

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

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

*Випуск 16
Частина 2*

Івано-Франківськ
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
2011

ББК 87.2+60.5+88

З-41

*Друкується відповідно до рішення вченої ради
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол №2 від 01.03.2011 р.)*

Збірник наукових праць входить до переліку видань Вищої атестаційної комісії
України (zareєстровано постановою Президії ВАК України
№2-02/2 від 09.02.2000 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію. Серія ІФ 3398

Редакційна колегія: **В.К.Ларіонова** – доктор філософ. наук, професор
(голова редакційної колегії); **Р.А.Арцишевський** – доктор філософ. наук,
професор, чл.-кор. АПН України; **С.М.Возняк** – доктор філософ. наук,
професор; **М.В.Кашуба** – доктор філософ. наук, професор; **Л.А.Мойсеєнко** –
доктор психол. 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 філософ. наук, професор; **Н.В.Чепелєва** – доктор
психол. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **Л.С.Пілецька** – канд. психол.
наук, доцент (*відповідальний секретар*).

Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-
3-41 Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені
Василя Стефаника, 2011. – Вип. 16. – Ч. 2. – 288 с.

ББК 87.2+60.5+88

© Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2011

© Вид-во Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника, 2011

ЗМІСТ

Олена Ліщинська Соціальна адаптація особистості як ресурс експлуатації в деструктивному культурі.....	5
Людмила Сердюк Самореалізація студентів з обмеженими можливостями в інтегрованому освітньому середовищі.....	14
Михайло Белей «Я-концепція» як показник особистісного зростання в молодшому шкільному та підлітковому віці.....	19
Олена Блинова Криза ідентичності як мотиваційна основа міграційної поведінки.....	28
Галина Федоришин Соціальна мобільність як чинник девіантної поведінки.....	36
Віктор Пілецький Комп'ютерна залежність та її вплив на сучасних підлітків.....	46
Анатолій Палій Когнітивні стилі як детермінанти формування особистісних рис.....	58
Олена Семак Професійно важливі якості як основа успішності та надійності діяльності людини-оператора.....	65
Юрій Сидорик Основні чинники зростання конфліктності підлітків та юнацтва в їхніх взаєминах зі своїми батьками.....	73
Дарина Гетьман Релігієзнавчо-теологічний та світоглядний аналіз ідентифікації релігійної віри.....	81
Світлана Доскач Вплив когнітивних стилів на формування індивідуального стилю діяльності практичних психологів.....	90
Маріанна Тоба Вплив більшості та меншості групи на прийняття групового рішення.....	96
Мирослава Кулеша-Любінець Стиль професійного спілкування педагогів державних закладів опіки (психологічний аспект).....	104
Юлія Паненкова Критерії й показники особистісної адаптації обдарованих дітей.....	110
Дар'я Череничкова Справедливість як атрибут суб'єктності викладача ВНЗ.....	118
Ірина Сохан Правовий нігілізм: соціально-психологічний аспект.....	125
Ян Чаплак Психологічний вплив у науковій психології.....	132
Ян Чаплак Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореа-	

лізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу.....	145
Олеся Коронецька	
Самореалізація як екзистенційна потреба особистості.....	156
Наталія Провоторова	
Дослідження професійної мотивації державних службовців як представників соціономічних професій.....	164
Любов Жердецька	
Сутнісна характеристика професійно значущих якостей психолога як психологічна проблема.....	173
Вероніка Шкраб'юк	
Соціально-психологічна адаптація засуджених в умовах соціальної ізоляції.....	181
Ніна Гаркавенко	
Психологічна допомога сім'ям: розвиток і сучасний стан.....	191
Маріанна Тоба	
Нормативне самовизначення особистості.....	202
Ганна Карпенко	
Діалогічне мовлення – актуальний засіб оптимізації й стимуляції процесу навчання у вищій школі.....	209
Людмила Проконів	
Феномен гіперактивності в дошкільників: ознаки та причини.....	217
Юлія Бохонкова	
Психологічні особливості сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптація до неї.....	225
Олександра Гринчук	
Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку соціальної мобільності майбутніх спеціалістів.....	232
Всеволод Зеленін	
Психолого-педагогічна модель розвитку професійної самоактуалізації музикантів-виконавців.....	239
Вікторія Кравченко	
Структурно-функціональна модель довіри.....	250
Ганна Бойко	
Груповий тренінг ефективного працевлаштування для студентів старших курсів вищих навчальних закладів.....	259
Христина Дмитерко-Карабин	
Елементи системної сімейної та позитивної психотерапії в консультуванні подружньої пари.....	266
Наталія Шмілик	
Теоретико-методологічні аспекти становлення й розвитку перинатальної психології.....	273
Любомира Пілецька	
Професійна мобільність особистості як одна зі складових соціальної мобільності.....	280

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРС ЕКСПЛУАТАЦІЇ В ДЕСТРУКТИВНОМУ КУЛЬТІ

У статті розглядається соціальна адаптація особистості як чинник експлуатації в деструктивних культурах, що призводить до культової психічної залежності особистості.

Ключові слова: соціальна адаптація, деструктивний культ, психологічне насильство, деструктивний контроль свідомості.

The article analyzes the principle psychological approaches to the analysis of the professionally significant qualities of psychologist. On the basis of the theoretical-methodological analysis the author distinguishes the motivational-valuable, cognitive, emotional-volitional, moral-regulative, and communicative qualities.

Key words: professionalism, professionally significant qualities, empathy, tolerance.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що деструктивний культ – це мала контактна група, для якої характерна наявність особливого психологічного клімату з використанням психологічного насильства, специфічної системи цінностей, ритуалів, міфологем та мови, що дає змогу деструктивно впливати на особистість, здійснювати дезорганізацію системи її значущих життєвих стосунків і трансформувати світогляд, забезпечувати надмотивацію в напрямі досягнення цілей культової групи, не викликаючи при цьому дії захисних механізмів. У колах дослідників не вщухають дискусії щодо соціально-психологічних механізмів впливу деструктивного культу на особистість. У статті ми здійснили спробу обґрунтувати тезу про те, що дії, спрямовані на порушення соціальної адаптації людини, можна розглядати як один із чинників психологічного насильства та деструктивного контролю свідомості.

Мета статті: показати, як об'єктивні соціально-психологічні закономірності соціальної адаптації стають механізмами узалежнення adeptів у деструктивних культурах.

У вітчизняній психологічній науці вивчення феноменів соціальної адаптації представлено у двох парадигмах: концепції діяльності [1] і теорії психічного як процесу [2]. У дослідженнях, що базуються на концепції діяльності О.Леонтьєва, адаптація особистості трактується як активне засвоєння індивідом соціального досвіду, оволодіння навиками спілкування, соціальними ролями. Другий напрям у вивченні адаптаційного процесу базується на теорії психічного як процесу. Автори, що вивчають адаптацію особистості з позицій цього підходу, визначають її через поняття «психологічної включеності» індивіда в соціальне середовище.

Останнім часом прикладні аспекти проблеми адаптації особистості розробляються вітчизняними психологами за багатьма напрямками. У прикладних галузях (медичній психології, патопсихології, у дослідженнях девіантної поведінки й т. ін.) чимало уваги приділяється забезпеченню адаптації індивіда в тому або іншому середовищі й подоланню його дезадаптації [3, с.92]. Для розуміння соціально-психологічних аспектів адаптації особистості в умовах со-

ціально-економічної кризи нашого суспільства велике значення мають дослідження як із сучасних проблем адаптації особистості в цілому, так і з окремих аспектів адаптації. Таким чином, проблема адаптації особистості досліджується вітчизняними вченими широко й усебічно. Актуальність таких наукових досліджень пояснюється перш за все практичними потребами нашого суспільства.

Психологічний словник трактує адаптацію особистості як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища та як результат цього процесу. «Основні типи адаптаційного процесу: тип, що характеризується переважанням активної дії на соціальне середовище, і тип, що визначається пасивним, конформним ухваленням мети й ціннісних орієнтацій групи, – формуються залежно від структури потреб і мотивів індивіда» [4, с.11]. Як додатковий можна виділити ще один тип, коли активність суб'єкта направлена на пошук для себе такого середовища, яке б найкращим чином гармоніювало з його індивідуальними й особистими властивостями [3]. При цьому може спостерігатися реакція уникнення або відхід з того середовища, яке не гармоніює з індивідуальними та особистими рисами [5]. «Проте в людській поведінці відхід із середовища може набувати не тільки фізичних (зміна ареалу розселення), а й інших форм, як-то різні психологічні захисти» [6, с.13].

А.Налчаджян розуміє під адаптацією «той соціально-психологічний процес, який за сприятливого перебігу приводить особу до стану адаптованості» [7, с.18]. Стан соціально-психологічної адаптованості він характеризує як стан взаємостосунків особи й групи, коли особа без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, повною мірою йде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, і переживає стан самоутвердження. І.Кряжева тлумачить адаптованість особистості як оптимальну реалізацію внутрішніх можливостей, здібностей людини та її особового потенціалу в значущій сфері [8]. А.Сіомичев, коли йдеться про адаптованість, має на увазі «ступінь відповідності психічних можливостей людини вимогам діяльності в заданих умовах» [9, с.8]. Поряд з адаптованістю він уводить поняття «адаптивної», тобто здатності людини виробляти адекватні умовам способи поведінки й діяльності на основі притаманних їй властивостей. А.Растігеев позначає здатність до адаптації терміном «адаптагенність» [10, с.4].

На думку В.Петровського, поняттям, протилежним до адаптивної активності, є неадаптивна, яка виражається в тому, що «між метою і результатом активності індивіда складаються суперечливі відносини: намір не збігається з діянням, задум з утіленням, спонука до дії – з її підсумком» [11, с.197,198]. Петровський виділяє три сфери прояву неадаптивної активності: 1) наочна діяльність; 2) спілкування; 3) самосвідомість.

У контексті нашого дослідження особливе значення мають активно-неадаптивні тенденції самосвідомості, однією з форм яких є пошук значення власного життя, коли перевага віддається не раціональному шляхові пізнання, а релігійному. Іншою формою прояву активно-неадаптивних тенденцій у цій сфері є прагнення до переживання себе в змінених станах свідомості. «Неадаптивність цієї тенденції полягає в нестійкості балансу між переживанням само-

тотожності Я і самонетотожності Не Я, що в одному випадку веде до переживання емоційної дифіцитарності, тобто недостатності, в іншому – до деперсоналізації» [11, с.203, 204]. При цьому ситуації, які раніше породжували незвичні переживання, із часом утрачають новизну, позбавляючи індивіда цих переживань, що спонукає його до пошуку нових. Цей механізм може спричинювати як регрес особистості, так і її розвиток, тобто поняття «неадаптивної» не можна розглядати тільки як порушення адаптації.

Аналіз поняття «неадаптивного» (неадаптованості) зустрічається і в працях інших авторів [12; 13]. У контексті теми цього дослідження важливим видається висновок Н.Ядова про те, що неадаптовані працівники, по-перше, зорієнтовані здебільшого на зовнішньо регулятивний стиль поведінки у виробничій ситуації, по-друге, значно менше сприймають виробничу ситуацію як сприятливу для самореалізації й прагнуть реалізувати себе в інших сферах діяльності [13, с.97].

Деякі автори виділяють хвороби, порушення, суперечності й критичні періоди адаптації особистості. Так, Ю.Темпер і Ю.Ландишев підкреслюють, що вирішальну роль у розвитку хвороб адаптації «відіграють негативні емоції, особливо те, що діють тривало. Емоційні переживання можуть призвести до серйозних психологічних, поведінкових і фізіологічних розладів з порушенням працездатності та соціальних відносин» [14, с.74].

І. Нікіташина відносить до суб'єктивних переживань, що супроводжують адаптаційні порушення, такі особисті особливості, як «схильність до гострого переживання невдач, хвилювання, підвищеного відчуття вини разом із самокритичним ставленням до своїх недоліків, невпевненістю в собі, зниженням рівня оптимізму, життєлюбності та активності» [15, с.13].

Резюмуючи вищевикладене, слід відзначити, що порушення й хвороби адаптації особистості, особливо в критичні періоди, можуть перерости в її дезадаптацію, оскільки «межі адаптивних можливостей людини не є безмежними» [7, с.41].

З погляду психоаналітичної концепції адаптація особи визначається її емоційним станом. Так, якщо система психологічного захисту здатна захистити свідомість від конфлікту, то вважається, що особа адаптована. У тому випадку, коли захисні реакції виявляються недостатніми для того, щоб усунути зі свідомості тривогу, стан фрустрації посилюється й провокує виникнення клінічної симптоматики, що дає змогу діагностувати дезадаптацію особи [16]. Відповідно до введених З.Фрейдом понять алопластичних та аутопластичних змін психоаналітики розрізняють два різновиди адаптації: алопластична адаптація шляхом здійснення особою змін зовнішнього середовища для приведення його відповідно до своїх потреб; аутопластична адаптація шляхом зміни самої особи, завдяки чому вона пристосовується до середовища.

До двох названих різновидів адаптації особи німецький психоаналітик Г.Гартман додає ще одну – пошук особою середовища, яке було б сприятливим для її функціонування. Визнаючи велике значення конфліктів у розвитку особистості, він відзначає, що не всяка адаптація до середовища, не всякий процес навчання й дозрівання є конфліктними. Процеси сприймання, мислення, мов-

лення, запам'ятовування, творчості можуть бути вільними від конфліктів, що дало дослідникові підстави ввести термін «вільна від конфліктів сфера Я» (conflict-free ego sphere) [17].

На думку Г.Гартмана, адаптація включає як процеси, пов'язані з конфліктами, так і ті, які входять у «вільну від конфліктів сферу Я». Він стверджує, що багато проблем, пов'язаних із розвитком характеру, таланту, методів захисту в певних ситуаціях не можуть бути розв'язаними лише в термінах інстинктів і конфліктів. Великого значення його концепція надає соціальній адаптації. Соціальне середовище, до якого адаптується особа, є результатом активності попередніх поколінь і частково її самої, тобто певною мірою людина створює своє середовище сама. Для позначення явища, коли соціальне середовище ніби виправляє порушення адаптації так, що неприйнятні в одних соціальних умовах форми поведінки стають прийнятними в інших, Гартман уводить поняття «соціальна поступливість» (social consent). Соціальна поступливість виявляється в основному щодо дітей і хворих [17].

Серед концепцій психоаналітичного напрямку слід виділити й підхід Е.Еріксона, який вважає, що конфлікт і захист є лише однією стороною адаптаційної взаємодії особи й середовища. Інша ж сторона цієї взаємодії представлена співпрацею й гармонією. Процес адаптації в концепції Еріксона описується формулою: суперечності, тривожність, захисні реакції особи й середовища – гармонійний розвиток або конфлікт. Конфлікт спостерігається там і тоді, де й коли захисні реакції індивіда та поступки середовища недостатні для встановлення гомеостатичної рівноваги [18]. Як й інші представники психоаналітичного напрямку, Е.Еріксон вважає, що причиною виникнення суперечностей між особою й середовищем є природжені або набуті впродовж раннього періоду розвитку неусвідомлювані потреби, що вимагають свого «виходу». Якщо середовище не «дозволяє» особі реалізувати ці потреби, виникає конфлікт; якщо середовище «поступається» особі, то виникає співпраця, що приводить до гомеостатичної рівноваги в системі «особа – середовище». Ступінь адаптованості визначається рівнем переживання тривожності. При високому рівні тривожності настає дезадаптованість.

Отже, у межах психоаналітичних концепцій адаптація особистості розглядається: по-перше, як процес конфліктної взаємодії особи й соціального середовища і, по-друге, як результат цього процесу. У цілому ж психоаналітична теорія адаптації особистості є найкраще розробленою. Заслуга психоаналітиків полягає в тому, що саме вони відкрили й описали систему психологічного захисту індивідуума.

Доречно, як нам видається, розглянути й інший існуючий підхід до дослідження адаптації особистості – з позицій когнітивної психології. Основним постулатом зазначеної концепції є прагнення до гармонії, узгодженості й конгруентності когнітивних репрезентацій зовнішнього світу й себе. Когнітивний дисонанс виникає тоді, коли особа володіє одночасно як мінімум двома «знаннями» (когнітивними елементами), які психологічно є суперечливими, що переживається нею як щось неприємне. У зв'язку із цим в особистості виникає прагнення редукувати дисонанс і відновити узгодженість. Разом зі спробами

редукувати когнітивний дисонанс суб'єкт уникає ситуацій та інформації, які могли б його посилити.

Як відзначає Дж.Гібсон, різні люди володіють різною толерантністю до дисонансу, що залежить передусім від спадковості й виховання в ранньому віці. Створювати нову інтерпретацію реальності задля розв'язання новопосталої суперечності будуть тільки люди з низькою толерантністю до дисонансу [19].

Л.Фестінгер виділяє п'ять основних сфер прояву феноменів, де редукція когнітивного дисонансу відіграє важливу роль [20]: конфлікти після ухвалення рішення; вимушене здійснення вчинків; селекція інформації; незгода з переконаннями соціальної групи; несподівані результати дій та їх наслідки. Спробуємо стисло описати кожен із цих сфер.

Конфлікти після ухвалення рішення. Коли особа вимушена вибирати одну з двох альтернатив, позитивні сторони знехтуваної альтернативи й негативні сторони вибраної альтернативи створюють дисонанс з ухваленим рішенням. Після ухвалення рішення місце гнучкого орієнтування в реальності займає упереджена зміна оцінок на користь уже вибраної альтернативи. Тим самим особа намагається редукувати дисонанс, що виник.

Вимушена згода. У цьому випадку дисонанс може бути значним тоді, коли особа поступово й цілком добровільно дозволяє залучити себе до діяльності, яка після її завершення недостатньо компенсується винагородою й постає як щось таке, що потребувало дуже великих зусиль. Для редукції дисонансу завищується заднім числом цінність здійсненої дії або применшуються її негативні аспекти.

Селекція інформації. Особа «помічає» ту інформацію, яка підвищує цінність, перевагу обраної альтернативи поведінки й знецінює знехтувану. Протилежна інформація при цьому ігнорується.

Незгода з переконаннями соціальної групи. Величина дисонансу при цьому зростає разом зі збільшенням розбіжностей між суперечливими переконаннями, важливістю теми, ступенем довіри до комунікатора. Редукція дисонансу може відбуватися двома шляхами: по-перше, зближенням своїх переконань із чужими; по-друге, екстремізацією особистих переконань.

Несподівані результати дій та їх наслідки. Дисонанс виникає переважно тоді, коли діяльність або її результат суперечать уявленню особи про себе, особливо коли останнє торкається її здібностей або моральності, а також у ситуаціях, коли в результаті діяльності несподівано виникають побічні наслідки. Редукція дисонансу відбувається шляхом модифікації первинної настанови так, щоб легше сприймалися спричинені нею наслідки.

Таким чином, особа, що переживає стан дисонансу, прагне редукувати його. Досягається це шляхом зміни одного з когнітивних елементів або додавання нового, що примиряє дисонуючі елементи, а також шляхом пошуку ситуацій, які ослабляють дисонанс, й уникнення ситуацій, що посилюють його.

Процес соціально-психологічної адаптації з погляду теорії когнітивного дисонансу можна описати формулою: конфлікт – когнітивний дисонанс (дискомфорт, загроза) – редукція когнітивного дисонансу (реакції пристосування). Ця формула означає, що в процесі взаємодії із середовищем особа стикається з

інформацією, що суперечить її настановам, унаслідок чого вона відчуває неузгодженість між змістовим компонентом і чинною реальною ситуацією, тобто когнітивний дисонанс, що переживається як стан дискомфорту (загрози). Коли людина не потерпає від переживання загрози, у неї високий рівень адаптованості. У разі вираженого емоційного переживання доводиться констатувати низький рівень адаптованості індивіда, тобто його дезадаптацію [16].

Цікавими, як на наш погляд, видаються дослідження адаптації особистості в гуманістичному аспекті. Гуманістичний напрям досліджень адаптації особи в зарубіжній психології представлено доробком авторів, що висувають як мету адаптації досягнення «позитивного духовного здоров'я». Це дає змогу суб'єктові адаптації уникнути психопатологічних проявів, досягти відповідності між індивідуальними й загальногруповими цінностями, розвинути певні особистісні характеристики. Представники гуманістичного підходу критикують розуміння адаптації як гомеостатичного процесу й висувають положення про оптимальну взаємодію особи й середовища. «При цьому підкреслюється динамічність стану оптимальності, можливість його порушення й прагнення до досягнення його на новому, більш високому або більш низькому рівні. Безперервні зростання й розвиток особи проголошуються атрибутивними моментами її існування. Процес соціально-психологічної адаптації з погляду даного підходу описується формулою: конфлікт – фрустрація – акти пристосування» [16, с.18].

У теоретичній концепції особистості К.Роджерса основними концептуальними складовими є: Я, або самість (Self), організм і феноменальне поле, яке прирівнюється до життєвого досвіду. До теоретичної конструкції Роджерса не входить поняття конфлікту, а емпіричний факт існування конфліктів і тривожності інтерпретується як неконгруентність самості й досвіду. У ситуаціях, «коли існує неузгодженість, але індивід не усвідомлює цього, він потенційно вразливий тривожністю, загрозою й дезорганізацією. Якщо значущий новий досвід демонструє суперечність так ясно, що вона повинна бути свідомо сприйнятою, то індивід буде під загрозою і його самість дезорганізується цією суперечністю й неасимільованим досвідом» [21, с.204]. У цьому випадку з метою збереження структури самості вступає в дію психологічний захист, який виконує функцію підтримки цілісності самості і є джерелом неконгруентності, оскільки реальний досвід піддається спотворенню й ніби відчужується від особи. Лавиноподібний процес відчуження особи, що розвивається таким чином, призводить до втрати контакту з реальністю, а в деяких випадках і до важких психічних розладів, коли вже не можна обійтись без утручання психотерапевта.

А.Маслоу як центральну характеристику особи виділяє різні ієрархічні рівні її потреб: фізіологічні потреби: їжа, вода, повітря, сексуальне задоволення й т. ін.; потреби в безпеці (safety needs) – безпека й захист від болю, страху, гніву, невлаштованості й т. ін.; потреби в соціальних зв'язках (needs for belongingness and love) – любов, ніжність, соціальна причетність, ідентифікація; потреби в самоповазі (esteem needs) – досягнення, визнання, схвалення; потреби в самоактуалізації (self-actualisation needs) – реалізація власних можливостей і здібностей, розуміння та осмислення [22].

Як відзначає А.Маслоу, діяльність особи організують потреби, розташовані безпосередньо над рівнем задоволених. Узагальнюючи відмінності між нижчими й вищими потребами, дослідник підкреслює, що результатом задоволення вищих потреб є розвиток особи. На його думку, потреби високого рівня менш важливі для виживання, тому від них можна на певний час і відмовитися. З точки зору А.Маслоу, конфлікт виникає лише тоді, коли фруструються базальні потреби людини.

За А.Бандурою, конфлікт виникає насамперед у результаті одноментної дії двох протилежних тенденцій реагування: «уникнення – прагнення», подвійного «уникнення – прагнення» й т. ін. [23]. Соціальна, фізична або уявна перешкоди, що унеможливають досягнення мети, розглядаються автором моделі як фрустрація.

У поведінкових реакціях конструктивної й неконструктивної спрямованості дослідники гуманістичного напрямку вбачають акти пристосування [24; 23]. На їх погляд, критеріями реакцій конструктивної спрямованості є: детермінація їх вимогами соціального середовища, спрямованість на розв'язання певних проблем, однозначна мотивація й чітка наявність мети, а також усвідомленість поведінки. Неконструктивні реакції не усвідомлюються особою. Вони направлені на усунення неприємних переживань конфліктної ситуації зі свідомості індивіда без розв'язання реальних проблем, тобто вони є своєрідним аналогом психологічного захисту, описаного представниками психоаналітичного напрямку. Завдяки конструктивним реакціям удається досягати оптимальних взаємовідносин між особою й середовищем (стану адаптації). Унаслідок неспроможності конструктивних або переважання неконструктивних реакцій виникає стан дезадаптації.

Резюмуючи вищевикладене, хочемо підкреслити, що представники гуманістичного напрямку розглядають процес адаптації не як гомеостатичну рівновагу організму й середовища, а як складний динамічний процес їх взаємодії, здатний забезпечити оптимальне співвідношення цінностей особи й середовища.

На нашу думку, найбільш цілісну й загальну систему критеріїв розробив О.Жмиріков, оскільки він розглядає проблему адаптації особистості через включеність у діяльність, яка постає як вектор спрямованості її активності. Проте в даному випадку включеність означає не спосіб адаптованості, а результат та ефективність адаптації особистості. Першим критерієм О.Жмиріков називає вихідні параметри діяльності, які є віддзеркаленням ефективності адаптаційного процесу, оскільки вимірюються «об'єктивними рівневими показниками досягнень у різних сферах життєдіяльності безвідносно щодо змісту способів і видів спрямованості активності». Другим критерієм дослідник називає ступінь реалізації внутрішнього потенціалу особистості, суть якого полягає у визначенні ступеня відповідності суб'єктивного потенціалу вимогам діяльності. Третій критерій – інтеграція особи з мікро- та макросередовищем – показує ступінь відповідності суб'єктивного потенціалу вимогам соціального середовища. Четвертим критерієм адаптованості О.Жмиріков вважає емоційне самопочуття особи. Цей критерій відображає суб'єктивний результат, загальну оцінку ефективності адаптаційного процесу на даному відрізку часу. У суб'єк-

тивній формі він відображає такі складові адаптаційного процесу, як здатність до адаптації (адаптивна), загальну зовнішню активність особистості, а також вірогідність порушення інтеграції поведінки, що вимірюється за допомогою самооцінок [16, с.64,65].

П.Кузнецов виокремлює високий, середній і низький рівні адаптації. Високий рівень адаптації характеризується стабільністю, послідовністю, умілим використанням традиційних форм і методів досягнення мети, упевненістю в собі, у своїх силах, у завтрашньому дні, відчуттям особистої відповідальності, потрібності, незамінності, піднесеним настроєм, оптимізмом, адекватністю, простотою й логічністю поведінки. У разі низького рівня адаптації реальна діяльність витісняється ідеальною, бракує почуття особистої відповідальності, нестандартно сприймається навколишня дійсність, терзають сумніви щодо успіху будь-якого почину й комплекси неповноцінності, виявляються депресивні реакції та надцінні ідеї. Для середнього рівня характерне поєднання характеристик високого й низького рівнів адаптації [25].

О.Скородумов вивчав у 1996 р. діяльність adeptів Великого Білого Братства, що дало йому підстави характеризувати випробуваних як дезадаптивних. «Дезадаптовані особи легше залучаються до сект, швидше стають лояльними до лідерів і сект у цілому. Лідерам же простіше здійснювати соціальну ізоляцію дезадаптованих осіб, яким реальна дійсність заподіювала душевні страждання й біль. Як показали результати дослідження, після перебування дезадаптованих осіб у сектах деструктивної спрямованості їх реадаптація потребує участі та допомоги рідних і психотерапевтів» [26, с.157].

Висновки. З усього вищесказаного випливає, що соціальна адаптація для людини є складним і драматичним процесом. Соціальну адаптацію можна розглядати як результат збалансованої взаємодії когнітивної та емоційної сфер особистості, як ознаку хисткої рівноваги між її внутрішнім і зовнішнім світами. Безперечно, соціальна адаптація є одним із чинників психічної норми. Порушення соціальної адаптації особистості, з одного боку, часто стає передумовою культової психічної залежності, причиною прилучення до діяльності деструктивного культу, а з другого – наслідком для особистості перебування в деструктивному культурі.

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С. Пб. : Питер, 2000. – 712 с.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
4. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Компоненты адаптационного процесса / [под ред. В. И. Медведева]. – Л. : Медицина, 1984. – 335 с.
6. Шпрангер Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер // Хрестоматия по истории психологии / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 286–300.
7. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.

8. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / И. К. Кряжева. – М., 1980. – 24 с.
9. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. В. Сиомичев. – Л., 1985. – 17 с.
10. Растигеев А. П. Социально-психологическая адаптация и ответственность личности / А. П. Растигеев // Адаптация выпускников высшей школы к работе на селе : тез. межвуз. конф. – Барнаул : БГПИ, 1981. – С. 3–5.
11. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок, 1994. – 224 с.
12. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 216 с.
13. Ядов Н. В. Динамика диспозиции личности в процессе производственной адаптации : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Социальная психология» / Н. В. Ядов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 174 с.
14. Темпер Ю. Б. Болезни адаптации и их психопрофилактика / Ю. Б. Темпер, Ю. С. Ландышев // Валеология : Диагност. средства и практич. обеспеч. здоровья. – С. Пб. : Наука, 1993. – С. 74–85.
15. Никиташина И. Н. Экспериментально-психологическое исследование состояний психической дезадаптации у работников промышленных предприятий : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / И. Н. Никиташина. – С. Пб. : Психоневролог. ин-т им. В. М. Бехтерева, 1994. – 24 с.
16. Жмыриков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / А. Н. Жмыриков. – Л. : ЛГУ, 1989. – 16 с.
17. Hartman H. Ego Psychology and the Problem of Adaption / H. Hartman. – N. Y. : International Univ. Press, 1958. – XI. – 121 p.
18. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис / Э. Г. Эриксон ; [А. В. Толстых (общ. ред. и предисл.), А. Д. Андреева (пер.)]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
19. Gibson J. Difining the idea dissonance / J. Gibson // Psychology. – 1992. – V. 29, № 3–4. – P. 68–70.
20. Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Stanford : Stanford University Press, 1957. – 291 p.
21. Rogers C. R. The theory of Therapy personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework / C. R. Rogers // Psychology: A study of a science. V. 3 [S. Koch (ed)]. – N. Y., 1959. – P. 184–256.
22. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ.] – [3-е изд.]. – С. Пб. : Питер, 2003. – 352 с.
23. Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes / A. Bandura // Handbook of socialization theory and research / [Gostin D. A. (ed.)]. – Chicago : Rand McNally Coll. Publ, 1969. – P. 213–262.
24. Allport G. The nature of prejudice / G. Allport. – N. Y. : Doubleday Anhor Books, 1958. – 418 p.
25. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / П. С. Кузнецов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 76 с.
26. Скородумов А. А. Социально-психологический анализ дезадаптации личности (на примере современных внеконфессиональных течений) : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. А. Скородумов. – С. Пб., 1996. – 17 с.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються особливості взаємозв'язку самоставлення та життєвих цінностей студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі.

Ключові слова: інтегроване освітнє середовище, самореалізація, самоставлення, компенсація, психологічний захист.

The features of limited possibilities students' self-relation and vital values intercorrelations in the integrated educational environment are considered in the article.

Key words: integrated educational environment, self-realization, self-relation, indemnification, psychological defence.

Проблема впливу хронічних захворювань та інвалідності на особистість є традиційною для психології, про що свідчить значна кількість досліджень [1–8 та ін.]. Уведений у клінічній медицині термін «дизонтогенія» для визначення різноманітних форм порушення нормального онтогенезу став синонімом прийнятого в дефектології та спеціальній психології терміна «аномальний розвиток».

Для вивчення особистості людини із психічним дизонтогенезом методологічно важливою є концепція аномального розвитку Л.С.Виготського [9; 10]. У рамках даної концепції величезна роль у розвитку особистості, ускладненого дефектом, належить соціальному середовищу та суспільству. Адже не фізичні вади самі по собі роблять людину ущербною, а змінюється соціальна позиція особистості, що призводить до появи специфічних рис в її поведінці та характері [10].

Системно-структурний аналіз дефекту при аномальному розвитку людини, запропонований Л.С.Виготським, дозволяє оцінити всю різноманітність аномального розвитку, визначити його основні та другорядні фактори й на цій основі будувати оптимізаційні та корекційні програми.

До первинних особливостей Л.С.Виготський відносить динамічні характеристики особистості, зумовлені властивостями нервової системи та особливостями захворювання. На основі первинних симптомів виникають вторинні особливості у формі різноманітних характерологічних порушень, що є результатом складної взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів. Виникнення вторинних особливостей особистості хворого пов'язане з рядом причин, серед яких переживання із приводу фізичного дефекту, особливості виховання, характер ставлень у сім'ї дитини, що призводить до порушення системи ставлень дитини, соціальної адаптації та невротичних реакцій [11].

Аналіз проблеми інвалідності свідчить про різноманітність підходів до її розгляду – від неприйняття та ізоляції «неповноцінних членів» до необхідності інтеграції осіб з обмеженими можливостями в суспільство, створення для них безбар'єрного середовища. З точки зору дефектології, особистість, розвиток якої ускладнено дефектом, не просто менш розвинута, ніж інші, але *по-іншому*

розвинута. Коли така особистість потрапляє в середовище здорових людей, у неї виникає новий досвід, інформація про себе, яка, можливо, не збігається з минулим досвідом та оцінкою себе. Таким чином, інтеграція в середовище здорових людей – це принципово інша життєва ситуація, яка неминуче вплине на подальший особистісний розвиток.

З позицій теорії А.Адлера та представників його школи відчуття «малоцінності органів» та їхніх функцій стимулює підвищений розвиток, тобто відчуття дефективності органів є постійним стимулом до його розвитку. Основний факт, з яким частіше за все зустрічаються в розвитку, ускладненому дефектом, є двоїста роль органічного недоліку в процесі цього розвитку й формування особистості. З одного боку, дефект є мінус, обмеження, слабкість, приниження розвитку; з іншого боку – саме тому, що він створює труднощі, він стимулює підвищений, посилений рух уперед. Дефект стає, таким чином, вихідною точкою й головною рушійною силою психічного розвитку особистості. Він устанавлює кінцеву цільову точку, до якої прагне розвиток усіх психічних сил і дає напрям процесу росту й формування особистості.

Учення про компенсацію відкриває творчий характер розвитку, спрямованого цим шляхом. Недарма на зазначеному вченні частково пояснюють походження обдарованості такі психологи, як Штерн і Адлер. «Те, що мене не губить, робить мене сильнішим», – формулює цю ідею Штерн; завдяки компенсації зі слабості виникає сила, із дефекту – здібності.

Було б помилковим уважати, що процес компенсації завжди неодмінно закінчується удачею, успіхом, завжди приводить до формування таланту з дефекту. Як й усякий процес подолання й боротьби, компенсація може мати два крайніх виходи – перемогу й поразку, між якими розташовуються всі можливі ступені переходу від одного полюса до іншого. Вихід залежить від багатьох причин, але в основному від співвідношення міри дефекту й багатства компенсаторного фонду. Але який би вихід не очікував процес компенсації, *завжди і за всіх обставин розвиток, ускладнений дефектом, є творчим процесом творення й перетворення особистості на основі перебудови всіх функцій пристосування, утворення нових – що надбудовуються, заміщають і вирівнюють процеси, породжені дефектом.*

Позитивна своєрідність особистості, розвиток якої ускладнено дефектом, створюється насамперед не тим, що в неї випадають ті або інші функції, що спостерігаються в нормальній, а тим, що випадання функцій викликає нові утворення – компенсацію в процесі розвитку. Ключ до своєрідності дає закон перетворення мінуса дефекту в плюс компенсації. Саме компенсація, як реакція особистості на дефект, дає початок новим, обхідним процесам розвитку, заміщає, надбудовує, вирівнює психологічні функції.

Якщо розвиток людини з вадами здебільшого йде шляхом компенсації й наявність соціального оточення цьому сприяє, то вплив осіб з обмеженими функціями життєдіяльності на здорових потребує детального вивчення. Потрапити для здорової особистості в середовище, у якому знаходяться люди з інвалідністю, – значить поставити себе на ускладнену соціальну позицію. Необхідно відразу зазначити, що мова не йде про ставлення до таких людей, оскільки-

ки в будь-якому випадку ми розглядаємо життя людини як вищу соціальну цінність з усіма наслідками, які із цього виходять. Мова лише йде про діяльність тих соціальних інститутів, які повинні сприяти успішній адаптації особам із труднощами органічного чи психологічного характеру.

Таким чином, процес розвитку особистості з інвалідністю двояким способом соціально обумовлений: соціальна реалізація дефекту (почуття неповноцінності) є одна сторона соціальної обумовленості розвитку, соціальна спрямованість компенсації на пристосування до тих умов середовища, що створені й склалися в розрахунку на нормальний людський тип, складає її другу сторону. Глибока своєрідність шляху й способу розвитку при спільності кінцевих цілей і форм у хворої і здорової людини – от найбільш схематична форма соціальної обумовленості цього процесу. Звідси подвійна перспектива минулого й майбутнього у вивченні розвитку, ускладненого дефектом. Поняття компенсації як основної форми подібного розвитку веде до поняття спрямованості на майбутнє. У зв'язку із цим стоїть поняття єдності й цілісності особистості, що розвивається. Особистість розвивається як єдине ціле, що має особливі закони, а не як сума або пучок окремих функцій, з яких кожна розвивається в силу особливої тенденції.

Слід зауважити, що є ряд причин, через які в людини не виникає потреба в подоланні внутрішніх перешкод, коли людина поступається перед труднощами, пояснення труднощів відбувається через зовнішні обставини, при цьому недоліки просто не помічаються або внутрішній недолік сприймається як перевага. Очевидно, що в людей відмінні не лише шляхи подолання перешкод, а й ставлення до них. У зв'язку із цим виділяються дві поведінкові стратегії: лінія такої внутрішньої перебудови, при якій у тій чи іншій формі реалізується потреба в подоланні недоліку, і лінія відмови від боротьби з недоліком.

Отже, компенсацію в психіці завжди викликають зовнішні причини і розвивається вона залежно від життєвої позиції людини, від взаємодії з іншими людьми. Тобто компенсація залежить від значимості дефекту, оскільки людина не завжди усвідомлює наявність дефекту, його значимість, тому не завжди виникає суб'єктивна потреба в компенсації, хоча цей процес може відбуватися й автоматично, в силу взаємопов'язаності свідомих і несвідомих компонентів компенсації.

У тих випадках, коли наявність дефекту оцінюється особистістю як вага перешкода в досягненні актуальних цілей та при наявності сильної вмотивованості досягти мети й подолати перешкоди, які заважають цьому досягненню, такі перешкоди є необхідними умовами виникнення ситуації фрустрації, проте, на думку Ф.Василюка [12], перехід до фрустрації відбувається по лінії дезорганізації поведінки, що на рівні внутрішніх станів виражається у втраті терпіння й надії. При наявності в індивіда складного внутрішнього світу й актуалізації цієї складності можливий конфлікт. І, нарешті, критичною ситуацією (кризою) є така ситуація, коли суб'єктивно не можливо ні вийти з неї, ні розв'язати її. Саме поняття кризи, на нашу думку, є ключовим поняттям у розумінні механізму дії компенсаторних можливостей і зміни та розвитку особистості.

Розвиваючи процесуально-динамічний підхід, орієнтований на вивчення постійного руху (зміни й розвитку) особистості яка при зміні соціальної дійсності повинна змінити свої психологічні властивості для збереження стійкості важливих життєвих цілей, цінностей, переконань, К.О.Абульханова-Славська вважає, що розвиток особистості пов'язаний з її основними відношеннями, які є відносно стабільними й утворюють «ядро» особистості. Зміни цих відношень не є парціальними, а здійснюються системним чином, зміна особистості відбувається під впливом часу, обставин та «критичних» подій та ситуацій в її житті [13].

Переживаючи критичну ситуацію та долаючи її, особистість набуває нової інформації, неочікуваної або суперечливої тій, що була прийнята й засвоєна нею. Унаслідок цього відбуваються певні зміни у свідомості, у сприйманні себе, ставленні до себе та інших.

Самоставлення є однією з найважливіших детермінант *саморозвитку* і самореалізації людини й значною мірою визначає оцінку *навколишньої* дійсності, формування уявлень про світ і себе самого, забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності й ставлень до себе оточуючих, регулює міжособистісні взаємини, постановку й досягнення цілей.

У той самий час певні особливості спільної діяльності (висока нормативність і тверда ієрархічність професійних й особистих взаємодій, нестабільність, часте виникнення важкопрогнозованих професійних і життєвих ситуацій, дія екстремальних факторів і т. п.) впливають на стрижневі особистісні утворення, у тому числі й на самоставлення, що призводить до переживання людиною своєї непотрібності, втрати своєї цінності, труднощам у *самореалізації*.

Метою нашого дослідження було виявити особливості самоставлення студентів з обмеженими можливостями (ОМ), взаємозв'язок із ціннісними утвореннями та психологічними захистами особистості, а також можливості та особливості самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

Дане дослідження проводилося в інтегрованих студентських групах Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», де навчаються разом здорові студенти зі студентами з обмеженими можливостями. У дослідженні були використані такі методики діагностики: самоставлення (Столін–Пантелєєв); САТ (адаптований варіант методики Шострома); СЖО (Леонтєв, 1992); копінг-стратегій (Lasarus, Folkman, адаптація Васермана); мотивації досягнень (Мехрабіан); механізмів психологічного захисту (Келерман–Плутчик); діагностики вольової саморегуляції. При математико-статистичній обробці даних використовувалися методи аналізу вірогідності розбіжностей між вибірками, а також кореляційний і факторний аналіз. У дослідженні взяли участь студенти з обмеженими можливостями здоров'я – 96 осіб; студенти, що не мають інвалідності – 82 особи («здорові»).

Звичайно, ми очікували знайти істотні відмінності за досліджуваними показниками між здоровими студентами й студентами з ОМ, розвиток яких зумовлений дефіцитарністю особистісних ресурсів. Для оцінки відмінностей було проведено порівняння вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента. Виявлено достовірні відмінності за таким змінними, як очікування позитивного

ставлення інших ($p < 0,001$), духовне задоволення ($p < 0,05$), орієнтація на процес ($p < 0,001$), локус контролю Я ($p < 0,001$), настирливість у досягненні цілей ($p < 0,05$). У студентів з ОМ більш виражена позитивна переоцінка ситуації як стратегія опанування життєвими труднощами ($p < 0,05$). Серед механізмів психологічного захисту переважають інтелектуалізація ($p < 0,001$) та реактивні утворення ($p < 0,05$). Ці дані дозволяють говорити про недостатню виразність (дефіцитарність) особистості в студентів з ОМ та адаптованість до умов інтегрованого навчання. Проте внутрігрупові зв'язки у виділених групах мають певні відмінності. Зокрема, рівень свідомості життя негативно корелює із застосуванням «здоровими» студентами таких копінг-стратегій, як дистанціювання, прийняття й уникнення. У студентів з ОМ показники свідомості життя мають позитивний зв'язок з плановим рішенням проблеми й пошуком соціальної підтримки, негативний – зі стратегією уникнення від вирішення проблеми. Спостерігається висока потреба студентів з ОМ у допомозі близького оточення, що стосується вибудовування життєвих завдань й одержання зворотного зв'язку щодо процесу й результативності їхнього життя. Таким чином, соціальне оточення має значний вплив на ефективність і якість життя інваліда, як у сенсі реальної допомоги, так і психологічної підтримки їхнього суб'єктивного благополуччя.

В інтеркореляційній матриці показників, що характеризують особистість «здорових» студентів, більшість показників характеризуються розгалуженою мережею взаємних кореляцій, чого не відмічається для вибірки студентів з ОМ.

Такі особливості свідчать про відмінності в особистісній організації порівнюваних категорій досліджуваних. Якщо в здорової людини зв'язки між особистісними характеристиками взаємозамінні, гнучкі, то в людей з ОМ ці зв'язки організовані односпрямовано, переважно детерміновані показниками *очікування підтримки інших* та *очікування позитивного ставлення інших*.

Отже, система побудови зв'язків між особистісними характеристиками людини з ОМ менш динамічна й адаптивна, важливим компонентом цієї системи є підтримка інших, за рахунок її ресурсу здійснюється саморегуляція, мобілізуються інші структури особистості. Тому, забезпечуючи психологічний супровід навчання студентів з ОМ в інтегрованих групах, через підтримку та позитивне ставлення можна значно вплинути на їхнє психологічне благополуччя та якість життя.

Успішність самореалізації людини з ОМ полягає в забезпеченні можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, у спільній діяльності з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), суспільством у цілому. Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання зусиль, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу.

1. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология / В. М. Блейхер. – Ташкент : Медицина, 1976. – 325 с. : ил.
2. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. – М. : Российское педагогическое агентство, 1999. – 263 с.

3. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86–88.
4. Карцева Т. Б. Личностные изменения в ситуации жизненных перемен / Т. Б. Карцева // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 5. – С. 120–128.
5. Купреева О. И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутационными дефектами конечностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. И. Купреева. – К., 2003. – 199 с.
6. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции / И. И. Мамайчук ; С.-Петербург. гос. ун-тет. – С. Пб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 167 с. : ил., табл.
7. Романова О. Л. Экспериментально-психологическое исследование личности больных, страдающих физическими недостатками / О. Л. Романова // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1982. – № 12. – С. 94–97.
8. Соколова Е. Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Соколова Е. Т., Николаева В. Н. – М. : SvR-Аргус, 1995. – 352 с.
9. Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухонемых детей / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии. – М., 1995. – С. 62–68.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 5.
11. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.
12. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 104–114.
13. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
14. Костюк Г. С. Принципы развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М., 1969. – С. 118–152.
15. Костюк Г. С. Развитие и воспитание / Г. С. Костюк // Общие основы педагогики. – М., 1967. – С. 139–197.

УДК 159.922.7:923.2

Михайло Белей

«Я-КОНЦЕПЦІЯ» ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ТА ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена одній з актуальних психологічних проблем, яка потребує свого вирішення як на теоретичному, так і на практичному рівні. Саме на межі молодшого шкільного й підліткового віку відбувається бурхливий розвиток самосвідомості, а тому пріоритетність в усвідомленні й формуванні характеристик власного «Я» багато в чому визначає подальший особистісний розвиток дитини. Автором представлено розгорнуту картину основних структурних компонентів такого складного утворення, як «Я-концепція», проаналізовано деякі емпіричні дані, які слугують корелятами змістовних характеристик у сфері самосвідомості. Особливу увагу приділено питанням вивчення «ідеального Я» школярів, а також процесуальним особливостям формування моральної свідомості.

Ключові слова: «Я-концепція», «Я-образ», «ідеальне Я», цінності, особистісний розвиток.

The article is devoted one of psychological the issue of the day, which needs the decision both at theoretical and on practical level. There is stormy development of consciousness exactly on the border of junior school and juvenile age, and that is why priority is in an awareness and forming of descriptions of own «I», in a great deal determines subsequent personality development

of child. An author is present the unfolded picture of basic structural components of such difficult education as «Self-concept», some empiric information which serve as the correlate of rich in content descriptions in the field of consciousness is analysed. Special attention is spared the questions of study «ideal I» schoolboys, and also to the judicial features of forming of moral consciousness.

Key words: «Self-concept», «Self-image», «ideal I», values, personality development.

Аналіз праць на психолого-педагогічну тематику підтверджує, що підсумковим продуктом процесу самопізнання є динамічна система уявлень людини про себе, поєднана з її оцінкою, яка позначена терміном «Я-концепція». Це поняття утвердилось у психології порівняно недавно, а саме в 50-ті роки ХХ століття в руслі гуманістичного напрямку. «Я-концепція» – це відносно стійке й водночас піддатливе внутрішнім коливанням та змінам психологічне новоутворення, яке виникає в людини в процесі розгортання соціальної взаємодії як винятковий результат її культурного розвитку. Вона справляє суттєвий вплив на перебіг її життя: від раннього дитинства й до глибокої старості.

Від того, яким чином найближче соціальне оточення (й особливо значущі дорослі) впливатимуть на об'єктивування характеристик «Я» дитини, залежатиме процес її особистісного росту та формування найважливіших психологічних утворень. Це й повинно бути предметом особливої уваги з боку тих людей, які за своїми функціями покликані здійснювати виховання підростаючих поколінь.

Психологічний словник трактує «Я-концепцію» як важливе структурне утворення особистості, ідеальне уявлення індивіда про себе, як про іншого, що складається в процесі спілкування та діяльності. Становлення «Я-концепції» в кінцевому рахунку зумовлене широким соціально-культурним контекстом, виникає в обставинах обміну діяльністю між людьми, у ході якого суб'єкт «дивиться як у дзеркало в інших людей» і в такий спосіб продукує, уточняє та корегує образи свого «Я» [3, с.475–476].

У літературі, присвяченій «Я-концепції», можна віднайти два її розгорнутих визначення. Перше визначення належить К.Роджерсу. У його розумінні «Я-концепція» складається з уявлень про власні характеристики й здібності індивіда, уявлення про можливості взаємодії з іншими людьми й оточуючим світом, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з об'єктами й діями та уявлень про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість. Таким чином, це «складна структурована картина, яка існує у свідомості індивіда як самостійна фігура чи фон, що включає як власне Я, так і відношення, у які воно може вступати, а також позитивні й негативні цінності, пов'язані з якостями й відношеннями Я, які сприймаються – у минулому, теперішньому і майбутньому» [2, с.340].

Відомо, що проблема розвитку «Я концепції» є однією із центральних та надзвичайно актуальних для психології особистості. На жаль, і на цьому нам хотілося б детально зупинитись у процесі нашого аналізу, вона не стала такою для педагогів освітніх закладів і особливо для вчителів-практиків. Змушені констатувати, що головним критерієм в оцінці діяльності вчителя й надалі залишається його вміння навчити дітей. Тому в його діяльності дидактичні завдання

залишаються пріоритетними, а формування та розвиток особистості учня певною мірою розглядаються як те, що наступить само собою, якщо правильно реалізуватиметься перша мета. Навіть якщо подивитись на цю проблему в контексті структури уроку, то серед основних цілей, які ставить перед собою вчитель, виховні завдання виглядають вже надто «скромними» в порівнянні з дидактичними.

Насправді виховні завдання набагато важливіші, ніж дидактичні. Адже з державницької позиції в контексті виховання громадянина для суспільства набагато актуальнішим є не стільки, ким стануть діти (у розумінні подальшої самореалізації й професійної підготовки зокрема), а те, якими вони стануть (законослухняними громадянами чи злочинцями, деградованими алкоголіками, наркоманами чи успішними професіоналами). І у зв'язку з тим, що асоціальні явища в суспільстві набувають загрозливого характеру, виховні цілі в навчальному процесі є надто важливими, а відтак їм треба приділяти значно більше уваги. «Якщо ми приймемо за аксіому, що посилена увага до проблем виховання як специфічної діяльності викликана кризовим станом суспільства, то нам необхідно більше звертати увагу на єдність і цілісність педагогічного процесу, де виховна складова має посідати не менше, а може, й більше значення, ніж освітня,» – вважає О.В.Сухомлинська [4].

Таким чином, діяльність учителів треба оцінювати з урахуванням більш вагомих пріоритетів. Ми також розуміємо, що цей факт набагато легше констатувати, ніж добитись його реалізації. Адже стереотипи змінюються надто повільно. І психологія батьків та педагогічних працівників тут не є винятком.

Наступною важливою тезою, на якій ми вважаємо за необхідне наголосити, є те, що «Я-концепція» – поняття дуже ємкісне й багатоструктуроване, а тому його розкриття потребує відповідного розуміння. Зокрема, цілісне уявлення про це утворення можливе лише при усвідомленні його когнітивної, емоційно-оцінної та поведінкової складових. А тому неврахування будь-якої з них не може забезпечити успіх у формуванні особистості. На жаль, це дуже часто трапляється у виховній практиці. Наприклад, учитель організовує такий виховний захід, який абсолютно не відповідає дитячим цілям. І якщо з дітьми молодших класів проблем у його проведенні не виникатиме, то в підлітковому віці це вже може мати відкриту або приховану форму дитячого спротиву. Тому, вибудовуючи свою стратегію виховного впливу, кожен педагог повинен усвідомлювати, що успіх у його діяльності можливий лише тоді, коли діти ставатимуть однодумцями та послідовниками в його починаннях. Досягти цього можна за однієї умови, а саме: вибудовування стратегії виховних цілей (цілепокладання) повинно розпочинатись з об'єктивації та врахування цілей учнів.

Протягом життя людина формує власну картину світосприйняття, де цінності суспільства аналізуються та зіставляються з уявленнями про своє «Я». У результаті цього утворюється індивідуальна система ціннісних орієнтацій, на основі якої складаються відношення особистості до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої. «Я» – рушій усіх наших бажань і прагнень, джерело енергії та сили. Творче використання потенціалу, закладеного в особистості, ефективна самореалізація стають можливими при узгодженні всіх компонентів структури «Я».

«Я-концепція» формується під впливом зовнішніх факторів, які діють на індивіда. Особливо важливими є для нього контакти зі значимими людьми, які визначають уявлення індивіда про себе. Первинні соціальні контакти здійснюють на нього лише формуючий вплив. Однак з моменту свого зародження «Я-концепція» сама стає джерелом активності суб'єкта, важливим фактором в інтеграції досвіду. Таким чином, «Я-концепція» відіграє значну роль: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду та є джерелом очікувань.

Усвідомлюючи той факт, що не варто сподіватись охопити неосяжне, ми все-таки хотіли б указати на деякі важливі умови, урахування яких є необхідним чинником для розвитку «Я-концепції» учнів. Йдеться, зокрема, про інтенсифікацію таких видів діяльності або навіть просто інтеракцій, які б забезпечили розвиток її когнітивної та емоційно-оцінної складової. Саме вони і є основою «Я-образу». Перефразовуючи слова К.Д.Ушинського, можна сказати так: якщо дитина хоче розвинути себе у всіх відношеннях, вона повинна пізнати себе у всіх відношеннях.

Відомо, що саме на рубежі молодшого й середнього шкільного віку в дітей зростають зацікавлення до різноманітних аспектів свого Я («уявного», «фантастичного», «реального», «майбутнього», «фізичного» і т. д.), у зв'язку з чим виникає необхідність у створенні таких умов, які б забезпечили дитині інтенсивний процес самопізнання. Чим більш насиченими будуть ті види діяльності, які дозволятимуть розкритися самій дитині, а також пізнати при цьому можливості інших дітей, тим ціннішими вони будуть для її особистісного розвитку.

Для того, аби діти могли вибудовувати свою найближчу перспективу (подальші життєві цілі), їм конче потрібно організовувати діяльність таким чином, щоб вони могли контактувати не лише з однолітками, а й зі старшими дітьми. Соціальна цінність і значущість самих форм діяльності та їх змісту разом із взаємодією зі старшокласниками можуть стати важливим каталізатором у формуванні соціально-бажаних моральних цінностей. При цьому слід ураховувати, що самі старшокласники обов'язково повинні сповідувати такі ж цінності, інакше це може призвести до стандартів подвійної психології або ж, навпаки, до формування асоціальних цінностей.

Ставлячи перед собою завдання експериментального вивчення «Я-концепції» в молодшому шкільному та молодшому підлітковому віці, ми прагнули зафіксувати з допомогою кількісно-якісних показників певні особливості в розумінні сутнісних характеристик поняття ідеал та деяких інших понять у сфері моральної свідомості. У процесі дослідження особливостей «Я-концепції» було використано метод незавершених речень, анкетування, бесіди, які, на нашу думку, найбільше відповідають вимогам дослідження. Контингент досліджуваних складався з учнів 3 і 5 класів (усього 48 учнів Лючанської школи I–II ступенів (Косівського р-ну) і 54 учні СШ-I № 1 м. Івано-Франківськ). Емпіричні дані, отримані протягом дослідження, підлягали кількісній та якісній обробці. Унаслідок проведених процедур статистично достовірних відмінностей між вибірками сільської та міської школи не виявлено, тому в таблиці й на рисунку кількісні дані подаються в загальному вигляді.

Щодо вибору вікової категорії досліджуваних, то ми виходили з того, що:

- 1) у підлітків, на відмінну від учнів молодшого шкільного віку, «Я-концепція» виражена чіткіше та колоритніше, а отже, вона є більш структурованою;
- 2) виявлення динамічних особливостей розвитку «Я-концепції» в обох групах досліджуваних дозволило б нам визначити (можливо, гіпотетично) основні фактори впливу на її формування.

Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2006 року. У процесі емпіричного дослідження використовувалися вже відомі психологічні методики, завдяки яким було зібрано фактичні дані, які в подальшому дозволили зробити важливі для нас якісні узагальнення.

З метою виявлення особливостей «ідеального Я» учнів ми запропонували анкету, яка містила такі питання:

1. Що ти розумієш під словом ідеал?
2. Чи згоден ти, що в кожній людини є (або повинен бути) ідеал? Чому ти так вважаєш?
3. Чи змінювався твій ідеал? Якщо так, то на кого ти найбільше хотів бути схожим (див. перелік табл. 1)?
4. Назви якості цієї людини (свого ідеалу) та вкажи найбільш важливі з них.
5. Чи формуєш ти ці якості? Якщо так, то як саме?
6. Які труднощі при цьому ти відчуваєш?
7. Чому так важливо для людини мати свій ідеал?

Обробка анкетних даних дослідження здійснювалася методом контент-аналізу. У результаті було виявлено, що в кожного з опитаних є людина, на яку він хотів би бути схожий. В учнів третього класу переважають відповіді «на маму» та «першу вчительку», у той час як у п'ятикласників зразком для наслідування є постаті відомих спортсменів, артистів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл емпіричних показників (на основі контент-аналізу анкетних даних учнів 3 і 5 класів)

Зразок для наслідування	3-й клас		5-й клас	
	Кількість відповідей	Рангове місце	Кількість відповідей	Рангове місце
Батько	4	5	8	3,5
Мама	18	1	8	3,5
Бабуся, дідусь	2	6,5	1	9
Брат, сестра	8	3	4	5,5
Інші родичі	-	8,5	2	7,5
Хтось із однолітків	6	4	11	2
Улюблений (перший) учитель	10	2	4	5,5
Художні герої, спортсмени, артисти	2	6,5	12	1
Інші	-	8,5	2	7,5
Усього	50		52	

У дітей-підлітків бажання бути схожими на когось із членів сім'ї знижується, посилюється залежність від кола друзів, які забезпечують їм емоційну підтримку й у спілкуванні з якими вони формують свій образ Я. Тому не дивно, що підлітки проводять з ровесниками значно більше часу, ніж з дорослими чи молодшими за себе. Коло друзів відіграє важливу роль у розвитку соціальних навичок, завдяки засвоєнню яких вони пізнають нове, оцінюють його, вчаться взаємодіяти, співпрацювати, здобувати знання про себе.

Уявлення про себе – це психічна система, за допомогою якої ми організуємо своє життя. Джерело розвитку уявлень про себе – сприйняття людиною реакції на неї значимих інших. Індивід сприймає себе опосередковано посередництвом окремих точок зору інших людей з близького йому соціального оточення чи з допомогою узагальненої точки зору своєї соціальної групи як цілого [1, с.38].

Результати анкетування показали, що уявлення учнів про найбільш важливі якості свого ідеалу цілком позитивні (див. рис. 1).

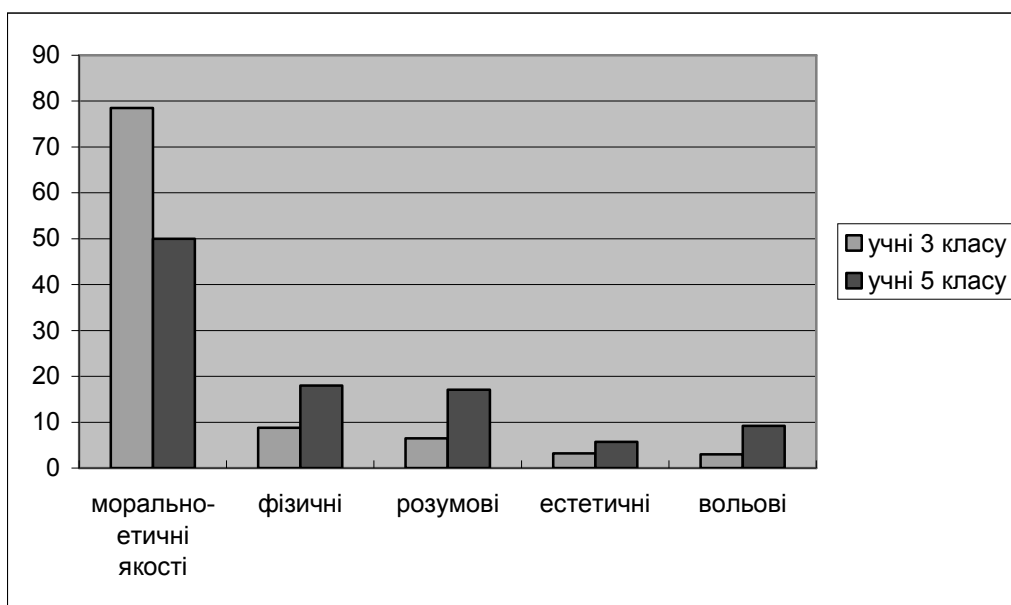


Рис. 1. Діаграма позитивних якостей ідеалу (у %)

Як бачимо з діаграми, найбільші кількісні показники в обох вибірках досліджуваних виявлено в групі морально-етичних якостей (78,5% і 50% відповідно). Причому в третьокласників цей показник значно вищий. Однак за всіма іншими групами особистісних якостей спостерігається домінування показників у дітей-підлітків. Воно й зрозуміло, оскільки підвищений інтерес до свого Я розширює «горизонт бачення» його найрізноманітніших проявів. Ще більш важливим моментом є те, що діти-підлітки не лише споглядають особливості свого Я, а й уже докладають певних зусиль для того, щоби змінити ті його особливості, які їм не подобаються. Зрозуміло, що найпростіше побачити й виявити «недоречності» можна у «фізичному Я». Тому ця сфера є предметом особливої уваги в дітей цього віку.

Ми також виявили деякі статеві відмінності, зокрема хлопці третього і п'ятого класів основний наголос роблять на фізичних та вольових якостях, у той час як дівчата, в основному, називають розумові, морально-етичні, естетичні та вольові риси.

Відповіді на питання «Чи формуєш ти ці якості? Якщо так, то як саме?» істотно не відрізнялися. Найбільш типовими відповідями серед молодших школярів були: «намагаюся не порушувати поведінку, поводити себе чемно; не битися, не говорити лайливих слів»; «в усьому слухатися маму, виконувати її доручення»; «робити все так, як мій ідеал; бути схожим на нього». Молодші підлітки значно частіше вказують на ту чи іншу рису характеру чи властивість, яка притаманна їхньому ідеалу: «хочу бути таким же сильним, спритним (тренованим), як...»; «для цього почав щоденно робити зарядку», «почав тренуватись у секції, відвідувати гурток, займатись у студії тощо»; «хочу навчитися грати на гітарі так, як...», «хочу бути схожим на брата» та ін.

Оскільки дослідження проводилося серед учнів третього й п'ятого класів, то ми додатково намагалися простежити, чи існує різниця в обґрунтуванні важливості для людини ідеалу. Найбільш поширеними були відповіді: «якщо людина має ідеал, то вона стає добрішою, кращою»; «ідеал дозволяє бути таким, як інші».

Загалом, аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що суттєвої різниці в змісті відповідей не виявлено. Хоча при зіставленні результатів простежується тенденція до більш осмисленого тлумачення цього поняття п'ятикласниками.

Психологічні дослідження становлення «Я-концепції» людини в процесі її життєдіяльності відбуваються за кількома напрямками. Насамперед вивчаються зміни в змісті «Я-концепції» та її компонентів – які якості усвідомлюються краще, як змінюється з віком рівень і критерії самооцінок, яке значення надається зовнішності, а яке розумовим і моральним якостям. Далі досліджується ступінь її відповідності та об'єктивності, фіксується зміна структури образу Я в цілому – ступінь його диференційованості (когнітивної складності), внутрішньої послідовності (цілісності), стійкості, контрастності, а також рівень самоповаги. За всіма цими показниками підлітковий вік помітно відрізняється від дитинства.

Під час аналізу емпіричного матеріалу простежується динаміка розвитку когнітивного компонента. Це свідчить про тенденцію адекватного оцінювання себе школярем, що веде до встановлення рівноваги між «ідеальним» та «реальним Я». Водночас із віком знижується перебільшення своєї власної унікальності.

Відомо, що на рівень самооцінки учня впливають різноманітні стосунки, зокрема ті, що складаються в сім'ї, школі, з однолітками та друзями.

Що стосується ставлень до дитини в сім'ї, то вони переважно позначаються на розвитку її «Я образу», а це, зрозуміло, виявляється в навчальній, трудовій, суспільній активності. Не бесіди і розмови, а саме життя в сім'ї, атмосфера, що панує в ній, впливає на загальний розвиток дитини, її «Я-концепцію». Діти, котрі постійно перебувають у стресових ситуаціях, часто стають

мовчазними, некомунікабельними, а їхня самооцінка здебільшого занижена. Усе це стає причиною зміни їх поведінки, позначається на результатах навчальної діяльності. У такій ситуації допомогу повинні надати вчителі. Найкраще, якщо останні діятимуть у співпраці із психологом і батьками, надаючи дитині відповідну підтримку й вселяючи віру в її можливості. У підлітковому віці важливу роль відіграють однолітки. Експериментально доведено, що завдяки дружбі з ровесниками таких дітей розвивається самоповага.

Як показали результати нашого дослідження, характерною рисою молодших школярів є егоцентризм, а тому метод похвали не завжди є доцільним. На жаль, учителі хвалять своїх улюбленців незаслужено, тобто безвідносно до того, що дитина зробила й, особливо, як вона це зробила. Якщо дитину хвалити завжди, вона звикає до цього, перестає адекватно оцінювати свої вчинки.

Доведено, що неабиякий вплив на рівень самооцінки має образ «фізичного Я» дитини. Зовнішній вигляд різко впливає на світосприйняття особистості, її місце в тій чи іншій групі. Самооцінка дівчат у цьому віці є значно нижчою, ніж у хлопців. Можливою причиною такого явища, на нашу думку, є те, що дівчата швидше визрівають, дорослішають, а отже, вони стають більш критичними до себе значно раніше від хлопців.

Відомо, що «Я-концепція» людини, як і будь-яке психологічне новоутворення, є одночасно і стабільною, і динамічною характеристикою, тобто такою, що може піддаватися змінам. У зв'язку з тим, що предметом особливої уваги як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень у дітей цього віку є розвиток моральної свідомості, ми спробували виявити й описати деякі тенденції цього явища в учнів молодших та середніх класів. Як свідчать дані нашого дослідження й праці інших авторів, учні молодших класів схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. У цьому їм сприяє обмежена обізнаність у цій сфері, а також потреба діяти відповідно до вимог, які ставлять перед ними значущі дорослі.

У процесі навчання молодші учні засвоюють такі теоретичні знання, які дозволяють їм зробити відповідні узагальнення щодо їх змісту. Однак у них і надалі переважають уявлення, судження та оцінки морально-етичного змісту, які притаманні героям і головним персонажам художніх творів, прочитаних ними (чи екранізованих).

За нашими даними, вже учні першого класу мають деякі уявлення про окремі моральні якості, особливо про ті, які характеризують відношення героїв художніх творів до своєї діяльності чи ставлення до інших людей. Краще оцінюються моральні якості, які виявляються в активних діях літературних персонажів, що ведуть до ефективних результатів. Судження про етичні норми спочатку мають ситуативний характер, оскільки молодші учні мало знайомі з конкретними проявами різних, особливо складних моральних якостей.

Поступово діти починають абстрагуватись від конкретних ситуацій, виділяють деякі суттєві ознаки моральних понять, але, оскільки при цьому їм ще надто складно змоделювати найрізноманітніші прояви людської поведінки, які б урахували не лише результативну сторону вчинку, а й мотиваційну, вони надмірно й невинувато категоричні у своїх судженнях.

Про моральні якості молодші учні судять за найбільш яскравими вчинками людей, не звертаючи уваги на інші, не менш важливі дії. При цьому вони надають набагато більшого значення позитивним моральним властивостям особистості, ніж негативним. Дітям ще дуже складно дати безпосереднє визначення тих або інших якостей. Тому вони формулюють їх примітивно, нерідко вдаються до тавтології та спроб розкрити зміст поняття через термін, яким воно позначається («Щедрість – це коли людина щедра»). Інколи про глибину засвоєння того чи іншого морального поняття можна судити за конкретними прикладами, що при цьому наводяться.

У третьому й особливо четвертому та п'ятому класах відбуваються деякі позитивні зрушення. Конкретно-змістовна основа моральних понять розширюється, зростає багатство та різноманітність ситуацій, фактів, на які спираються школярі під час розкриття в тій або іншій формі змісту морального поняття. Про це свідчать самостійні приклади, яскравість і різноманітність яких поступово зростає. Проте судження учнів опираються лише на ситуації, які відображені у творах.

Одним із критеріїв ефективності засвоєння будь-яких понять є вміння вдало застосовувати їх під час аналізу конкретних ситуацій. Відповідно до прийнятої за цією ознакою класифікації, існують три рівні засвоєння моральних уявлень і понять. На низькому рівні перебувають учні, у яких уже є знання про окремі моральні якості, але які не вміють ними користуватись під час аналізу конкретних ситуацій, оскільки достатньою мірою їх не усвідомлюють. Середній рівень засвоєння моральних понять характеризується вже здатністю свідомо застосовувати наявні знання в типових ситуаціях. Вищий рівень засвоєння передбачає готовність творчо застосувати набуті знання в різних, у тому числі нестандартних ситуаціях. За нашими даними, показники низького рівня виявлені в 47% молодших підлітків, середнього – у майже 50%, а вищого – від 3 до 5% досліджуваних дітей 5 класу.

Висновки. Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження переконливо засвідчили, що питання формування «Я-концепції» в молодшому шкільному та молодшому підлітковому віці були, є й залишатимуться важливим питанням формування особистості суб'єкта. Недооцінка або ж ігнорування цього питання породжує інфантильні тенденції в особистісному розвитку, які безпосередньо позначаються на поведінковій і мотиваційній сфері, змістовно-динамічні особливості яких значною мірою визначаються зовнішнім локусом контролю, неадекватним сприйняттям свого «Я», завищеними очікуваннями, що призводить до підвищеного рівня конфліктності та неадекватної самооцінки дитини й т. п.

Натомість особистісний підхід дозволяє з позицій гуманістичної психології оцінювати основні структурні утворення особистості молодшого школяра, а тому якомога раніше робити їх предметом поглибленого вивчення та осмислення.

1. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – М., 1994.
2. Психология личности / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 1990 [?]. – Т. 1. – С. 340.

3. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики (виступ на Загальних зборах АПН України 07.12.05) / О. В. Сухомлинська. – Режим доступу : <http://www.apsu.org.ua/doc>.

УДК 159.9:316.6

Олена Блинова

КРИЗА ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК МОТИВАЦІЙНА ОСНОВА МІГРАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядаються результати емпіричного дослідження професійної ідентичності потенційних трудових мігрантів України. Автор аналізує поняття «міграційної готовності» як інтегративного утворення, що детермінується кризою ідентичності в основних сферах самореалізації особистості.

Ключові слова: міграційна готовність, професійна ідентичність, криза професійної ідентичності.

The results of empirical investigation of Ukrainian labour migrants' professional identity are presented in the article. The author analyzes the notion of «migrational readiness» as an integrative identity to be determined by the crisis of identity in basic spheres of personality's self-actualization.

Key words: migrational readiness, professional identity, crisis of professional identity.

Міграційну поведінку в цілому можна визначити як сукупність дій та відносин, які опосередковано впливають на переселення індивідів або відмову від них. Серед спонукальних чинників діяльності розглядають установки як готовність, схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і до дій у певному напрямі, що забезпечує усталений цілеспрямований характер перебігу відповідної діяльності та є основою доцільної вибіркової активності людини (Д.Узнадзе) [6, с.583].

Під міграційною установкою розуміємо психічний регулятор поведінки, який визначає узгодженість дій, детермінованих позитивним чи негативним ставленням до зміни місця та умов життя. Спонукальним компонентом міграційної установки є міграційна мотивація, яка розкриває якісний бік потреби індивіда в зміні місця помешкання, умов праці, реалізації певних життєвих планів.

Міграційна готовність є інтегративним утворенням, детермінується кризою ідентичності особистості в основних сферах самоздійснення людини – етнокультурній, професійній, сімейній. Виникнення й формування міграційної готовності зумовлюється протиріччям між прагненням особистості до самореалізації, до задоволення потреб усіх рівнів (від базових природних до потреб у повазі, самоактуалізації) та нездатністю знайти можливості самореалізації у своїй країні.

Міграційна готовність за своєю суттю є установкою на зміну місця проживання та прикладання своєї праці, в її структурі виокремлюються основні

компоненти – когнітивний (знання про можливості роботи та влаштування за кордоном), емоційно-оцінний (позитивна оцінка праці за кордоном й одночасно негативна оцінка свого регіону проживання), поведінковий (безпосередні дії, спрямовані на пошук роботи за кордоном та підготовку до виїзду).

Впливають на виникнення й формування міграційної готовності об'єктивні умови (оцінка соціально-політичної та економічної ситуації в країні), криза ідентичності як усвідомлення розбіжності між реальною життєвою ситуацією людини та її намірами, планами, бажаннями; життєві цінності та особистісні особливості [1; 2; 3; 4; 8].

З метою з'ясування стану міграційної готовності осіб, що звернулися за консультацією щодо можливостей працевлаштування за кордоном або вже оформлюють документи для виїзду (потенційні мігранти на різних «стадіях» міграційної готовності), ми розробили анкету, яка передбачає визначення рівня задоволеності соціальною та економічною ситуацією в Україні, можливостями своєї професійної самореалізації.

Опитування потенційних мігрантів було спрямоване на з'ясування усвідомленості вибору професійного шляху та задоволеності теперішнім професійним становищем (зарплатою, посадою, місцем роботи), виявлення бажаних перспектив на майбутнє. Крім того, ми намагалися з'ясувати питання щодо бажаності власного працевлаштування за кордоном, наскільки цей крок є вимушеним та зумовленим незадовільною оцінкою свого реального положення та перспектив.

В опитуванні взяли участь особи, що перебувають на обліку в Херсонському обласному центрі зайнятості населення й звернулися за консультацією з приводу можливостей виїзду за кордон з метою працевлаштування (159 осіб); особи, що зверталися до офіційних установ та агенцій, суб'єктів господарської діяльності, які мають ліцензію Міністерства праці та соціального захисту України для провадження діяльності щодо пошуку трудових вакансій та працевлаштування громадян України за кордоном (84 особи). Загалом було опитано 129 жінок (53,1% від усіх опитаних) та 114 чоловіків (46,9%).

Половина респондентів серед опитаних нами потенційних трудових мігрантів (52,7%) має повну вищу освіту, що є тривожним явищем для країни, оскільки саме висококваліфіковані працівники прагнуть працювати й реалізувати себе за межами держави, саме серед цієї освітньої підгрупи переважає молодь, причому часто це такі молоді люди, які ще ніде після закінчення вузу не працювали, тобто, тільки-но закінчивши вуз, поповнюють лави безробітних і починають планувати працевлаштування за кордоном. Четверта частина респондентів – 25,4% – має професійно-технічну (середню спеціальну освіту). Сумарний відсоток осіб із середньою освітою складає 14,4%.

Питання анкети спрямовані на з'ясування ступеня усвідомленості вибору професії, задоволеності цим вибором, заробітної плати респондентів. Також ми намагалися визначити умовну відстань між посадою, яку обіймає респондент, і посадою, яку він хотів би обіймати; сферою діяльності, у якій людина працює зараз, та сферою діяльності, у якій вона хотіла би працювати; заробітною платою, яку респондент отримував на останньому місці роботи, та рівнем заро-

бітної плати, яку респондент вважає для себе достатньою, щоб забезпечити найнеобхіднішим себе й свою сім'ю. Можна припустити, якщо людина свою професію обрала самостійно – «цілком усвідомлено, це була моя давня мрія», повністю задоволена цим вибором, працює в тій сфері діяльності та на тій посаді, яку вважає для себе гідною; у людини визначені перспективи професійного зростання, її цілком влаштовує заробітна плата, то можна говорити про професійну ідентичність, що відбулася (досягнена зріла ідентичність) [7; 8; 9]. І навпаки – якщо вибір професії був випадковим або вимушеним, ця професія не задовольняє потреби людини в самореалізації, людина відчуває, що хотіла б працювати в іншій сфері діяльності, її не влаштовує зарплата, то це є свідченням або дифузної ідентичності (у випадку, коли рівень незадоволеності високий, але рівень активних дій, що спрямовані на зміну ситуації, досить низький – людина перебуває в стані розгубленості), або кризи ідентичності, якщо людина усвідомлює причину власної незадоволеності та активно шукає шляхи виходу. Крім того, респондентам було запропоновано за 7-бальною шкалою визначити, наскільки важливою є робота (професійна сфера) у житті (від 7 балів – «дуже важлива» до 1 бала – «зовсім не важлива») і що саме в професійній діяльності для респондента є найбільш важливим.

До анкети ми внесли питання щодо трудової міграції українців, які стосуються загальної оцінки трудової міграції як явища, рівня обізнаності людей про чинники, сучасний стан та наслідки працевлаштування за кордоном для країни в цілому та особистості, крім того, окремі питання спрямовані на з'ясування власних планів стосовно праці за кордоном.

Зіставлення здобутої професії та сфери діяльності й посади, яку обіймає респондент, показує, що тільки трохи менше третини опитаних (28,3%) працює в тій галузі, яка відповідає напряму професійної підготовки та рівню кваліфікації за дипломом, ще в п'ятій частині опитаних нами потенційних мігрантів (19,6%) спостерігається частковий збіг – або галузі діяльності, або рівня посади, решта 41,8% респондентів знайшла своє місце роботи під впливом випадкових чинників.

Отримані нами результати свідчать про те, що тільки третина респондентів (33,3%) у момент вибору професії та свого майбутнього життєвого шляху діяли самостійно, повністю розуміли й усвідомлювали, яку спеціальність вони обирають, у чому полягає її зміст, які можливості вона надає для подальшого працевлаштування, на який зарібок можна розраховувати тощо. Цілком випадково обрав сферу своєї професійної діяльності кожний десятий респондент, що становить 11,2%. Більше половини респондентів (55,5%) займає в цьому питанні пасивну екстернальну позицію, вважаючи, що соціально-економічні умови обмежують вільний вибір подальшого життєвого шляху. Можна припустити, що й відповідальність за успішність своєї професійної самореалізації людина «перекладає» на соціум.

Серед підгрупи тих, хто «цілком самостійно та усвідомлено обрав свою професію», 76,4% працюють за фахом, у підгрупі людей, які вважають, що їх вибір був вимушеним, зумовленим зовнішніми чинниками, вони не мали можливості повністю регулювати цей процес, тільки в 36,4% респондентів освіта за

дипломом реалізується в праці. Відмінності підтверджено статистично за критерієм Фішера ($\varphi_{\text{емп.}}=2,89$; $p \leq 0,01$). Це доводить, що визначеність професійного шляху приводить до формування більш зрілої професійної ідентичності: чіткого усвідомлення професійних цілей та способів їх досягнення (когнітивний компонент), отримання задоволеності від обраного виду діяльності (емоційний компонент), реалізації цілей у конкретній праці (поведінковий компонент), визначення вектора та перспектив професійної самореалізації.

Відповіді респондентів на відкрите питання: «Уявіть, що Ви можете вільно обирати місце роботи і спеціальність. Де і ким Ви хотіли б працювати?» виявили, що в значній частини потенційних мігрантів спостерігається розбіжність між обраною професією, що відображає кваліфікація за дипломом, реальною сферою діяльності й видом роботи, яку виконує людина, і бажаною спеціальністю й сферою праці (у 36,4% респондентів не збігаються всі три позиції). Ще у чверті опитаних можна бачити збіг професії, отриманої в навчальному закладі, та бажаної спеціальності й виду праці, проте реальна робота або зовсім відсутня, або знайдена випадково й не збігається ані з кваліфікацією, ані з тим, чого людина бажає. Мабуть, цей факт можна вважати свідченням кризи професійної ідентичності – людина чітко не визначається у своєму професійному житті, не має сформованих цілей та перспектив, при цьому рівень важливості роботи (професійної сфери) для опитаних залишається досить високим – за 7-бальною шкалою середня оцінка по всій вибірці потенційних мігрантів складає 6,1 бала. Проаналізуємо, що саме респонденти вважають найбільш важливим у роботі (ми маємо на увазі професійну сферу діяльності респондентів) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл відповідей респондентів стосовно оцінок важливості в роботі (у %)

Що саме Ви вважаєте найбільш важливим у роботі?	%
а) зарплата, прибуток, рівень доходу	84,9%
б) стабільність роботи та оплати праці	63,4%
б) зміст роботи	38,7%
в) престижність роботи	22,6%
г) можливість підтримувати та підвищувати кваліфікацію	30,2%
д) повага оточуючих	33,0%

Примітка: досліджувані могли обрати декілька варіантів відповідей.

Ці результати можна співвіднести з ієрархією базових потреб за А.Маслоу: на першому місці за рівнем актуальності, значущості, напруженості для потенційних мігрантів (людей, що залишилися без роботи, та клієнтів агенцій із працевлаштування за кордоном) перебуває необхідність задоволення базових природних потреб – переважна більшість респондентів (84,9%) цінують у роботі заробітну плату та рівень доходу (деякі опитані навіть дописували «якщо будуть гроші, то буде й усе інше»). На другому місці можна відзначити значущість задоволення потреб у безпеці, тобто стабільності, сталості, впевненості тощо, – 63,4% обрали варіант відповіді «стабільність роботи та оплати праці».

«Зміст роботи» та «престижність роботи», що в сукупності відбивають соціальні афіліативні потреби особистості, обирають від чверті до третини опитаних (38,7% та 22,6% відповідно). На четвертому рівні ієрархії потреб перебувають потреби в повазі – варіант відповіді «повага оточуючих» виявився значущим тільки для 33% респондентів, і, нарешті, потреба в самоактуалізації (варіант відповіді «можливість постійно підвищувати кваліфікацію») є важливою для 30,2% опитаних. Таким чином, отримані нами результати майже повністю вкладаються в класичну схему ієрархії потреб особистості в гуманістичній психології та доводять те, що переважна більшість потенційних мігрантів зупиняється в процесі самореалізації (як самоздійснення особистості) на першому базовому рівні, навіть задоволення потреби в безпеці й стабільності може бути відкладене (ми побачимо в подальшому аналізі, що потенційні мігранти добре розуміють можливу небезпеку працевлаштування за кордоном); що стосується інших потреб, то важливими й актуальними вони виявилися тільки приблизно для третини респондентів. Тобто для майже двох третин потенційних мігрантів зміст роботи, повага оточуючих, можливість підвищення кваліфікації є другорядними поняттями в оцінці праці.

Підтвердження таких висновків ми бачимо на основі аналізу відповідей на відкрите питання: «Чого, на Вашу думку Вам не вистачає, щоб почувати себе успішною людиною?». Це питання виявилось занадто складним для 19,7% респондентів, вони залишили його без відповіді. Інші відповіді структурувалися в 3 умовних категоріях:

1. «Стабільність і порядок у країні» (*«стабільності у всіх сферах життя», «стабільної роботи та стабільної оплати»*) – 16,4%;

2. «Робота та заробіток» *«гідної роботи», «гарної роботи з перспективами», «можливості працювати», «достойної та високооплачуваної роботи», «стабільної роботи та грошей», «достатку в сім'ї», «грошей»* тощо) – 83,1%;

3. «Упевненість у собі» (*«віри у власні сили», «упевненості у завтрашньому дні»*) – 8,7%.

Ці дані показують «блокованість» базових первинних потреб досліджуваних, переважна більшість дотримується думки, якщо будуть робота та гроші, то всі інші проблеми вирішуються майже автоматично, незначна кількість респондентів (16,4%) звертає увагу на стабільність у країні, що є відображенням напруженої потреби в безпеці, та зовсім мала частина опитаних (8,7%) указує суто психологічні чинники, які заважають почуватись «успішною людиною».

У блоці питань стосовно трудової міграції ми намагалися з'ясувати оцінку трудової еміграції українців очима людей, які цікавляться можливостями працевлаштування за межами України. За нашими даними, тільки 9,5% респондентів бачать позитивні моменти для країни в цілому та особистості, наприклад, *«людина заробляє гроші та може утримувати себе й свою родину на гідному рівні»; «людина переказує гроші в Україну, вони потім «працюють» у країні»; «людина набуває нового досвіду»* тощо. Підсумовуючи, можна виокремити такі позитивні наслідки: кошти, що вкладаються в розвиток економіки

регіону; кошти, що вкладаються у власну справу людини; кошти, що вкладаються у свою родину (придбання житла, навчання дітей); набуття нового досвіду, знайомство з іншою культурою.

Як негативне явище для країни трудову міграцію оцінює більше третини респондентів (36,7%), підкреслюючи такі моменти: *«країна втрачає кваліфіковані кадри»*; *«люди виїжджають, оскільки немає роботи й зарплати»*; *«виїжджає молодь, хто далі буде розвивати країну?»*; *«занепадає економіка цілих регіонів – немає робочих рук»*; *«родина трудового мігранта стає неповноцінною»*; *«якщо людина добре влаштувалася за кордоном, вона вже не хоче повертатися та працювати в Україні»*; *«слідом за мігрантом ідуть його родичі, друзі, знайомі – країна втрачає своїх громадян»* тощо. Узагальнюючи, відмітимо такі моменти: утрата кваліфікованої робочої сили, створення несприятливої демографічної ситуації через виїзд молоді, руйнування сімей, спустошення сіл тощо, виникнення проблем, що пов'язані з вихованням дітей трудових мігрантів; зміна системи цінностей українських громадян.

Очікування потенційних мігрантів стосовно працевлаштування за кордоном показали, що за рахунок більшої оплати праці порівняно з оплатою в Україні потенційні заробітчани сподіваються вирішити всі свої інші проблеми – переважна більшість опитаних (76,4%) вважає, що за кордоном українець здатний заробити більше, ніж у своїй країні. Усі інші позитивні моменти працевлаштування за межами країни оцінюються досить стримано – кожний п'ятий респондент указує на можливість набуття нового досвіду (21,7%), тільки кожний десятий – на підвищення соціального статусу (10,4%), зовсім незначною є частка тих, хто вважає, що праця за кордоном надає українцю шанс стати поважною людиною (4,7%). Можна підсумувати, що праця за кордоном для величезної частини українців, навіть серед тих, хто добровільно й усвідомлено робить такий крок у житті, є вимушеною мірою й має на меті бажання заробити гроші, задовольняючи найактуальніші базові потреби.

Значна частина опитаних указує на негативні наслідки заробітчання для України й українців – хоча б один варіант відповіді, який стосується проблемних моментів закордонної праці надають 68,2% респондентів, серед них 19,8% вважають працю за межами країни небезпечною, 23,7% звертають увагу на проблеми української родини через тривалу відсутність одного (чи більше) членів сім'ї – *«руйнує сім'ї заробітчани»*, 19,8% відмічає зниження кваліфікації в професійній сфері; 22,6% навіть оцінюють працю за кордоном як принизливу для українців, для національної та людської гідності.

На підтвердження того, що респонденти, хоча й цікавляться можливостями працевлаштування за кордоном, усе ж таки добре розуміють, що нелегальна міграція викликає небезпеку стати жертвою торгівлі людьми, наведемо результати із цього приводу: 74,5% опитаних вважають небезпеку стати жертвою торгівлі людьми цілком реальною та зазначають, що треба прийняти міри попередження, отримати надійну додаткову інформацію; 21,7% вважають, що інформація щодо торгівлі людьми є дещо перебільшеною; тільки 3,8% відкидають таку можливість та зазначають – *«засоби масової інформації навмисно “згущають фарби”»*.

Інформацію про міграційні наміри надають відповіді на питання стосовно планів працевлаштування за межами країни (див. табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл оцінок респондентів щодо можливостей працевлаштування за кордоном (у%)

Питання	%
а) я хочу працювати в Україні, якщо умови й заробітна плата будуть мене влаштовувати	54,6%
б) якщо з'явиться нагода отримати роботу за кордоном на вигідних умовах, то я, мабуть, поїду працювати за кордон	37,2%
в) я буду намагатись отримати всю необхідну інформацію щодо роботи за кордоном і поїду за першої нагоди	8,2%

Отримані результати виявилися досить неочікуваними – вибірку «потенційних мігрантів», як уже вказувалося, склали люди, які виявили «міграційну активність» – звернулися до відповідних структур, де можна отримати інформацію стосовно праці за кордоном, але ж більше половини з них відповіли, що залишилися б працювати в Україні за умов наявності роботи та гідної заробітної плати. 37,2% респондентів активно збирають інформацію з офіційних та неофіційних джерел щодо працевлаштування за кордоном і вже в даний момент проявляють готовність до виїзду, ще 8,2% готові працювати за кордоном майже на будь-яких умовах, уважаючи, що це *«все рівно краще, ніж в Україні»*.

Якщо вибірку потенційних мігрантів розділити на тих, хто цікавиться працевлаштуванням за кордоном, але «працював би в Україні при наявності роботи і заробітної плати» (група 1), і тих, хто «поїхав би за кордон, навіть за першої нагоди» (група 2), тобто за умовним рівнем сформованості міграційної готовності, то можна побачити відмінності за окремими параметрами. Особи з більш високим рівнем міграційної готовності (група 2), тобто ті, які отримали інформацію щодо можливості працевлаштування за кордоном, оцінили та зважили її, прийняли рішення діяти в цьому напрямі (деякі вже готуються до виїзду), більш лояльно ставляться до явища трудової міграції та її негативних наслідків для країни, вважаючи, що кожен має право працювати там, де бажає. Ця група опитаних також частіше відмічає, що «інформація про небезпеку торгівлі людьми є перебільшеною». Група 1 – особи з низьким рівнем міграційної готовності, тобто ті, хто на основі отриманої інформації щодо праці за кордоном досить складно приймають рішення їхати чи не їхати, більш чітко усвідомлюють негативні наслідки, до яких може призвести трудова міграція, зокрема, «руйнує сім'ї заробітчани», «призводить до втрати кваліфікації». Розуміння небезпеки трудової міграції для сімейного та професійного життя людини є стримуючим чинником для остаточного вирішення щодо здійснення міграції.

Зауважимо, що люди з більш високим рівнем освіти оцінюють критичніше та більш негативно наслідки трудової міграції. Респонденти, що здобули вищу освіту, частіше вважають працю за кордоном для українських заробітчани небезпечною, розглядають умови праці та поводження з українськими праців-

никами як такі, що принижують людську й національну гідність, відмічають зниження або втрату кваліфікації, оскільки відомим є факт, що переважна більшість українських трудових мігрантів працює не за фахом, на низькокваліфікованих видах роботи.

Опитані нами потенційні мігранти, крім спроби отримати офіційну інформацію про умови праці та побуту, оплати роботи, оформлення документів тощо, ще мають можливість скласти власне уявлення про ситуацію, пов'язану із працею за межами країни, з неофіційних джерел – досвід родичів, друзів, знайомих. Переважна більшість респондентів відповідає, що в них є родичі або знайомі, які працюють зараз за кордоном (59,5%) або працювали раніше (15,1%), тобто в цілому це складає 74,6%. Як правило, наявність родичів або близьких друзів, які вже мають досвід закордонної роботи, полегшує прийняття рішення про міграцію, оскільки це надає інформаційну та психологічну підтримку, дозволяє отримати допомогу в перший період перебування в інших соціальних і культурних умовах, у тому числі в спілкуванні та встановленні контактів з роботодавцем і місцевими жителями.

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, ми можемо дійти таких **висновків**:

Найбільш міграційно рухливою категорією населення є молоді люди віком від 20 до 29 років незалежно від статі. Спостерігаються відмінності за ознакою статі: серед чоловіків виявляють зацікавленість у працевлаштуванні за кордоном більш молоді – від 30 до 39 років, серед жінок – старша вікова категорія від 40 до 49 років.

Серед тих, хто планує працевлаштування за кордоном, переважають люди з вищою та професійно-технічною освітою, що призведе до втрати державою висококваліфікованих фахівців.

Половину потенційних мігрантів складають ті, хто має сім'ю (одружені й мають дітей), це викликає порушення нормального функціонування повноцінної сім'ї, що, у свою чергу, відбивається на вихованні дітей.

У вибірці потенційних мігрантів можна констатувати наявність кризи професійної ідентичності, що виявляється в таких показниках:

- 10,3% респондентів одразу після закінчення вищого або середнього спеціального навчального закладу не працюють, перебувають на обліку в статусі «безробітний» і цікавляться можливостями праці за кордоном. Це свідчить про випадковий вибір спеціальності, про пасивну життєву позицію (відповідальність за працевлаштування перекладається на державу), про невизначеність професійних перспектив;
- більше половини опитаних вважає, що їх вибір професії був випадковим, соціально-економічна ситуація та об'єктивні обставини повністю зумовили їх вибір, не залишаючи місця для власної активності;
- спостерігається розбіжність між обраною професією (за дипломом або свідоцтвом), реальною сферою діяльності й посадою респондента та бажаною сферою діяльності й посадою (у 36,4% не збігаються всі три позиції);
- найбільш важливим у роботі більше 80% опитаних вважають рівень зарплати, інші моменти – зміст роботи, повага оточуючих, престижність

роботи, можливість підвищувати кваліфікацію – обираються тільки третиною досліджуваних, що надає підстави для висновку, що в потенційних мігрантів суттєво блоковані потреби найнижчого базового рівня, тому потреби більш високих рівнів, пов'язаних із професійною самореалізацією, залишаються не актуалізованими.

1. Белинская Е. П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределённости / Е. П. Белинская // Трансформация идентификационных структур в современной России / под ред. Т. Г. Стефаненко. – М., 2001. – С. 30–53.
2. Борисюк А. С. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього фахівця / А. С. Борисюк // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського нац. ун-ту ім. Василя Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 1. – С. 38–45.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЕК, 2004. – 752 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
4. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм : концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51–59.
5. Занюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занюк. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2001. – 347 с.
6. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / за ред. В. Б. Шапарь. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
7. Хьелл Л. Теории личности : (Основные положения, исследования и применение) / Люис Хьелл, Даниэл Зиглер ; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова. – Изд. 2-е, испр. – С. Пб. : Питер Ком, 1999. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : ММОДЕК, 2004. – 600 с.
9. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 316.612

Галина Федоришин

СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті визначено сутність поняття «девіація», виокремлено чинники девіацій і девіантної поведінки, обґрунтовано взаємообумовленість соціальної мобільності й девіантної поведінки.

Ключові слова: *девіація, девіантна поведінка, чинники девіантної поведінки, соціальна мобільність, особистість.*

The article determines the concept of deviation, singles out factors contributing to deviation and deviation behaviour, substantiating mutual conditionality of social mobility and deviation behaviour.

Key words: *deviation, deviation behaviour, factors contributing to deviation behaviour, social mobility, personality.*

Психологія девіантної поведінки є однією з найцікавіших і водночас найскладніших галузей сучасної науки. Вивчена вона недостатньо, особливо її

соціально-психологічний аспект. Одним із проблемних питань є відмінності в трактуванні її тезауруса – «соціальні відхилення», «порушення поведінки», «патологічна поведінка», «аномальна поведінка», «девіантна» й «делінквентна поведінка», «адиктивна поведінка» та ін. Численні спроби фахівців систематизувати умови й чинники порушення поведінки також є недостатньо розробленими. На думку дослідників, це насамперед пов'язано з відсутністю чітких діагностичних критеріїв. У прийнятій вітчизняній класифікації виділяють антидисциплінарне (порушення режиму й дисципліни в навчально-виховних установах); антисоціальне (невиконання етичних норм поведінки в соціумі); делінквентне (протиправне); аутоагресивне (направлене проти себе) відхилення. У клінічній і педагогічній практиці часто зустрічаються патохарактерологічні реакції, які виявляються, в основному, як ситуативно обумовлені порушення поведінки (втечі з дому, бродяжництво, алкоголізація, суїцидальна поведінка, сексуальні девіації, токсикоманія).

Мета статті – з'ясувати сутність поняття «девіація», визначити чинники девіацій і девіантної поведінки, обґрунтувати взаємообумовленість соціальної мобільності й девіантної поведінки.

Термін «девіація» (deviation – від devio – відхиляюсь) використовується в психології у своєму первинному значенні, проте зміст його варіюється в різних авторів. Найбільш загальне уявлення про девіації й девіантну поведінку пов'язане з порушенням певних норм, які є регуляторами спілкування між людьми. Вибір особистістю поведінки, яка відхиляється, є своєрідним способом вирішення внутрішнього й зовнішнього конфлікту шляхом відходу від системи загальноприйнятих норм та цінностей і вироблення власних [1]. Оскільки девіантною визнається поведінка, яка не відповідає соціальним нормам й очікуванням, а норми й очікування різні не тільки в різних суспільствах і в різний час, але й у різних груп в одному й тому ж суспільстві в один і той самий час (правові норми та «злодійський закон», норми дорослих і молодіжні норми, правила поведінки «істеблшменту» й «богеми» і т. д.), остільки поняття «загальноприйнята норма» досить відносне, а отже, відносна й девіантна поведінка. Виходячи із цих найзагальніших уявлень девіантної поведінки, вчені визначають її як: 1) учинок, дії людини і 2) соціальне явище [2–4].

Стосовно останнього, то слід констатувати, що практично все життя будь-якого суспільства характеризується наявністю девіацій. Соціальні відхилення, тобто девіація, є властивістю кожної соціальної системи. Учені давно звернули увагу на те, що девіантні прояви стосуються й конкретних дій конкретної людини, і відносно масових і стійких соціальних явищ (до них відноситься й соціальна мобільність, адже вона вказує на відхилення в соціальному становищі, тобто порушення рівноваги й необхідність пошуку нових ресурсів для встановлення балансу вже на новому якісно вищому/нижчому рівні).

Постановка проблеми девіантності в контексті психологічної науки вимагає аналізу досвіду західних традицій, орієнтованих на теорії соціокультурної динаміки, соціальної мобільності й соціальної стратифікації (П.Сорокін); аномію, теорію й методи структурного й функціонального аналізу соціальних явищ, аналіз дисфункційних явищ у суспільстві, дезінтеграції культурних цілей

і засобів їх досягнення (Р.Мертон); концепцію соціальної системи, засновану на функціональних імперативах: адаптація до середовища, досягнення мети, загальні норми й управління напруженістю, інтеграція (Т.Парсонс); теорію аномії, розпаду соціальних норм (Е.Дюркгейм); теорію соціальних детермінантів колективної поведінки, девіації й соціального контролю (Н.Дж.Смелзер); теорію зв'язку абсолютних норм із культурними нормами й відносність норм і відхилень (П.Уорслі); концепцію «відхилення і система стійкості», необхідність для суспільства девіантів, що допомагають зрозуміти й зберегти норми (Е.Еріксон); теорію деструктивного соціального конфлікту як однієї з форм прояву девіантної поведінки (Б.Банк, К.Шарп, Н.Прево, Д.Кретч, Р.Крутчфілд, Н.Лівсон, Д.Дена та ін.); концепцію «агресивна поведінка підлітків як форма самоствердження» (А.Басі, А.Бандура, Р.Вальтер, Р.Лазарус та ін.); теорію фрустрації як одного зі шляхів прояву агресії (Дж.Доллард, Л.Берковіч, З.Фрейд та ін.); концепцію взаємозв'язку між девіантною поведінкою й зниженою самоповагою (Р.Кеплан, Р.Джонсон, К.Бейлі); концепцію «лабелінга» – «заплямованої репутації», «наклеювання ярликів» (І.Гоффман, Р.Беккер); концепцію соціальних відхилень Р.Харре, що припускає вивчення «соціальної граматики поведінки», – правил і встановлення, яким слідують члени конкретного соціуму в ході взаємодій, а також значення й сенсів, які вони надають своїм діям і вчинкам; теорію диференційованих можливостей: наявність різних можливостей мати у своєму розпорядженні незаконні засоби (Гловард, Олін); теорію диференційованої асоціації (Сазерленд), центральною тезою якої є те, що особа засуджується тільки тоді, коли установка порушення закону переважає над установкою негативної оцінки подібних дій, при цьому мірилом служать такі установки, як частота, тривалість, послідовність й інтенсивність диференційованих контактів; підхід «культурна девіація» і субкультура: те, що типізується домінуючою культурою як девіантна поведінка, є також відповідністю системі норм певної субкультури (А.Коен, Д.Міллер, Зак). Як видно, зарубіжні психологи й соціологи мали деяку міру свободи у виборі методологічних основ і перспективних стратегій у вирішенні проблеми. Проте у всіх дослідницьких підходах соціально-психологічним аспектам девіантності й девіантній поведінці було мало приділено уваги.

Оформлення проблеми девіантності як самостійної науки почало складатися не в рамках психології, а в соціологічних і кримінологічних працях. Сьогодні дослідженням різних аспектів девіантної поведінки займаються правознавство й медицина (перш за все психіатрія та наркологія), психологія й демографія, історія й статистика, етнографія й антропологія. Психологічні традиції вивчення цього складного й цікавого явища склалися в основному в психоаналітичних і соціологічних школах. Можна виокремити декілька основних теоретичних підходів до пояснення причин девіантної поведінки.

Так, відповідно до *психоаналітичного підходу*, девіантна поведінка особистості виявляється тоді, коли психологічний захист, спрямований на зменшення напруги внаслідок неефективної взаємодії трьох підструктур особистості Ід, Его й Супер-Его, є недостатнім для повноцінного функціонування особистості (З.Фрейд). Нормальний розвиток особистості передбачає наявність опти-

мальних захисних механізмів, які врівноважують сфери свідомого і несвідомого. В іншому випадку, зокрема в ситуації так званого невротичного захисту, формування особистості набуває аномального забарвлення.

Неофрейдисти К.Хорні, Д.Боулбі, Г.Салліван причиною відхилень вважають дефіцит емоційного контакту, довірливого спілкування в перші роки життя. На негативній ролі відсутності безпеки й довіри в перші роки життя вказує Е.Еріксон в етіології відхилень.

Причинами девіантної поведінки, на думку А.Адлера, є недостатня або викривлена компенсація почуття неповноцінності. Згідно з його поглядами, немовля народжується на світ із двома базовими почуттями-прагненнями: почуттям неповноцінності й прагненням до досконалості як компенсацією цього почуття; соціальним почуттям приналежності до спільноти й прагненням до встановлення значущих соціальних стосунків. Розвиток соціально важливих здібностей, або, як зазначав А.Адлер, «компенсація на корисному боці життя», приводить до формування почуття власної значущості, що передбачає домінування почуття спільноти з іншими над індивідуальним прагненням до переваги над іншими. У випадку «компенсації на беззмістовному боці життя» почуття неповноцінності переходить у комплекс неповноцінності, що лежить в основі неврозу, або у зворотний бік цього комплексу – «комплекс зверхності», який може проявитися в ригідній позиції «вундеркінда», не готового до систематичної праці й рівноправного спілкування з однолітками. Водночас А.Адлер джерела відхилень убачає не стільки в самих комплексах, скільки в нездатності індивіда встановити адекватний контакт з оточуючим середовищем. Поява такої здібності може перетворити вихідний комплекс в інструмент позитивного розвитку особистості.

Е.Фромм пояснює девіантну поведінку особистості через певні психологічні механізми (конформізм, руйнівна поведінка та ін.), за допомогою яких людина вирішує суперечності між прагненням ствердити себе як індивідуальність і прагненням бути включеною до людської спільноти.

Акцент у *поведінковому підході* до розуміння детермінації девіантної поведінки переноситься на неадекватне соціальне наочіння. Такий підхід має підкреслено емпіричний характер і зосереджує свою увагу на можливості корекції неадекватної поведінки шляхом організації позитивного підкріплення й корекції наслідків поведінки, що відхиляється (Б.Скіннер, А.Бандура, Є.Маш, Е.Тердал). Серед праць цього напрямку заслуговує на увагу дослідження проблем саморегуляції в дітей (П.Каролі). Указуючи на особистісно детермінований характер саморегуляції, автор виокремлює низку необхідних для розвитку дітей здібностей: активне усвідомлення «близької» й «далекої» в просторі й часі стимуляції; формування внутрішньої картини світу; дія відповідно до індивідуального способу кодування інформації й тим, чому віддає перевагу.

Згідно з *когнітивним напрямом психології* (А.Бек, Е.Келлі та ін.), основою девіантної поведінки є неадекватні мисленнєві схеми, особистісні конструкції, що спричиняють неадекватні сприймання й інтерпретацію інформації, відповідно, неадекватні почуття та дії. Згідно з поглядами А.Елліса, у такої особистості формуються ірраціональні настановлення, зокрема настановлення

повинності (впевненості особистості в існуванні універсальних принципів, що мають бути реалізовані, незважаючи ні на що), катастрофічні настановлення (оцінка будь-яких подій, що відбуваються в житті особистості, як жахливих, катастрофічних), оцінні настановлення (окремі аспекти інших людей та їх поведінки ототожнюються з їхньою особистістю загалом) та ін.

Екологічний підхід трактує відхилення в поведінці як результат несприятливої взаємодії між людиною й соціальним середовищем. Особа розглядається як суб'єкт порушень настільки, наскільки вона стає об'єктом руйнуючих впливів мікросередовища. Корекція тут розуміється як оптимізація цієї взаємодії шляхом взаємного вимірювання позицій і научіння навичкам співробітництва. Практично зливається з екологічним *психодидактичний* підхід, у якому акцентується роль невдач у навчанні підростаючої особистості в розвитку відхилень (Д.Халаган, Дж.Кауфман). Представники цього напрямку виділяють значення індивідуального підходу в навчанні й можливостей самовираження особистості в навчальній діяльності.

У межах *гуманістичного підходу* (А.Маслоу) девіантна поведінка може бути наслідком блокування процесу самореалізації, фрустрації базових потреб, коли самоактуалізація через духовність і творчість трансформується в самоствердження через девіантну поведінку. Згідно з К.Роджерсом, ця тенденція посилюється через відсутність «позитивної безумовної уваги», безумовного прийняття особистості дитини дорослими такою, яка вона є. Згідно з поглядами В.Франкла, в основі девіантної поведінки особистості лежить утрата сенсу життя й екзистенційний вакуум – переживання безглуздості життя, його спустошеності.

За останні два десятиліття в західній психології широке поширення отримав *емпіричний підхід* до визначення й діагностики відхилень. Сутність даного підходу полягає в емпіричній, феноменологічній класифікації, де кожний, поведінково виражений стійкий симптомокомплекс отримує свою назву (аутизм, депресія, віктимність і т. д.). Цей підхід робить спробу наблизити психіатрію й психологію, тому й використовує для опису типів відхилень поняття синдрому як деякого стійкого утворення в структурі особистості.

Задля розуміння взаємообумовленості девіантної поведінки й соціальної мобільності важливо відзначити соціальний контекст досліджуваної проблеми, який представлений у працях таких науковців *соціологічної школи* кінця ХІХ – початку ХХ ст., як Ж.Кетле, Е.Дюркгейм, Д.Дьюї, П.Дюпаті, М.Вебер, П.Сорокін і ін. Учені виявили зв'язок поведінки, що відхилялася, із соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз різних аномальних проявів (злочинності, самогубств, проституції), проведений, зокрема, Жаном Кетле, Емілем Дюркгеймом за певний історичний відрізок часу, показав, що кількість аномалій у поведінці людей кожного разу неминуче зростає в періоди воєн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовує теорію «природженого» злочинця, указуючи на соціальне коріння цього явища. Аномія виникає тоді, коли в певній сфері суспільного життя немає очевидних стандартів, які б спрямовували поведінку. За цих обставин люди почувають себе дезорієнтованими й стривоженими, тож аномія – це один із соціальних чинників, які

впливають на схильність до самогубства. Разом із тим соціологи того часу, виявивши зв'язок між соціально-економічними умовами існування суспільства й девіантною поведінкою, не змогли достеменно диференціювати і пояснити природу цих відхилень. Е.Дюркгейм, зокрема, уважав, що певний оптимальний рівень девіацій неминуче властивий людському суспільству, як температура людському тілу. І необхідно піклуватися не стільки про її викорінювання, скільки про підтримку цього оптимального рівня, попереджаючи лише «сплески», зростання різних форм девіантної поведінки.

Р.Мертон модифікував поняття аномії, пов'язавши його з напругою, яка впливає на поведінку індивіда за умов, коли прийнятні норми входять у конфлікт із соціальною реальністю. Так, у сучасному суспільстві загальноновизнаними є ті цінності, що сприяють матеріальному достатку, а засобами, які ведуть до матеріального успіху, вважаються самодисципліна й наполеглива праця. Згідно із цим поглядом, люди, які наполегливо працюють, неодмінно досягнуть успіху, хоч би якими були їхні стартові можливості. Насправді, ця ідея не витримує випробування досвідом, тому що більшість тих, хто перебуває в не вигідному становищі, мають лише обмежені умовні можливості для висхідної мобільності, або й узагалі ніяких. Таким чином, ті, хто не «досягає успіху», вважають, що їм не судилося зробити матеріальний поступ. За такої ситуації ці невдахи відчують велику спокусу просунутися вгору будь-якими засобами, законними чи незаконними. Отже, згідно з Р.Мертоном, девіантна поведінка – це побічний продукт економічної нерівності.

Р.Мертон ідентифікує п'ять можливих реакцій на напругу, що виникає між суспільно схваленими цінностями й обмеженими засобами їхнього досягнення [5]. *Конформісти* приймають і схвалювані загальною цінності й конвенційні засоби їхньої реалізації, не залежно від того, успішні вони чи ні. Більшість людей належить до цієї категорії. *Новатори* також приймають схвалені суспільством цінності, але прагнуть здобути їх незаконними або протизаконними засобами. До цього типу можна віднести злочинців, які домагаються достатку, діючи всупереч закону. *Ритуалісти* узгоджують свою поведінку із суспільно прийнятими стандартами, хоча вони вже не бачать цінностей, які стоять за цими стандартами. Вони дотримуються правил заради самих правил, не ставлячи перед собою ніякої мети, а просто скоряючись примусу. Ритуалістами можна вважати людей, які присвячують себе нудній роботі, навіть якщо ця робота не обіцяє їм перспектив кар'єри й погано винагороджується. *Утікачі* – це ті, що повністю зреклися конкурентного світогляду, відкинувши як домінуючі цінності, так і прийнятні засоби їхнього досягнення. *Бунтарі* відкидають як усталені цінності, так і прийнятні засоби, проте активно прагнуть замінити їх новими й перебудувати соціальну систему. До цієї категорії належать члени радикальних політичних угруповань.

Пізніші дослідники поєднали Сьюзерлендове поняття диференційної асоціації (тобто ідею, що група людей, з якою пов'язані індивіди, насаджує їм своє ставлення до злочину – «за» або «проти») з типологією Р.Мертона. У своєму дослідженні злочинних підліткових банд Річард А.Кловерд і Лойд Е.Олін (1960) стверджують, що ці банди утворюються в субкультурних спільнотах, де шанси

на досягнення легітимного успіху дуже низькі, скажімо, серед безправних етнічних меншин. Їхня праця слушно наголошує на зв'язках між конформізмом і девіантною поведінкою. Обмеження можливостей для досягнення успіху є головним чинником диференціації між тими, хто вдається до злочинної поведінки, і тими, хто не вдається.

Проте слід з обережністю поставитись до припущення, що люди з бідніших спільнот прагнуть до того самого рівня успіху, що й заможніші люди. Більшість намагається узгодити свої прагнення з реальними обставинами. Але було б також помилкою припустити, що суперечність між прагненнями та можливостями обмежується середовищем людей менш привілейованих верств. В інших групах в індивіда також виникає спокуса чинити кримінальні дії, як засвідчують поширені серед «білих комірців» злочини привласнення чужих коштів, шахрайства та ухиляння від податків.

У межах соціологічного підходу можна виділити інтеракціоністський напрям і структурний аналіз. Першого дотримуються Ф.Танненбаум, І.Гоффман, Е.Лемерт, Р.Беккер. Основним положенням тут є теза, згідно з якою девіантність – не властивість, внутрішньо притаманна якій-небудь соціальній поведінці, а наслідок соціальної оцінки (стигмації, «таврування») певної поведінки як девіантної. Прихильники теорії ярликів тлумачать девіантну поведінку не як набір рис, притаманних індивідам або групам, а як процес взаємодії між девіантами і не-девіантами.

Девіація зумовлена здатністю впливових груп суспільства нав'язувати іншим стратам певні стандарти. Таким чином, ярлики, що позначають категорії девіації, є виявом структури влади в суспільстві. Загалом правила, з погляду яких визначається девіація, формулюються багатими для бідних, чоловіками для жінок, людьми старшого віку для людей молодших, етнічними більшістями для етнічних меншин і т. д.

У випадку здійснення індивідом протиправного вчинку на нього наклеюють ярлик правопорушника. Таким чином, він або вона вже носять на собі тавро злочинця. До таких осіб і найближче оточення, і майбутні роботодавці починають ставитися з недовірою. Після цього індивідові залишається тільки ще глибше загрузнути в трясовині кримінальної поведінки, знехтувавши ортодоксальні суспільні конвенції. Едвін Лімерт визначає перший акт порушення поведінки первинною девіацією. Вторинна девіація спостерігається тоді, коли індивід приймає ярлик і починає дивитися на себе як на девіанта. Таким чином, аналіз причин девіантної поведінки спрямований у даному випадку на вивчення процесів, явищ і чинників, що визначають або впливають на приписування статусу девіантності поведінки й статусу девіанта індивідам, тобто дослідженням того, яким чином формується ставлення до людей як до девіантів.

Структурний аналіз пропонує три пояснення причин девіації. Перше – культурологічне, коли причиною девіації є конфлікти між нормами субкультури й пануючої культури на підставі того, що індивіди одночасно входять до різних етнічних, культурних, соціальних, політичних й інших груп з різними або суперечливими цінностями. Ця обставина є об'єктивною основою для девіації (С.Селлін, О.Турк). Друге сформувалося в рамках теорії конфлікту

(Р.Квінін, І.Тейлор, П.Уолтон і Д.Янг). Девіація в даному випадку виступає результатом протидії нормам капіталістичного суспільства і зумовлена соціально-економічною природою капіталізму. Третє пропонує Р.Мертон у теорії «соціальної аномії». На його думку, девіантна поведінка зумовлена аномією як розходженням між проголошеними даною культурою цілями й інституціоналізованими засобами їх досягнення.

У вітчизняних дослідження детермінація девіантної поведінки пояснюється незбігом вимог норми з вимогами життя, з одного боку, і невідповідністю вимог життя інтересам даної особи з іншого. Це викликане суперечністю розвитку суспільства. Мабуть, основним тут є суперечність між стабільністю й мобільністю суспільства як системи. Суспільство, з одного боку, орієнтує індивіда на конформну поведінку, що є умовою соціальної стабільності, а з іншого – об'єктивно вимагає від нього ініціативності, тобто виходу за рамки загальноприйнятих стандартів. Тому соціалізація особи завжди включає як конформну, так і неконформну поведінку.

Деякі дослідники вважають, що головною причиною всіх соціальних відхилень є соціальна нерівність [4]. Вона викликає суперечність між потребами, що зростають, і можливостями їх задоволення залежно від того, до якої соціальної групи відноситься індивід, який соціальний статус він має.

Загалом, спираючись на ці підходи, можна виокремити такі *групи чинників*, що зумовлюють девіантну поведінку особистості й пояснюють її зв'язок із соціальною мобільністю [2; 3; 7]:

- *соціальні* – визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства;
- *соціально-психологічні* – несприятливі особливості взаємодії індивіда з найближчим оточенням у сім'ї, на вулиці, в колективі – проявляються, перш за все, в активно-вибірковому ставленні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, до психолого-педагогічних впливів школи, громадськості, до саморегуляції своєї поведінки;
- *педагогічні* – виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання;
- *індивідуально-психологічні* – психобіологічні передумови девіантної поведінки, які ускладнюють соціальну й психологічну адаптацію індивіда.

Аналізуючи *соціальні чинники* девіантної поведінки, слід насамперед звернути увагу на соціальні, політичні, економічні проблеми, суспільну мораль та моральні цінності, що притаманні суспільству в перехідний, кризовий період. Так, несприятливе соціально-економічне становище в країні, у тому числі невисокий рівень матеріальної забезпеченості та соціальної захищеності широких верств населення, спричинює невизначеність, тривогу людей, їх невпевненість у майбутньому. При цьому може виникнути так званий феномен «порівняльної депривації як наслідок розшарування суспільства, наявності привілеїв у невеликої кількості людей, які до того ж не завжди підтверджуються їх особистісними й професійними якостями. До цього слід додати комерціалізацію сфери освіти, охорони здоров'я, дозвілля тощо, скорочення мережі культурних та спортивних закладів, практичну відсутність безкоштовних центрів дозвілля, коли багатьом людям практично «немає куди себе подіти» у вільний час [7].

До соціальних чинників девіантної поведінки слід також віднести стан аномії (падіння моральності), властивий кризовому суспільству, відмову від попередніх ідеалів і несформованість нових, «подвійну мораль», протилежність декларованих і реальних цінностей та ідеалів. Особистість усвідомлює й переживає сильні негативні емоції через прірву між офіційними культурними цінностями й неможливістю їх досягнення. Слід відзначити й таке явище, як стратифікаційна невідповідність, коли, наприклад, люди з вищою освітою отримують меншу винагороду за свою працю, аніж люди з нижчою кваліфікацією. До соціальних чинників девіацій у поведінці особистості слід віднести культ насильства, що ствердився в сучасному мистецтві, ліберізацію статевої моралі. Особливу роль у цьому контексті відіграють засоби масової комунікації, що демонструють широкий потік фільмів, пісень й т. п. зі сценами насильства та аморальної поведінки, впливаючи на духовний світ особистості.

Девіації тісно пов'язані із *соціальною мобільністю* (П.Сорокін, 1927 р., П.Блау та О.Данкен, С.Ліпсет й Р.Бенедікс, 1959 р., Р.Еріксон та Д.Голдторп, 1993 р). Дане поняття вчені трактують як переміщення людей з одних суспільних верств, прошарків в інші соціальні спільності, а також їх просування на позиції з більш високим престижем, прибутком і владою (соціальне сходження), або ж просування по більш низьких ієрархічних позиціях (соціальний спад, деградація). Зв'язок феноменів соціальної мобільності й девіантності виявляється насамперед у здатності або готовності населення чи окремих індивідів до соціальних переміщень, які в суспільстві мають масовий характер. Відповідно змінюються характер, спрямованість й інтенсивність існуючих соціальних відносин і контактів, виникають нові компоненти у відносинах між верствами та групами, набувають нових ознак поведінка індивідів, специфіка розв'язання міжгрупових конфліктів, що, у свою чергу, позначається на соціально-психологічному самопочутті, виборі стратегій поведінки як окремих людей, так і великих спільностей [6].

У сучасних суспільствах часто поєднується латеральна (горизонтальна) мобільність – перехід індивіда або соціального об'єкта від однієї соціальної позиції до другої, що лежить на такому ж рівні (перехід індивіда з однієї сім'ї в іншу, зміна місця проживання та ін.), і вертикальна – сукупність взаємодій, що сприяє переходу індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної верстви, одного соціального статусу в інші (професійна вертикальна мобільність, економічна вертикальна мобільність тощо). За таких обставин для психології девіантної поведінки важливим є: специфіка протікання процесів адаптації індивіда чи групи людей до нових умов (пристосування психіки людини до зовнішнього середовища, що якісно змінюється чи змінилося); психологічні особливості зміни соціальних позицій та досягнення кар'єри; специфіка набуття нових особистісних якостей; знання й урахування чинників психологічної сумісності на етапі вияву індивідуальних особливостей та інтеграції в нову спільність; особливості становлення й розвитку психологічної готовності до виконання нового типу діяльності.

Серед *соціально-психологічних чинників* девіантної поведінки особистості слід насамперед указати на особливості взаємодії такої особистості із сім'єю і,

зокрема, на досвід спілкування з батьками в дитинстві. До *педагогічних чинників* розвитку особистості дитини слід віднести особливості виховання (орієнтоване на дитину, стабільне, нестійке, суперечливе, байдуже до дитини, вороже тощо); особливості освітньої роботи з дітьми (особистісно-орієнтована, розвивальна; репродуктивно-адаптивна, малоефективна; інформаційно-репродуктивна, неефективна тощо). Зрозуміло, що ці чинники позначаються на розвитку дитини не безпосередньо, а заломлюючись через її внутрішню позицію (взаємодію, відносну незалежність, опірність; протидію, гіперзалежність, негативізм, упертість; бездіяльність, гіперзалежність, нестійкість, конформізм тощо). Також великого значення набуває ставлення педагога до дитини з девіантною поведінкою [7].

У зв'язку з останнім важливо відзначити *індивідуально-психологічні чинники*, які спричиняють неконструктивну позицію особистості, що виявляється в її девіантній поведінці. Аналізуючи ці чинники, девіантну поведінку трактують як засіб досягнення значущої для особистості мети, як засіб психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби або ж як самоціль, засіб задоволення потреби в самореалізації й самоствердженні, компенсації почуття неповноцінності тощо. Також акцентують увагу на тривожності особистості, коли через переживання тривоги, небезпеки в міжособистісних стосунках особистість виявляє агресивну поведінку як психологічний механізм захисту [8]. Виокремлюють також спадкову (генетичну) обтяженість, коли, зокрема, у батьків, схильних до адиктивної поведінки, народжуються діти з високим рівнем толерантності, іншими словами, відсутністю опору до психоактивних речовин через порушення функціонування гормональних і ферментативних механізмів, що відповідають за нормальний обмін речовин [9]. Серед усіх індивідуально-психологічних чинників, на думку більшості дослідників, у становленні й розвитку девіантної поведінки особливо велику роль відіграють особливості локусу контролю, рівень самоповаги особистості.

Висновки. Проблема детермінації є однією з найскладніших для будь-якої науки. Більш того, останнім часом учені прагнуть уникати самого терміна «причини», вважаючи його недостатньо коректним, багатозначним, і вбачають за краще говорити про кореляційні зв'язки й залежності. Разом із тим проблема обумовленості, детермінації, генезису об'єктів наукового вивчення не знімається лише зміною й уточненням термінології. Тому розгляд складного питання детермінації девіантної поведінки є актуальним.

Можна було б обмежитися посиланням на те, що девіантна поведінка має причини, загальні для всіх поведінкових форм, включаючи конформну, нормо-слухняну поведінку. Можна було б також послатися на те, що девіантна поведінка зумовлена загальними закономірностями розвитку суспільства, як і всі інші соціальні й психологічні явища та процеси. Проте є й конкретніші чинники, що зумовлюють високий ступінь вірогідності відхилень від соціальних норм. Серед них вагоме місце займає соціальна мобільність як невід'ємна складова життя будь-якого індивіда й суспільства загалом. Первинно соціальна мобільність (чи то латеральні переміщення, чи стратифікаційні) передбачає відхилення від усталеної системи взаємодій, норм поведінки чи навіть повну

зміну способу життя. Тому вона вимагає мобілізації внутрішніх ресурсів індивіда, торкається системи його ціннісних настанов, оцінних уявлень і, відповідно, виявляється в певних формах поведінки, у тому числі девіантної. Перспективи досліджень у даному напрямі вбачаємо у вивченні проявів девіантної поведінки різних верств населення в часи соціально-економічних перебудов.

1. Федоришин Г. М. Профілактика девіантної поведінки : методичні рекомендації для студ. вищих навч. закладів] / Г. М. Федоришин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2006. – 26 с.
2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : [учеб. пособ. для вузов] / Ю. А. Клейберг. – М. : Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : [учеб. пособ.] / В. Д. Менделевич. – С. Пб. : Речь, 2005. – 445 с.
4. Соціологія : курс лекцій / за ред. В. М. Пічі. – К. : Заповіт, 1996. – 344 с.
5. Гіденс Е. Соціологія / Ентоні Гіденс. – К. : Основи, 1999. – С. 726.
6. Федоришин Г. М. Стратифікація суспільства: соціально-психологічна інтерпретація / Г. М. Федоришин // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 54–64.
7. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : [курс лекцій] / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 88 с.
8. Дроздов О. Ю. Проблеми агресивної поведінки : [навч. посіб.] / О. Ю. Дроздов, М. А. Скок. – Чернігів : ЧОПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – 156 с.
9. Максимова Н. Ю. Психологія адитивної поведінки : [навч. посіб.] / Н. Ю. Максимова. – К. : Київський університет, 2002. – 308 с.

УДК 159.923

Віктор Пілецький

КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті порушується проблема залежності підлітків від комп'ютера, висвітлюються симптоми перебігу комп'ютерної залежності, аналізуються її наслідки та накреслюються шляхи її подолання.

Ключові слова: підліток, комп'ютерна залежність, ігроманія, інтернет.

In the article the problem of dependence of teenagers is violated from a computer, the symptoms of motion of computer dependence are illuminated, her consequences are analysed and the ways of her overcoming are drawn.

Key words: teenager, computer dependence, internet.

У час стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, невпинного потоку інформації все більш актуальним стає питання збереження здорової психіки особистості. Людство впевнилося в тому, що досягнення цивілізації мають не тільки позитивні результати.

Останнім часом невід'ємною частиною нашого життя став комп'ютер. Неможливо переоцінити позитивне значення цього науково-технічного досягнення. Однак навіть недовгий період масового користування комп'ютером ви-

явив немало випадків його негативного впливу на людину, особливо це стосується неповнолітніх, психіка яких є більш незахищеною, а тому й уразливішою порівняно з дорослими.

Комп'ютер і діти... Ця тема хвилює багатьох: батьків, педагогів медиків. Адже в усьому світі все більшого поширення набуває дитяча комп'ютерна ігроманія.

Термін «комп'ютерна залежність» уперше був використаний 1990 року. Психологи її класифікують як форму емоційної «наркоманії». Для залежного підлітка стає важливим не результат гри, а її процес, у якому він утрачає контроль над часом [1].

Медики розвинених країн б'ють на сполох. Молодь усе більше часу проводить за комп'ютером, віддаючи перевагу віртуальному світу над реальним, у пресі раз по раз з'являються повідомлення про «смерть за монітором». Західні психіатри навіть придумали спеціальний термін «інтернет-залежність», проте більшість українських психологів про це небезпечне захворювання й не чула [2].

Останнім часом усе частіше можна зустріти людей, надто залежних від комп'ютера, Інтернету, різного роду ігор тощо. Це психологічні залежності. Інакше кажучи, хвороблива пристрасть, непереборне бажання постійно або час від часу вживати певний засіб або щось робити для того, щоб відчувати приємні переживання чи зняти психологічний дискомфорт.

І хоча психологічна залежність менш шкідлива, ніж, скажімо, залежність від наркотиків, алкоголю чи тютюнопаління, однак вона негативно впливає на людину, і позбутися її дуже складно. Психологічна залежність здебільшого прихована. Людина може навіть не помічати, як багато часу вона витрачає на комп'ютер чи Інтернет, як віддаляється від близьких, друзів, забуває поїсти, недосипає. У неї звужується коло інтересів. Така особа нікуди не ходить, її більше не цікавлять колишні заняття. Залежна людина зазвичай перебуває в стані емоційного напруження й тривоги, її дратує все, що відволікає від її захоплення. Часто такі особи перебувають у пригніченому настрої, їх дратують навіть дрібниці, вони можуть поводитися неадекватно до ситуації. Із часом хворобливе захоплення починає посідати центральне місце в житті. Людина не замислюється над своїми соціально-побутовими проблемами, її не цікавить майбутнє, вона не будує планів, а все життя присвячує конкретній залежності. Гравців у віртуальні ігри супроводжує нав'язливе бажання частіше й довше проводити час біля комп'ютера чи в гральному салоні. Вони витрачають на своє захоплення все більше грошей, у них з'являються проблеми з навчанням чи роботою. Виникають проблеми соціального характеру, а також зі здоров'ям. Людина настільки поринає у свою пристрасть, що фактично відходить від повсякденного життя у власний віртуальний світ. Друзі й близькі часто не розуміють, чому їх товариш так змінився й саме так реагує.

Тому надзвичайно актуальним на даний час є дослідження впливу комп'ютера на сучасних підлітків.

Мета статті – проаналізувати феномен комп'ютерної залежності, її вплив на підлітків і накреслити шляхи її подолання.

Термін «інтернет-залежність» уперше був запропонований американським лікарем Голдбергом у 90-х роках ХХ століття. Під цим поняттям він розумів непереборний потяг до Інтернету, що характеризується згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності. За ступенем відходу від реальності інтернет-залежність вельми нагадує потяг до наркотиків, алкоголю, азартних ігор. Згідно з дослідженням американських учених, 6–8% користувачів Інтернету вже мають цю патологію, адже більшість використовують його не тільки для роботи або навчання, але й ведуть листування, користуються сайтами, призначеними для розваг, займаються сексом по Інтернету.

Багато фахівців вважає залежність від комп'ютерних ігор хворобою, такою як наркоманія й алкоголізм.

Світова медицина зіткнулася сьогодні з невідомим досі для неї явищем – хворобами, породженими комп'ютерними іграми. З'явився навіть новий термін – «комп'ютерозалежність». Діти готові просиджувати, не відходячи від комп'ютера, годинами й навіть по кілька діб. Вони не їдять, а інколи навіть не ходять у туалет, аби лише не перервати гру. У європейських країнах, де статистика ведеться ретельніше, ніж в Україні, зафіксовано випадки, коли молоді люди помирили перед комп'ютерами: спочатку в них змінювалася свідомість, потім порушувалися фізіологічні процеси, відключався мозок, вони непритомніли, а пальці в передсмертній агонії продовжували стукати по клавішах.

Унаслідок вищезгаданої залежності нормальний діалог з іншими людьми замінюється сурогатним спілкуванням у мережі. Цікаво, що навіть стадії формування Інтернет-залежності схожі зі стадіями «прив'язки» до наркотику. У фанатів Інтернету, які лікуються в спеціальних закладах, відбувається своєрідна «ломка», як і в наркоманів! Це страшне видовище, як розповідають лікарі. А після лікування пацієнти обов'язково потребують реабілітації й ресоціалізації.

Люди не хочуть зрозуміти, що комп'ютер не може бути безпечним, оскільки є джерелом електромагнітного випромінювання й неіонізуючої радіації. Про те, що подібна радіація негативно впливає на генофонд, відомо всім. А ще спричиняє різноманітні розлади нервової системи, психосоматичні захворювання, які можуть стати передвісником таких грізних недуг, як інфаркт й інсульт. Комп'ютери безпечні, якщо дотримуватись елементарних правил, які, до речі, зафіксовані в нормативних санітарних документах. Але хто з користувачів знає про них, а тим паче їх дотримується? Багато, наприклад, і не здогадуються про те, що сидіти за комп'ютером можна не більше чотирьох годин на день, що комп'ютер обов'язково потрібно «заземлити», що на всю техніку повинні бути гігієнічні сертифікати. У цивілізованих країнах подібних нормативів дотримуються жорстко, і при порушеннях компанію штрафують на чималі суми.

Дехто виправдовує «зависання» в Інтернеті самотністю, начебто спілкування в чатах та на сайтах знайомств позбавить від самоти. Проте, насправді, це сурогат спілкування. Що більше адресатів у користувача, то менше справжніх друзів. Це і є шлях до самоти. Що стосується кохання в Інтернеті... У Фрейда є таке поняття: сублімація еротичної енергії. Нереалізовану еротичну енергію можна направити на творчість, роботу, а секс-сайти блокують природну

сублімацію, властиву людині, що, зрештою, призводить до розвитку розладів в інтимній сфері.

Комп'ютерна залежність розвивається швидше, ніж алкоголізм. Достатньо півтора року.

Скільки дітей в Україні вже догралося до стану «ігроголіка», ніхто не підраховував, але що їх багато – уже факт. Від 5% до 14% осіб, які користуються Інтернетом, страждають комп'ютерною залежністю. Найчастіше це підлітки й люди молодого віку. Важливою особливістю залежної поведінки осіб молодого віку є можливість легкого переходу від однієї адикції до іншої. Досить часто в них спостерігається одночасна наявність різноманітних видів залежності. Комп'ютерна залежність висококоморбідна з девіантними формами поведінки, депресивними й особистісними розладами, з різними видами хімічних адикцій. Статистика стверджує, що:

- 9 із 10 дітей віком від 8 до 15 років зіштовхуються з порнографією в Інтернет-мережі;
- близько 17% регулярно заходять на заборонені сайти;
- приблизно 5,5% готові втілити побачене там у життя;
- у мережі можна зіштовхнутися з пропагандою насильства, націоналізму й садизму. Дитині можуть розповісти, які приємні на смак наркотики, які незабутні відчуття викликає алкоголь і як виготовити саморобну бомбу.

Діти, які ночують у приміщенні комп'ютерних залів, – реальність сьогодення. Наслідки для молодого організму регулярного багатогодинного сидіння в приміщенні, перенасиченому випромінюваннями від комп'ютерів, «довгограючі» й виявляються пізніше. Наприклад, це безпліддя – і жіноче, і чоловіче. А ще втрата зору, дратівливість, підвищена збудливість і стомлюваність, порушення сну або, навпаки, сонливість.

Усім відомо, а власникам комп'ютерних залів – насамперед, що працюючий дисплей – джерело різного роду випромінювань. Особливо шкідливе для здоров'я жорстке гамма-випромінювання може давати задня панель дисплея.

Саме приміщення повинне бути підготовлене до того, щоб гасились електромагнітні поля. Для нейтралізації електромагнітних полів на стінах під штукатуркою має бути вмонтована металева сітка. Щоб не накопичувалася статична електрика, підлоги потрібно натирати спеціальною мастикою, крім того, бажано мати акваріуми з водоростями (без риб), вони зменшують іонізацію.

Про те, що дитина не повинна довго сидіти перед монітором, знають навіть далекі від електроніки люди. Згідно з гігієнічними вимогами, 7–10-річні діти мають знаходитися за комп'ютером не більше 45 хвилин на день, 11–13-річні – двічі на день по 45 хвилин, старші – три рази на день.

Комп'ютерна гра – це особливий, віртуальний світ, де легко задовольнити основні потреби підлітка. Тут можна відчути себе героєм, який може все або багато з того, що забороняється йому в реальному світі. Тут можна самостійно ухвалювати рішення й не боятися відповідальності. Школярі часто йдуть у комп'ютерний світ у пошуках свободи й самоствердження.

У цьому й небезпека: підліток реалізує свої сили й здібності у віртуальному світі, а особистісне зростання у світі реальному відходить на задній план. Утеча у віртуальний світ серйозно деформує особистість, а в молодій людині зникає відчуття реальності. Наприклад, у відповідь на вимогу батьків обмежити час гри на комп'ютері один підліток вигукнув: «Комп'ютер – це моє життя! Ви хочете відібрати в мене життя?!»

Відмічено, що ігроголіки тривожніші, дратівливіші, агресивніші, мають схильність до депресії. «Репертуар» більшості комп'ютерних салонів однамнітний: це в основному «війнушки». Розвиваючих ігор дуже мало. Тому тривале перебування в агресивному середовищі віртуального світу підсилює в дитини тривожність й очікування небезпеки. Підлітки нерідко починають сприймати реальний навколишній світ як ворожий. Ворогами здаються навіть близькі люди й батьки.

Деякі вчені вважають, що в грі агресія знаходить вихід, відбувається розрядка, і підліток не здійснюватиме кримінальні «подвиги» на вулиці. На думку інших, «стрілялки-вбивалки», навпаки, сприяють посиленню агресивності. Агресивне середовище навколо дитини, помножене на його індивідуальні особливості, добра характеру підлітка не додасть. Правоохоронні органи не дарма б'ють тривогу щодо зростаючої жорстокості підлітків.

Проблема, пов'язана з комп'ютерною залежністю, має вирішуватися спільно: розробниками ігор, психологами, медиками, педагогами. Комп'ютер – це факт сучасної дійсності. Це майбутнє, відгороджувати від якого підлітків у жодному разі не можна.

На дисках з іграми слід ставити напис на зразок того, який стоїть на сигаретних пачках, попереджаючи користувачів, що зловживання грою спричиняє погіршення здоров'я.

На жаль, інструкції до закордонних комп'ютерних ігор, як і рецензії щодо їхнього змісту, не завжди відповідають реальній «начинці». Тому батькам самим потрібно проглядати ті ігрові диски, якими користується їх дитина. Але й заборони тут не допоможуть. Ігроманія – наслідок психологічних проблем. Іноді вся біда в тому, що в людини, яка «підсіла» на комп'ютер, віртуальний будинок кращий, ніж реальний.

Не секрет, що сьогодні українським школярам зробити домашнє завдання – не проблема. Якщо батьки підключили до мережі Інтернет комп'ютер, варто лише знайти потрібну інформацію, натиснути клавішу... Але ж школярі та студенти просто перестають мислити. Яких ми спеціалістів отримуємо сьогодні? Батькам же, які піклуються про фізичне й психічне здоров'я своєї дитини, слід узагалі не підключати комп'ютер до мережі, або, якщо вони своєму нащадкові довіряють, установити чітко регламентований годинник для роботи в Інтернеті й перевіряти, чим займається дитина, інакше псевдоспілкування з однолітками вилетіть в пошук зовсім інших сайтів. Якщо розповсюдження друкарських і відеоматеріалів, пов'язаних із сексом, насильством, збоченнями, ще хоч якось контролюється державою, то вихід на аналогічні сайти в Інтернеті доступний усім. І, нарешті, суворо регламентувати роботу комп'ютерних клубів. Нині там діти і днюють, і ночують.

Факти свідчать, що більшість 16–18 літніх юнаків, які мають доступ до Інтернету та грають в он-лайн ігри, місяцями, а то й роками не виходять з дому! Один хлопець звернувся до психіатрів із проханням надати йому інвалідність через агорафобію (страх перед відкритим простором). Ніяких відхилень у нього не знайшли, але дізналися, що він просто не міг відірватися від улюбленої гри. Найчастіше ігрова залежність народжується на ґрунті якихось незадоволених потреб. Якщо ваша близька людина надмірно захопилася грою, спробуйте з'ясувати, що вона одержує, годинами просиджуючи в прокуренних залах або вдома за монітором. Може, відчуття власної повноцінності? Компенсацію відсутності близькості в сім'ї? Можливість витратити гроші? Або просто забуття? У всьому краще розібратися разом із професійним психологом, а потім скласти програму позбавлення від залежності, і бажано, щоб усе оточення: сім'я, друзі – допомагали.

Завзятого комп'ютерника можна відрізнити відразу. Він звернений усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. Навіть краса природи – і та сприймається з меншим захопленням, оскільки можливості комп'ютерної графіки безмежні й на екрані монітора з'являються чудові, фантастично прекрасні, але неіснуючі насправді пейзажі. Потяг до комп'ютерних ігор із подорожами до неймовірних світів усе більше занурює у віртуальність. Цей стан уже й називається інтернет-залежністю.

На першій стадії стостерігається більш-менш легкий розлад. Через захоплення «новою іграшкою» людина перестає займатись усім іншим. Поступово вона віддаляється від родичів і друзів, залишаючи пріоритет за «усе-світньою павутиною». Як правило, користувач приховує від рідних (або співробітників в офісі), скільки часу він проводить на сайтах.

На другій стадії симптоми наростають, як сніжний клубок. Якщо людину силою відлучити від мережі, вона переживатиме почуття, схожі на муки наркомана, якому не дали чергову дозу. У користувача порушується увага, знижується працездатність, з'являються нав'язливі думки, безсоння, аж до повного відмовлення від сну, різко зростає потяг до стимуляторів – кави, сигарет, спиртних напоїв, наркотиків, причому деколи «на голку» сідають і ті, хто ніколи в житті наркотиків не пробував. Тому можна вважати, що в деяких випадках наркотична залежність є наслідком захоплення спілкуванням у мережі. Крім психічних розладів, спостерігається головний біль, перепади тиску, ломить кістки.

Третя стадія – соціальна дезадаптація. Користувач, уже не одержуючи задоволення від спілкування через Інтернет, все-таки постійно «висить» на сайтах. Стан депресії призводить до серйозних конфліктів на роботі і в сім'ї. Сильні, вольові особи ще можуть спробувати перемкнути свою увагу на щось інше, наприклад, закохатись, знайти іншу роботу. Слабкішим нічого не залишається, окрім як звернутися за допомогою до фахівців. До речі, у США інтернет-залежність вважають офіційним діагнозом і лікують психологи й психіатри. У нас вони лише розробляються.

Психологи виділяють такі стадії залежності:

Стадія легкого захоплення. Коли людина один чи кілька разів пограла в рольову комп'ютерну гру, вона входить у смак, їй починає подобатися ком-

п'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя чи якихось фантастичних сюжетів.

Стадія захоплення. Фактором, що свідчить про перехід людини на цю стадію формування залежності, є поява в ієрархії потреб нової – грати в комп'ютерні ігри. Гра в комп'ютерні ігри на цьому етапі має систематичний характер. Якщо людина не має постійного доступу до комп'ютера, можливі досить активні дії щодо усунення цієї перешкоди.

Стадія залежності. Залежність може оформлятися в одній із двох форм: соціалізованій та індивідуалізованій. Соціалізована форма ігрової залежності відрізняється підтримкою соціальних контактів із соціумом (хоча переважно з такими ж ігровими фанатами). Ці гравці люблять грати за допомогою комп'ютерної мережі один з одним. Така форма залежності менш згубна для психіки, ніж індивідуалізована форма. Людина не відривається від соціуму, не усамітнюється в собі.

Чи може підліток, для якого гра стала самоціллю та сенсом буття, розвиватись як гармонійна особистість, реалізувати свої здібності? Треба розуміти, що залежність у будь-якій формі – це рух по замкнутому колу, де немає розвитку.

Щоб вияснити, чи захоплення грою – це лише хобі чи вже патологія, треба проаналізувати поведінку гравця.

Виділяють досить чіткі симптоми залежності від комп'ютерних ігор.

Психологічні симптоми:

- Відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером.
- Нездатність зупинити роботу за комп'ютером.
- Дедалі більше часу затрачається на комп'ютерні ігри.
- Ігнорування друзів та сім'ї.
- Відчуття порожнечі, депресії та роздратованості поза комп'ютером.
- Перекладання повсякденних турбот на плечі членів сім'ї.

Фізичні симптоми:

- Зап'ястний тунельний синдром – оніміння та зниження чутливості пальців.
- Сухість в очах.
- Головні болі (схожі на мігрень).
- Болі в спині.
- Нерегулярне харчування – відсутність апетиту.
- Недотримання гігієни.
- Розлади сну.

Більшість гравців – дуже самотні люди. Вони свідомо замінили живе спілкування іграми. Окрім того, їх приваблюють складні системи завдань і досягнень.

Головною причиною виникнення комп'ютерної залежності в дітей психологи вважають недостатнє спілкування й відсутність взаєморозуміння з батьками й однолітками. Ігри для них – це шлях самоствердитися, бо у віртуальному світі все залежить тільки від твого уміння грати, а не від особистих

якостей та умінь. Виникає ілюзія, що ти чогось досягаєш, а в житті може бути навпаки.

У структурі комп'ютерної залежності виділяють 5 типів: нав'язливий серфінг (подорож у мережі, пошук інформації з баз даних і пошукових сайтів); пристрасть до онлайн-ових біржових торгів; віртуальні знайомства без прагнення перевести їх у реальність; кіберсекс (захоплення порносайтами); комп'ютерні ігри.

Виділяють ряд психологічних і фізичних симптомів, характерних для комп'ютерних адиктів:

а) психологічні симптоми: гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером; неможливість зупинитися, збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером; неповага до батьків і друзів; відчуття порожнечі, депресії, драгтливості в період скорочення або припинення використання Інтернету; надання неправдивих даних роботодавцям або членам родини про свою діяльність; проблема з роботою або навчанням, використання Інтернету як шлях утечі від проблем або полегшення важких емоцій (почуття безпорадності, люті, тривожності, депресії);

б) фізичні симптоми: синдром карпального каналу (тунельна поразка нервових стовбурів руки, пов'язана із тривалою перенапруженою м'язів); сухість в очах; головний біль за типом мігрені; біль у спині; нерегулярне харчування; нехтування особистою гігієною; порушення сну, зміна режиму сну.

Формування комп'ютерної залежності проходить три етапи:

I – етап ризику розвитку комп'ютерної залежності. Основними характеристиками є збільшення часу, проведеного для досягнення поставленої мети й роботи за комп'ютером, утрата відчуття часу, одержання емоційного задоволення за комп'ютером, витрата більшої кількості грошей на комп'ютерну діяльність, перші ознаки соціальної дезадаптації.

II – етап сформованої комп'ютерної залежності. Основні ознаки: емоційно-вольові порушення й психічна залежність. Відзначається зростання толерантності до комп'ютера, нав'язливі думки про нього й фантазування. Спостерігається дезактуалізація основних потреб – сну, відпочинку, вживання їжі, особистої гігієни. Порушуються режими «сон–пильнування» й «відпочинок–навантаження», час роботи за комп'ютером – не тільки денний, але й нічний. Діяльність за комп'ютером проводиться за рахунок навчання, роботи, соціальних й особистих стосунків. З одного боку, пацієнти повністю орієнтовані в комп'ютерних технологіях, з іншого – має місце своєрідна форма інфантилізму, практично повна безпорадність у світі соціальних норм і відносин.

III – етап тотальної комп'ютерної залежності. Спостерігаються ознаки як психічної, так і фізичної залежності. Залишаються безуспішними спроби контролювати роботу за комп'ютером. У структурі синдрому актуалізації компульсивного потягу переважають агресивність, злісність, психомоторне порушення, депресивні феномени, розсіяна увага, мимовільні «друкуючі рухи» пальців рук. Можливе демонстративно-шантажне суїцидальне поведіння при спробі навколишніх перешкодити комп'ютерній діяльності. На даному етапі присутні фізичні симптоми: головний біль за типом мігрені, біль у хребті, сухість в очах,

оніміння й біль у пальцях кисті (синдром карпального каналу). Виражена соціальна й сімейна дезадаптація [3].

Ми провели соціально-психологічне дослідження серед учнів 6–9 класів щодо захоплення комп'ютерними іграми. Мета нашого дослідження – довести, що проблема існує, покласти початок глибшому її вивченню, намітити напрями для подальшої розробки корекційних програм. Були використані такі методи: бесіда, спостереження, тестування, анкетування.

У проведеному соціально-психологічному дослідженні брало участь 890 учнів 7–9 класів шкіл міста Івано-Франківськ. Опитування підлітків проводилося за розробленою нами анкетною.

У результаті обробки й аналізу анкетування ми одержали такі висновки:

1. Захоплюється комп'ютерними іграми близько 82% підлітків.

2. Мають комп'ютер удома близько 70% .

За наступними питаннями оброблялися відповіді учнів, які позитивно відповідали на перше питання.

3. Кількість днів на тиждень, яку відводять учні для комп'ютерних ігор:

- до 5 днів – близько 20%;
- 1 день на тиждень – близько 45%;
- грають майже кожного дня – близько 24%;
- 28% гравців – залежно від ситуацій розподіляють час гри по-різному.

4. 55% підлітків грають безперервно протягом дня близько години.

Більше 2 годин на день відводять на комп'ютерні ігри близько 44%.

5. Серед варіантів відповіді щодо оцінки свого емоційного стану після припинення гри нас цікавив найбільше варіант «бажання продовжити гру». Таку відповідь ми одержали від 38% учнів.

6. Близько 32% підлітків одержують зауваження від своїх батьків щодо надмірного захоплення комп'ютерними іграми.

7. Якщо перед підлітками буде право вибору, як провести вільний час, то перевагу комп'ютерним іграм готові віддати 10%.

Ми переконані, що за результатами проведеного нами соціально-психологічного дослідження можна зробити певні висновки щодо можливого формування залежності. Хвилює той факт, що значно перевищуються норми роботи на комп'ютері більшістю дітей.

34% опитаних бажають продовжити гру після її закінчення, а 8% віддають перевагу іншим видам дозвілля. Аналіз відповідей дає підстави говорити про схильність до можливого формування залежності в 17% обстежених підлітків, а це вагомий показник. Відомо, що схильність може перерости в залежність. Такий процес прогресує, якщо складаються сприятливі умови. Якщо ж вони відсутні, то формування залежності не відбувається. Але є певний відсоток ризику, і тому проблема існує.

За основу під час розробки анкети ми взяли науковий підхід до визначення проблеми аддикції в широкому розумінні цього поняття, оскільки пошуки наукових розробок щодо проблеми комп'ютерної залежності не дали результатів.

Нагадаємо, що поняття аддикції було започатковане німецьким психіатром Зуттом і протягом тривалого часу застосовувалося тільки щодо психоак-

тивних речовин. Зутт стверджував: «Завжди, коли будь-який засіб чи діяльність перестають служити своїй справжній меті, а перетворюються в самоціль, ми опиняємося на тій межі, на якій звичне вживання може перейти в наркоманію. Чимось схожим на наркоманію може стати навіть робота». Значно розширився підхід до поняття аддикції, починаючи з 90-х років минулого століття. 1995 року К.Янг спробувала вивести на науковий рівень поняття «онлайнової залежності», а 1996 року М.Гриффітс провів наукову паралель між інтернет-залежністю й патологічним захопленням азартними іграми. Дж.Грохол спробував дещо систематизувати поняття залежностей. Він висловив думку, що будь-яке людське захоплення (наприклад, іграми, роботою, художньою, науковою або технічною творчістю, подорожуванням, спортом, дегустацією їжі чи напоїв, програмуванням, колекціюванням, турботою про власне здоров'я та ін.) у своїх крайніх проявах дає вагомі підстави говорити про аддикцію. Звичайно, це явище достатньо ще не вивчене, тому говорити про такі залежності, як про прояв хвороби неможливо, а заявити про такий феномен, займатись його дослідженням – наданням психологічної допомоги таким людям, на наш погляд, актуально й гуманно, особливо, коли мова йде про дітей, психіка яких тільки формується й надто чутлива до різноманітних впливів [6].

Спираючись на прийняті діагностичні критерії в десятій міжнародній класифікації захворювань, можна виділити шість найхарактерніших ознак аддикції. Діагноз залежності може бути поставлений за наявності трьох чи більше нижчезазначених ознак:

1. Сильна потреба або необхідність у засобі чи дії, що є підставою формування залежності.

2. Порушення здатності контролювати вживання речовини або регламентувати діяльність.

3. Наявність синдрому відміни, що позначається на фізіологічному чи психологічному стані.

4. Ознаки толерантності, такі як збільшення дози речовини або часу діяльності, необхідних для досягнення ефекту, який раніше досягався меншими дозами.

5. Прогресуюче ігнорування альтернативних інтересів на користь уживаної речовини чи діяльності.

6. Продовження вживання речовини чи заняття діяльністю, не зважаючи на наявність шкідливих наслідків.

Як уникнути комп'ютерної залежності?

Ліків від комп'ютерної залежності поки що не винайшли. Однак медики наполягають на тому, що віртуальний світ викликає таке ж звикання, як азартні ігри або наркотики. У Південній Кореї й Голландії вже працюють спеціальні центри. В Україні є тільки одне клінічне відділення. Але, як показує практика, пацієнтів з діагнозом «комп'ютерна залежність» із кожним роком стає дедалі більше.

Віртуальна залежність – це хвороба. Тих, хто вже не здатний сам випустити з рук джойстик або відірватися від комп'ютера, лікують у спеціальному відділенні неврозів.

Не грайте дуже довго без перерви. Відволікайтеся від гри за кожної слушної нагоди. Поза ігровим часом обов'язково займайтесь активним видом спорту.

Для того, щоб не стати ігроманом, пам'ятайте:

- Не можна грати під час депресії, при серйозних змінах у житті.
- Не варто грати, коли гостро відчуваєш самотність. Гравці погані співрозмовники.
- Набагато зменшують ризик пристрасті до гри цікаве життя, знання, розуміння того, що алкоголь, наркотики та надмір ігор – це все один ланцюжок, кінцевий пункт якого – повна самоліквідація особистості. Імунітетом тут мають бути чуття міри та відповідальності. Згадайте народну мудрість: «Що занадто, то нездорово». За грою можна розважитися, та не більше. Робити з неї свій спосіб життя, повірте, не варто [4].

Звичайно, зовсім заборонити користуватися комп'ютером не вдасться. Однак максимально зменшити його негативний вплив можна. Ось кілька порад для батьків.

1. Побільше спілкуйтеся з дитиною. Статистика свідчить, що в переважній більшості комп'ютероманами стають діти, у яких спілкування з батьками зводиться до 15–20 хвилин на день.

2. Цікавтеся іграми, у які грають ваші діти. Якщо ви не можете заборонити синові чи доньці грати, то контролювати мусите.

3. Час від часу (що частіше, то краще) перевіряйте, на які сайти заходить ваша дитина, якою інформацією цікавиться. Це зробити дуже просто.

4. Контролюйте комп'ютерне спілкування дитини. Ніколи не відпускайте її одну на побачення з новими знайомими по Інтернету. Наполягайте, щоб син чи донька йшли туди хоча б разом із друзями чи однокласниками.

5. Обмежуйте перебування дитини за комп'ютером до двох годин на день.

6. Стежте, щоб дитина, окрім комп'ютера, мала інші захоплення: відвідувала гуртки та спортивні секції. Намагайтеся знаходити час для спільних прогулянок й розваг. Близьке й довірливе спілкування батьків з дітьми – найкращий захист від усіляких неприємностей [5].

Висновки. Аналізуючи випадки психологічного дослідження ситуацій, коли захоплення підлітка комп'ютерними іграми стає проблемою, ми дійшли висновку, що тут варто говорити про залежність, оскільки такі діти не здатні самостійно перервати гру, після припинення гри їх не покидає бажання її продовжити. Деякі підлітки, з якими проводилася консультація, на запитання, як вони регламентують своє захоплення іграми, відповідали: «Я граю стільки, на скільки у мене вистачає грошей». Усі підлітки, батьки яких звернулися за допомогою, відзначалися втратою мотивації до навчання та до будь-якої соціально значимої діяльності, загостренням стосунків з батьками, педагогами, звуженням кола інтересів, утратою друзів, а деякі й здатністю до крадіжки грошей у своїх батьків для гри. Вивчення системи родинного виховання підлітків, з якими проводилося психологічне консультування, показало, що в таких сім'ях виховання проводилось або за типом гіпопротекції, або поту-

раючої гіперпротекції, коли батьки, приділяючи багато уваги дитині, вирішували свої особисті проблеми. У таких дітей виражена інфантильність, не розвинута самостійність як риса характеру. У більшості випадків у сім'ях переважав несприятливий психологічний клімат. Слід зазначити, що опитані батьки не бачать у грі дітей на комп'ютері ніяких психологічних проблем, негативним вони вважають тільки можливий вплив на соматичне здоров'я.

На наш погляд, наведені нами дані дають можливість говорити про те, що причиною формування залежності від комп'ютерних ігор є переважно психологічні проблеми, які криються в несприятливому психологічному кліматі сімей, у недоліках сімейного виховання, у необізнаності батьків з даного питання. Якщо ці психологічні проблеми поєднуються з певними особливостями особистості, такими, як замкнутість, аутизм, інфантильність, – у такому випадку ризик формування залежності зростає.

Чи є необхідність вивчати дане питання й виводити його на рівень соціальної проблеми? Ми вже зазначили, що патологічне захоплення комп'ютерними іграми слід кваліфікувати як один із видів аддикції, як емоційну хворобу, серйозне порушення психіки. Звичайно, комп'ютерна залежність – це один із видів емоційної залежності, на відміну від хімічних залежностей, вона наносить менше зла особистості. Але не слід забувати, що будь-яка залежність веде до порушення особистісної сфери, тримає людину в тенетах, не даючи їй свободи дій, свободи вибору. Чи може підліток, для якого гра стала самоціллю, розвиватись як гармонійна особистість, реалізувати свої здібності? Адже залежність у будь-якій формі – це рух по замкнутому колу, де немає розвитку.

Стає очевидним, що залежні від комп'ютерних ігор підлітки потребують кваліфікованої психотерапевтичної допомоги. Але відомо, що ефективність допомоги залежить від бажання отримати її. У більшості ж випадків залежні підлітки заперечують свою аддикцію, відмовляються від консультації психотерапевта. Тому ми вважаємо, що найефективнішим способом боротьби з різними формами аддикції є профілактика. Профілактичні заходи слід проводити ще в дошкільний період, бо з приходом до школи дитина в основному вже сформована як особистість. На наш погляд, першим етапом профілактичної роботи повинно бути раннє інформування дорослих (ще до початку контакту їх дитини з комп'ютером) не тільки про можливий негативний вплив комп'ютера на психіку дитини, а й про психологічні умови формування схильності до залежності. Необхідно виробити адекватні рекомендації для батьків, педагогів, вихователів. Профілактичні методи для дітей повинні базуватися на психологічних законах, вони мають бути емоційно значимими, відповідати віковим особливостям. Ефективними будуть ігрові методи, тренінги. Потрібно розробити спеціальні комікси, створити дитячі мультфільми, які б навчали дитину сприймати комп'ютер як помічник у процесі саморозвитку, як унікальну можливість доступу до цікавої інформації, а не як засіб безцільного проведення часу. Ми пропонуємо до кожної інструкції з експлуатації комп'ютера ввести правила безпечної роботи, які б попереджували про можливі наслідки негативного впливу на фізичне та психічне здоров'я в разі їх недотримання. На наш погляд, необхідно розробити тести для виявлення схильності до комп'ютерної

залежності, які могли б використовувати не тільки психологи в психопрофілактичній роботі, а й самі користувачі ПК для самодіагностики.

Звичайно, найвагоміша роль у профілактиці комп'ютерної залежності належить психологічній службі. Оскільки комп'ютерна залежність – один із видів залежності в широкому розумінні цього поняття, вважаємо, що є необхідність включити в шкільну програму з ОБЖ цикл занять із профілактики залежностей. А щоб заняття були максимально ефективними й цікавими, необхідно потурбуватися про їх психологічне забезпечення. На нашу думку, необхідно залучити психологів до розробки навчальних тренінгів профілактики залежностей, у тому числі комп'ютерної, якими могли б оволодіти після спеціальної підготовки не тільки практичні психологи, а й педагоги.

Отже, подібні заходи допоможуть зменшити можливість формування комп'ютерної залежності. Надалі ми пропонуємо розробити програми віртуальної реальності, які мають лікувальний ефект і які можна також використовувати з профілактичною метою.

1. Режим доступу : <http://teenbloog.org.ua/zalezhnist-vid-kompyuternyh-ihor>.
2. Режим доступу : http://sh44.at.ua/publ/kalejdoskop/psikhologija_ditini/komp39juterna_zalezhnist/3-1-0-1.
3. Самардакова Г. О. – Режим доступу : <http://knmu.kharkov.ua/uk/node/663>.
4. Понагушина О. Є. Соціально-педагогічна робота з учнями підліткового віку / О. Є. Понагушина. – К., 2006. – 46 с.
5. Чарушникова В. М. Комп'ютерна залежність. Вигадки чи реальна загроза / Чарушникова В. М., Гарагуля М. В. // Психологічна служба Харківщини. Соціологічне дослідження. – 2006. – № 2. – С. 25–33.
6. Юр'єва Л. М. Скринінгова діагностика комп'ютерної залежності / Юр'єва Л. М., Ботьбот Т. І. // Архів психіатрії. – 2005. – № 3(42). – С.12–15.

УДК 159.937

Анатолій Палій

КОГНІТИВНІ СТИЛІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ РИС

У статті представлені результати теоретичного аналізу когнітивно-стильового підходу до особистісних характеристик інтегральної індивідуальності як цілісної ієрархічної системи. Когнітивні стилі розглядаються як один із рівнів детермінації особистісних рис і регуляторів поведінки індивідуальності.

Ключові слова: когнітивні стилі, індивідуальний стиль, стильова сфера особистості, особистісні риси, індивідні відмінності, особистісні відмінності, формальний підхід.

In the article the results of theoretical analysis of cognitive-styles approach are presented to descriptions of personalities of integral individuality as integral hierarchical system. Cognitive styles are examined as one of levels of determinate of lines of personalities and regulators of conduct of individuality.

Key words: cognitive styles, individual style, stylish sphere of personality, lines of personalities, individual differences, differences of personalities, formal approach.

Уже декілька десятиліть тривають наукові суперечки між прихильниками *особистісного й ситуативного підходів* у поясненні поведінки та вчинків людини. Перші вважають, що детермінантами поведінки є *особистісні риси* (тому потрібно вимірювати ці риси за допомогою опитувальників, тестів і передбачати відповідні їм особливості поведінки). Другі стверджують, що вчинки людини визначаються *ситуативними чинниками*, тому, комбінуючи характеристики ситуації, можна змусити людину поступити всупереч своїм особистісним рисам.

Особливе місце в цій суперечці належить когнітивно-стильовому підходу до детермінації як самих особистісних рис, так і ситуативної поведінки людини. *Когнітивні стилі* – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які характеризують специфіку складу розуму конкретної людини й відмітні особливості її інтелектуальної поведінки. У когнітивно-стильових дослідженнях у сфокусованій формі виявилися представлені питання, осмислення яких є надзвичайно актуальним для сучасної психології, зокрема питання, що стосуються ролі когнітивного чинника в психічній організації індивіда, детермінації його особистісних рис, регуляції індивідуальної поведінки, механізмів різноманіття проявів пізнавальної активності суб'єкта, психологічної неоднозначності показників використовуваних психодіагностичних методик тощо.

Предметом аналізу статті є когнітивні стилі як детермінанти формування особистісних рис.

Наше припущення полягає в тому, що когнітивні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять) в ранньому онтогенезі, уже в перші тижні після народження дитини, починають активно розвиватись і функціонувати (зорове й слухове зосередження, сприйняття й упізнавання найближчих людей, яке проявляється в «комплексі поживлення» тощо). Тоді як елементарні особистісні підструктури психіки формуються значно пізніше, на базі вже діючих пізнавальних процесів. Ми припускаємо, що на розвиток власне особистісних компонентів психіки (мотиваційно-потребової та афективної сфери) активно впливають способи сприймання, кодування, структурування, збереження, репрезентації й розуміння сигналів довкілля (інформації), які, у свою чергу, складають основу індивідуального когнітивного стилю особистості. Таким чином, комплексне дослідження основних когнітивних стилів (*полезалежність/полenezалежність, вузький/широкий діапазон еквівалентності, вузькість/широта категоризації, ригідний/гнучкий пізнавальний контроль, толерантність до нереалістичного досвіду, вузькість/широта сканування, згладжування/загострення, імпульсивність/рефлексивність, конкретна/абстрактна концептуалізація, когнітивна простота/складність*) може бути ефективним засобом аналізу детермінант формування окремих особистісних рис і поведінки (у широкому контексті) індивідуальності в різних життєвих ситуаціях.

Мета повідомлення полягає в аналізі когнітивно-стильових детермінант формування особистісних рис з позиції когнітивно-стильового підходу.

Психологія когнітивних стилів сформувалася на стику психології пізнання та психології особистості. Стильові дослідження спочатку були пов'язані з

установкою пояснити особистість і передбачити її поведінку за допомогою вивчення індивідуально-своєрідних способів організації пізнавальної діяльності.

Акцент у більшості особистісних теорій робиться на вивченні інтраіндивідуальних закономірностей (ідіографічний аспект), тоді як для диференціально-психологічних концепцій характернішим є акцент на вивченні феноменології й механізмів загальних закономірностей інтеріндивідуальних відмінностей (номотетичний аспект). Проте і в тому, і в іншому випадку прогресивно-орієнтовані дослідники виходять з уявлень про цілісність особистісної структури й необхідності вивчення динаміки та механізмів цих психологічних утворень.

Найперспективнішим, на наш погляд, видається «третій підхід», заснований на взаємовигідній комбінації основних відмітних ознак обох підходів. Із цієї позиції визначення особистості повинне враховувати як акцентування індивідуальних відмінностей, так й організацію окремих частин у єдине інтегроване ціле. Хоча в працях такого плану існує виразна тенденція називати виявлені відмінності темпераментальними, самі ж автори схильні давати визначення й інтерпретувати позначені явища з досить явно вираженим «особистісним ухилом» [1].

Незважаючи на очевидність життєвих фактів, практично неопрацьованою залишається проблема взаємозв'язку психічних процесів і особистісних рис, або загальної психології й психології особистості, якщо говорити про ширший контекст. Проте вже в працях перших сучасних персонологів імпліцитно існувала тенденція розглядати формування особистісних властивостей у контексті функціонування більш загальних за своєю природою ментальних явищ – когнітивних стилів [1, с.118].

Л.М.Собчик розглядає когнітивні стилі в контексті провідних особистісних тенденцій. Вона особливо підкреслює, що когнітивні стилі суттєвим чином визначають *індивідуальний стиль міжособистісної поведінки*. Він знаходиться в прямій залежності від типу реагування, в основі якого лежать всі ті ж провідні *когнітивно-стильові тенденції*. Тривожні інтроверти відрізняються потребою в збереженні теплих взаємин з невеликим, але особливо значущим оточенням, залежністю від лідируючої особи в групі. Ригідні (інтровертно-індивідуалістичні й педантичні) особистості характеризуються важкокоригованим суб'єктивізмом, який призводить або до конфлікту з оточенням, або до уникнення контактів. Емотивні особистості відрізняються вираженою залученістю в міжособистісні стосунки при помітному прагненні знайти в групі визнання, зайняти значущу соціальну позицію. Спонтанні (екстравертно-активні) особи прагнуть до незалежності й лідирування, проявляють високу заповзятливість у ділових відносинах [2, с.29–30].

У сукупності всі ці категорії – мотивація, емоційні особливості, тип мислення, когнітивний стиль і стиль міжособистісної поведінки – складають індивідуально-типологічну базу, на якій у процесі взаємодії з навколишнім середовищем і формуються особистісні риси. Л.М.Собчик зауважує, що «виділити поняття особистість лише як віддзеркалення соціальних аспектів існуван-

ня людини, викинувши все, окрім інтеріоризованих у процесі діяльності соціальних цінностей, означає позбавити особистість індивідуального стилю, прирівняти її до соціально бажаної моделі, знеособити» [2, с.30].

Стильовий підхід розширив можливості пояснення особистості за рахунок аналізу особливостей організації її когнітивної сфери (індивідуально-своєрідних способів аналізу, структуризації, категоризації, інтерпретації, прогнозування дійсності). Тому кожний когнітивний стиль спочатку розглядався як *психологічна риса вищого порядку*, що поєднує в собі не тільки когнітивні, але й мотиваційні, емоційні та інші особистісні характеристики.

В.В.Селіванов розглядає когнітивні стилі (зокрема, полезалежність/ полenezалежність) як одну з інтегральних особистісних рис, яка детермінує цілий ряд афективно-мотиваційних підструктур інтегральної індивідуальності [3].

У зв'язку зі сказаним представляє інтерес обговорення двох основних питань:

- Чи дійсно конкретні стильові параметри пов'язані з особистісними рисами й особливостями соціальної поведінки?
- Якщо існує достатньо стійка емпірична картина такого роду зв'язків, то за рахунок чого когнітивні стилі відіграють таку істотну роль в організації особистості й регуляції її поведінки?

Експериментальні результати досліджень когнітивних стилів свідчать про існування численних і різноманітних зв'язків стильових параметрів з особистісними властивостями. На операціональному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності (швидкості знаходження простої деталі в складній фігурі, величини інтерференції словесно-мовних і сенсорно-перцептивних функцій, опори на вузькі або широкі категорії при розумінні дійсності, точність перцептивного сканування тощо). Проте ці окремі відмінності в пізнавальній діяльності виявляються пов'язаними із широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи із сенсомоторики й закінчуючи механізмами психологічних захистів [4, с.265–266].

На наш погляд, сам факт такого роду глибокої включеності когнітивних стилів в особистісну організацію є додатковим аргументом на користь припущення про особливу роль стильових властивостей у детермінації психічної активності індивідуальності.

Чисельні експериментальні дослідження підтвердили, що когнітивні стилі відносяться до числа базових характеристик індивідуальності, про що свідчив їх тісний зв'язок як із біологічними, так і з соціальними чинниками [1; 4].

Генетичні дослідження когнітивних стилів стосувалися головним чином таких стильових властивостей, як полезалежність/полenezалежність (ПЗ/ПНЗ) й імпульсивність/рефлексивність (І/Р). При вивченні І/Р який-небудь істотний вплив генотипу на варіативність цього когнітивного стилю, як правило, не підтверджується.

Що стосується ПЗ/ПНЗ, тут висновки більш однозначні: висловлюється думка, що генотип визначає до 50% варіативності показників цього стилю. Ін-

ша половина дисперсії ПЗ/ПНЗ визначається різноманітними параметрами середовища [5]. У Московському близнюковому лонгітюдному дослідженні були зіставлені показники ПЗ/ПНЗ та інтелекту в дітей 6, 7 і 10 років. Генетичні кореляції, підраховані між цими показниками, збільшувалися з віком, але не перевищили величину 0,59. Цей результат, на думку авторів, свідчить про те, що в міру розвитку ПЗ/ПНЗ зближується з інтелектом за механізмами, що лежать в основі її регуляції, проте зберігає певну специфіку [6].

М.О.Холодна наводить дані про те, що когнітивні стилі змінюються з віком. При цьому вікова динаміка деяких когнітивних стилів повторює онтогенетичну динаміку основних пізнавальних функцій, що характеризується свого роду гетерогенністю. Зокрема, діти, як правило, полезалежні; потім відбувається зростання полenezалежності (її пік припадає на підлітковий та юнацький вік) із подальшим поступовим наростанням полenezалежності до похилого віку. Проте Г.Віткін, посилаючись на результати лонгітюдного дослідження 30 випробовуваних віком 10, 14, 17 і 24 років, дійшов висновку, що хоча у всіх випробовуваних спостерігалось зростання ПНЗ з віком, проте рангове місце кожного індивідуума на шкалі ПЗ/ПНЗ залишалось постійним [4, с.256].

Аналогічно при відносно високому рівні гнучкості пізнавального контролю в юнацькому віці в ході онтогенезу помічається поступовий зсув на полюс ригідності з максимальними значеннями ефекту інтерференції в літньому віці. З іншого боку, з віком зростає рефлексивність, при цьому в старості здебільшого сповільнюється когнітивний темп. Крім того, літні люди звичайно використовують більш широкі категорії порівняно з представниками більш молодого віку [4].

У дослідженні під керівництвом М.О.Холодної вивчалася міра вираженості чотирьох когнітивних стилів (полenezалежності/полenezалежності, імпульсивності/рефлексивності, ригідності/гнучкості пізнавального контролю й вузькості/широти діапазону еквівалентності) у юнацькому (18–20 років) і літньому (60–75 років) вікових періодах. Вони виявили, що в літньому віці наростають прояви полenezалежності і ригідності пізнавального контролю. У той же час між цими віковими групами відсутні відмінності в ступені точності перцептивного сканування (у поєднанні з більш сповільненим темпом ухвалення рішень) і кількості виділених груп при вільному сортуванні слів. Таким чином, у літньому віці спостерігається єдність двох ліній розвитку стильової поведінки: *регресивна* (у вигляді зростання полenezалежності й ригідності) і *прогресивна* (у вигляді тенденції зростання рефлексивності й збереження здатності до категоріального узагальнення) [7].

Також експериментально підтверджено взаємозв'язок когнітивних стилів з особливостями функціонування центральної нервової системи, зокрема ПЗ/ПНЗ стилю з міжпівкульною спеціалізацією. Хоча отримані результати свідчать про суперечливий характер цих зв'язків: деякі автори говорять про переважний зв'язок ПНЗ із лівою півкулею (з урахуванням її ролі в аналітичній активності), інші – з правою (ураховуючи перцептивні механізми цієї стильової властивості), усе ж факт детермінації когнітивних стилів психофізіологічними чинниками є незаперечним. Останнім часом висловлюється припущення про

особливу роль фронтальних лобових зон мозку в детермінації ПЗ/ПНЗ стилю, беручи до уваги їх регулюючі функції [8].

Таким чином, глибинні механізми когнітивних стилів опосередковано виступають детермінантами формування особистісних рис і регуляторами активності особистості.

Вельми суперечливі результати досліджень, у яких зроблено спроби встановити зв'язок між ПЗ/ПНЗ і І/Р з інтроверсією/екстраверсією. Як правило, висувається припущення про те, що ПЗ повинна співвідноситися з екстраверсією, а ПНЗ – з інтроверсією. Дійсно, психологічні портрети ПНЗ особистостей та інтровертів уражаючим чином збігаються. Проте на рівні кореляційного аналізу зв'язки між інтроверсією та ПНЗ виявляються далеко не у всіх дослідженнях [4, с.262].

М.О.Холодна цю суперечність пояснює фактом існуванням двох типів інтровертів: типових (зосереджені на власних спонуканнях, цілеспрямовані, з активним внутрішнім життям) й атипічних (мляві, апатичні, педантичні). Можливо, атипічні інтроверти є полезалежними, що, природно, позначається на величині коефіцієнтів кореляції в традиційних дослідженнях співвідношення цих змінних [4, с.262].

Представляють інтерес зв'язки когнітивних стилів із психодинамічними характеристиками індивідуальності, у тому числі з темпераментом. Отримані факти свідчать про те, що когнітивно складні особистості мають більшу соціальну пластичність, більш високий соціальний темп і меншу емоційність у соціальній сфері (за показниками опитувальника В.М.Русалова) [1].

Безперечна участь біологічних детермінант у формуванні механізмів стильової поведінки зовсім не виключає такий же безперечний вплив на особливості стильової поведінки соціокультурних чинників. У ряді досліджень було показано, що окремі когнітивні стилі «відчувають» вплив культури, середовища проживання, виду діяльності [9].

Також було показано, що ПЗ/ПНЗ стиль складається в ранньому дитинстві під впливом способу спілкування з матір'ю. При домінуванні надмірної опіки й контролю формується ПЗ стиль. Якщо при цьому обмежуються контакти з однолітками, то зростання ПЗ посилюється. Показано також, що ПЗ стиль складається в умовах як дуже великої сім'ї (разом живуть декілька поколінь), так і неповної сім'ї (що складається з матері й дитини) [4, с.264].

Таким чином, когнітивні стилі є результатом складної взаємодії біологічних і соціокультурних (середовищних) чинників.

Емпірично зафіксовані зв'язки між окремими когнітивними стилями і різними особистісними властивостями відрізняються строкатістю і певного роду суперечністю, проте ці зв'язки існують, більше того, вираженість певних полюсів когнітивних стилів співвідноситься з проявами особистісного зростання.

Емпіричні й теоретично констатовані зв'язки окремих стильових параметрів з різними особистісними рисами та особливостями соціальної поведінки можуть бути пояснені з урахуванням природи когнітивних стилів, пов'язаної зі сформованістю механізму мимовільного інтелектуального контролю (у вигляді широти й інтенсивності перцептивного сканування, урахування й структури-

зації контексту, імпліцитної наочності, підключення до процесу переробки інформації системи понять різного ступеня узагальненості, оперативної зміни когнітивних схем під впливом незвичайної інформації, регуляції міри участі афективного досвіду в актах пізнавального відображення й т. д.).

Американські психологи Д.Уордел і Дж.Ройс [10] використали феноменологію когнітивних стилів як основу теорії індивідуальності. На їх погляд, хоча когнітивні стилі розглядаються переважно в контексті пізнання, вони проте в знятому вигляді містять у собі елементи афективних станів. Когнітивні стилі, таким чином, виступають як високоорганізовані риси в тому значенні, що саме вони визначають спосіб, яким в індивідуальній поведінці пов'язуються пізнавальні здібності й емоційні властивості особистості. Учені описали три «загальні стилі» – раціональний, емпіричний і метафоричний, кожний з яких характеризується певним балансом когнітивних і емоційних компонентів досвіду.

У результаті була запропонована модель інтегрованої індивідуальності, у рамках якої когнітивні стилі розглядаються як посередники, що об'єднують когнітивні й емоційні властивості суб'єкта. Сильова система виступає як інтегратор когнітивної та афективної сфер, здійснюючи тим самим вплив на такі властивості індивідуальності, як Образ світу, Образ Я і стиль життя [10].

Висновки. Когнітивні стилі як метакогнітивні утворення характеризують, по-перше, здатність до побудови об'єктивованих ментальних репрезентацій дійсності і, по-друге, здатність до саморегуляції власних афективних станів. Відповідно, міра вираженості стильових характеристик, як можна припустити, визначає потенціал об'єктивування в оцінках, думках, позиціях і вчинках особистості – саме тому когнітивні стилі виявляються пов'язаними з таким широким спектром як індивідуальних характеристик, так й особистісних рис та особливостей соціальної поведінки індивідуальності.

На наш погляд, когнітивні стилі, будучи значною мірою генетично детермінованими функціями, починають активно формуватись і функціонувати вже в ранні періоди онтогенезу. Усі подальші соціальні впливи, на основі яких формуються власне особистісні структури, тією чи іншою мірою «опосередковуються» когнітивним стилем у цілому та його окремими складовими. Таким чином, особистість у контексті когнітивно-стильового підходу є результатом складної взаємодії біологічних і соціокультурних чинників, а когнітивні стилі є однією з детермінант, що виконують наскрізну регуляцію поведінки на всіх рівнях інтегральної індивідуальності й детермінують формування її особистісних рис.

1. Русалов В. М. Темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности / В. М. Русалов, С. Э. Паралис // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 118–122.
2. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности : Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – С. Пб. : Речь, 2003. – 624 с. : ил.
3. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта / В. В. Селиванов ; науч. ред. А. В. Брушлинский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Смоленск : Универсум, 2003. – 311 с.

4. Холодная М. А. Когнитивные стили : О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – С. Пб. : Питер, 2004. – 383 с. : ил.
5. Григоренко Е. Л. Моделирование с помощью LISREL : генетическая и средовая компоненты межиндивидуальной вариативности по признаку зависимости-независимости от поля / Е. Л. Григоренко, М. С. Лабуда // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 52–72.
6. Егорова М. С. Влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнитивного стиля / Егорова М. С., Зырянова Н. М. // Генетика. – 1997. – С. 110–115.
7. Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте / М. А. Холодная, Н. Б. Маньковский, Н. Ю. Бачинская [и др.] // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 2. – С. 5–13.
8. Field dependence-independence and brain organization: The confluence of two different ways of describing general forms of cognitive functioning? A theoretical review / Tinajero C., Paramo M. F., Cadaveira F., Rodriguez-Holguin S. // Perc. and Motor Skills. – 1993. – V. 77. – P. 787–802.
9. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
10. Wardell D. M. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect / D. M. Wardell, J. R. Royce // J. of Personality. – 1978. – V. 46 (3). – P. 474–505.

УДК 159.923.2 316.334.22

Олена Семак

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК ОСНОВА УСПІШНОСТІ ТА НАДІЙНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ-ОПЕРАТОРА

У статті аналізується проблема розвитку професійно важливих якостей людини-оператора. Зазначається, що належним чином сформовані професійно важливі якості й властивості людини-оператора є основною умовою успішності та надійності її професійної діяльності.

Ключові слова: професійно важливі якості й властивості людини-оператора, успішність професійної діяльності, надійність професійної діяльності.

The problem of development professionally of important internalss of man-operator is analysed in the article. It is marked that properly formed professionally important internalss and properties of man-operator come forward the basic condition of success and reliability of her professional activity.

Key words: man-operator, professional activity, professionalism, professionally significant qualities, empathy, tolerance.

У сучасному житті операторська діяльність у комп'ютеризованих та автоматизованих системах набула стрімкого поширення й водночас характеризується впливом на психіку таких фахівців значного ряду негативних чинників, зокрема таких, як: збільшення потужності автоматизованих агрегатів, перехід на критичні та надкритичні режими їх роботи, збільшення вимог щодо безперервності їх діяльності, зміна просторово-часової структури, відсутність звичних сенсорних подразнень, групова ізоляція або самотність, десинхроноз та інші (Б.А. Душков, А.В. Корольов, М.С. Корольчук, Б.Ф. Ломов, В.І. Лебедев, Г.В. Лож-

кін, Б.А.Смирнов та ін.). Тому можна констатувати, що умови операторської професійної діяльності в автоматизованих системах типу «людина – техніка» за своєю характеристикою є особливими. Це спричиняє надзвичайно негативний вплив на психіку фахівців і знижує успішність та надійність їх професійної діяльності (Г.Л.Апанасенко, В.І.Осьодло, М.С.Корольчук, В.В.Клименко, В.І.Лебедев, О.Р.Малхазов, В.С.Щеголев та ін.). Надійність та успішність людини-оператора залежить від професійної придатності, володіння професійними знаннями, тренуваності, стійкості до стресів, психофізіологічного стану й морально-психологічних якостей (В.А.Бутузов, Ю.П.Горго, Ю.І.Кундієв, В.В.Кальниш та ін.). Як відзначають фахівці в галузі інженерної психології, знання про професійно важливі якості та психофізіологічні властивості оператора дають можливість прогнозувати успішність і надійність взаємодії його з автоматизованими системами. Отримані на даний момент експериментальні дані є фактом існування об'єктивних фізіологічних чинників, які визначають успішність і надійність операторської діяльності (Ю.П.Горго, Г.В.Коробейников, М.В.Макаренко, Н.Б.Філімонова, Г.М.Чайченко, Н.В.Харковлюк та інші).

Ряд наукових досліджень, проведених фахівцями в другій половині ХХ століття, дозволив сформулювати основні вимоги до психофізіологічних показників організму операторів у зв'язку з їхньою професійною діяльністю. Однак зміни, які відбуваються за останні десятиліття з автоматизованими та комп'ютеризованими системами в різних галузях, вимагають більш детального й комплексного підходу щодо вивчення тих професійно важливих якостей оперативного персоналу, наявність яких і буде визначати ефективність їхньої професійної діяльності. Тому актуальною проблемою сучасної інженерної психології є виявлення психологічних чинників, наявність яких забезпечуватимуть успішність і надійність роботи операторського персоналу в різних галузях. Одним із таких найважливіших психологічних чинників є розвиток професійно важливих якостей людини-оператора.

Аналіз особливостей формування й розвитку професійно важливих якостей людини-оператора є предметом міждисциплінарних досліджень – психології праці, інженерної психології, психофізіології, ергономіки, фізіології та гігієни праці. До недавнього часу в цій галузі домінувала фізіологічна традиція, у рамках якої накопичено достатньо матеріалу про різноманітні прояви й особливості формування професійно важливих якостей у реальних умовах діяльності, створені концептуальні схеми й методичні засоби оцінки представленості в структурі особистості різноманітних професійно важливих якостей (Ю.П.Горго, О.В.Карпенко, К.І.Кузміна, М.В.Макаренко, Л.А.Чепа, Г.М.Чайченко, Є.Д.Хомська, А.А.Ухтомський та ін.). Разом із тим перехід до аналізу професійно важливих якостей людини в умовах професійної діяльності передбачає звернення до психологічної системи діяльності, де особливе місце належить професійно важливим якостям (П.Я.Гальперін, М.В.Гордон, В.П.Зінченко, Ю.М.Забродін, М.С.Корольчук, Т.С.Кириленко, Є.П.Ільїн та інші), і розробку відповідного йому концептуально-методичного апарату. Однак до цього часу не створено загальноприйнятої теоретичної бази для аналізу професійно важливих

якостей активної діючої суб'єкта праці, що ускладнює розв'язання актуальних прикладних завдань. Відповідно до цього, найбільш адекватним підходом до аналізу й оцінки особливостей розвитку та формування професійно-важливих якостей спеціалістів операторського профілю, на нашу думку, є концептуальний апарат структурно-інтегративного підходу (Г.Л.Апанасенко, М.С.Корольчук, П.П.Криворучко, І.А.Сапов).

Загалом проблема професійної операторської діяльності представлена в роботах Б.Ф.Ломова, С.П.Бочарової, Є.А.Климова, К.М.Гуревича, А.В.Герасимова, Ю.Л.Майдикова, О.Ф.Максимової та ін. У цих роботах роковуються особливості професійної діяльності операторів, зокрема психологічні вимоги, які пред'являються до них. Саме професійна діяльність людини-оператора впродовж останніх 20–30 років виступає предметом пильної уваги й вивчення психології праці та інженерної психології. Більша частина проведених досліджень у цих галузях стосується проблем професійної успішності та надійності людини-оператора в системі людина – техніка. У науковій літературі представлені різні підходи щодо вивчення чинників, які впливають на рівень професійної успішності й надійності людини, яка працює з автоматизованими системами, а також у різнопланових стресових ситуаціях. Професійна діяльність, яка моделюється в системі людина – техніка, характеризується жорсткими вимогами до людини з точки зору їх змісту в конкретних умовах діяльності. При цьому міра навантаження, яка супроводжує професійну діяльність у різних складових цієї системи і яка забезпечує реалізацію відповідного виду діяльності, далеко не зовсім однакова. Для операторської діяльності межа між успішністю та неуспішністю професійної діяльності визначається співвідношенням вимог даної діяльності й функціональними можливостями людини (Б.Ф.Ломов, В.А.Пономаренко). Якщо вимоги професійної задачі, яку необхідно виконати, однакові для різних операторів, то їх функціональні можливості будуть досить різними й індивідуальними і будуть визначатися динамікою функціональних станів у процесі професійної діяльності, характером і особливостями інтринсивної та екстринсивної трудової мотивації, готовністю щодо виконання поставлених трудових задач і, найголовніше, комплексом наперед сформованих професійно важливих якостей та властивостей оператора.

Як відомо, успішність і надійність професійної діяльності суб'єкта праці не обмежується тільки зовнішніми її проявами – результативністю роботи. У більш широкому значенні успішність і надійність праці можна класифікувати як ефективність діяльності, що «характеризує пристосованість системи щодо досягнення поставленої перед нею задачі» (В.П.Зінченко), тобто наявність і використання адекватних засобів для реалізації професійної діяльності. Стосовно людини-оператора можна говорити про адекватність використання внутрішніх засобів діяльності, що характеризує оптимальність робочого стану [9]. Міра адекватності відповіді організму на вимоги, які визначаються характером даної діяльності, залежить від трьох основних чинників. Це, зокрема: оптимальність реакцій, які лежать в основі діяльності, їх узгодженість одна з одною; кількісна та якісна відповідь організму конкретному змісту задачі, яка вирішується, і мінімізація витрат психофізіологічних ресурсів на основі використання опти-

мальних способів регуляції. Таким чином, оптимальний функціональний стан людини-оператора, яка покликана здійснювати високоефективну професійну діяльність, прямо залежить від цілого ряду факторів, серед яких належним чином представлені професійно важливі якості, наявність яких і буде визначати успішність професійної діяльності.

Що стосується надійності діяльності людини-оператора, то, на думку В.Д.Небиліцина, вона може бути визначена як здатність щодо збереження необхідних робочих якостей в умовах можливого ускладнення діяльності або як стійкість оптимальних робочих параметрів індивіда [16]. Е.А.Мілерян стверджує, що поняття надійності повинно характеризувати здатність людини щодо збереження оптимальних робочих параметрів в екстремальних умовах роботи, тобто надійність оператора визначається таким станом працездатності, при якому він забезпечує точне, ефективне, своєчасне, безпомилкове й успішне виконання всіх необхідних робочих функцій [18]. В.Ю.Шебланов та А.Ф.Бобров вважають, що, визначаючи надійність діяльності людини-оператора, необхідно використовувати не тільки результуючі параметри його діяльності, але й показники психологічних і фізіологічних характеристик суб'єкта професійної діяльності. Одним із таких показників, які відображають рівень функціональних затрат при досягненні заданих робочих параметрів, є показник психофізіологічної «ціни» діяльності, який безпосередньо пов'язаний із комплексом відповідних професійно важливих властивостей та якостей суб'єкта праці, які й будуть забезпечувати оптимальні показники ефективності його професійної діяльності [20].

Таким чином, забезпечення високої якості, успішності й надійності професійної діяльності в будь-якій сфері, у тому числі й операторській діяльності, прямо залежить від рівня сформованості в суб'єкта праці його професійно важливих якостей, які є внутрішніми характеристиками людини-оператора й відображають зовнішні специфічні впливи у формі професійних вимог до особистості.

Значення професійно важливих якостей в успішності й надійності діяльності людини-оператора визначається ще й тим, що в них проявляються всі основні характеристики структури особистості, які надалі визначатимуть психологічні особливості системи діяльності людини-оператора – потребнісно-мотиваційні, пізнавальні, психомоторні, емоційно-вольові й інші. Передбачається, що зміст професійно важливих якостей для конкретної діяльності, міра їх вираженості й особливості розвитку, а також формування відповідного комплексу професійно важливих якостей зумовлюють ефективність, успішність і надійність діяльності людини-оператора.

Як відзначається в дослідженнях А.В.Батаршева, І.Ю.Алексєєва, Є.В.Майорова та інших науковців, професійно важливі якості включають у себе індивідуально-психічні й особистісні якості суб'єкта, які необхідні для реалізації тої чи іншої продуктивної діяльності. Крім власне психічних властивостей, окремі функції професійно важливих якостей можуть виконувати й деякі позапсихічні властивості суб'єкта – соматичні, конституційні, типологічні, нейродинамічні й інші, наприклад, фізична сила й витривалість – приклад чітко виражених профе-

сійно важливих якостей для багатьох видів діяльності [2]. Згідно з дослідженнями А.В.Карпова, професійно важливі якості (далі – ПВЯ) поділяються на 4 основні групи, які у своїй сукупності утворюють структуру професійної придатності:

- абсолютні ПВЯ – властивості, які необхідні для виконання діяльності як такої на мінімально допустимому або ж нормативно заданому, середньому рівні;
- відносні ПВЯ, які визначають можливість досягнення суб'єктом високих (наднормативних) кількісних та якісних показників діяльності (відповідають за формування й розвиток майстерності суб'єкта праці);
- мотиваційна готовність до реалізації тої чи іншої діяльності (доведено, що висока мотивація може суттєво компенсувати недостатній рівень розвитку багатьох інших ПВЯ);
- анти-ПВЯ: властивості, які суперечать тому чи іншому виду професійної діяльності [10].

Загалом психологи встановили, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійно важливих якостей, специфічних для тої чи іншої професійної діяльності. При цьому симптомокомплекси формуються в суб'єкта в ході освоєння ним відповідної діяльності й містять у собі специфічні підсистеми професійно важливих якостей, які забезпечують виконання кожного чергового етапу професійної діяльності (І.Ю.Алексєєв, А.В.Батаршев, С.П.Бочарова, К.М.Гуревич, А.В.Герасимов, Б.Ф.Ломов, Є.А.Климов, Е.В.Майоров, О.Ф.Максимова, Ю.Л.Майдигов та ін.). У всіх видах професійної діяльності прийнято розрізняти ті індивідуальні якості, які відповідають власне за її виконання, тобто ті, які необхідні для сприйняття й прийому професійно значущої інформації. Тому прийнято говорити про професійно важливі якості виконання та інформаційні ПВЯ.

Отже, можна дати таке визначення професійно важливих якостей. Професійно важливі якості – це індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які необхідні для реалізації цієї діяльності на нормативно заданому рівні. Експериментально доведено, що варіативність показників рівня розвитку більшості ПВЯ знижується в міру професіоналізації, а професійно значущі здібності розвиваються саме під впливом і в умовах самої діяльності. Психологічні особливості співвідношення загальних і спеціальних складових структури ПВЯ, пов'язаних зі змістом конкретної діяльності, дозволяють нам припустити, що чим технічніша діяльність, тим більшу роль у ній повинні відігравати спеціальні здібності.

Загалом вивчення динаміки й структури професійно важливих якостей за параметрами загального числа кореляційних зв'язків та інших показників дозволяють нам зробити висновок про те, що в ході професіоналізації відбувається зміна компонентів структури ПВЯ, підвищується міра зв'язків окремих властивостей у єдиній структурі ПВЯ, а також збільшується кількість ПВЯ, які входять у цю структуру. Виявлена на основі аналізу наукових досліджень з даної проблематики наявність індивідуальних зв'язків ПВЯ, які характерні для всіх етапів професіоналізації суб'єкта праці, тимчасових зв'язків – на окремих етапах професіоналізації, засвідчує про динамічність самої структури професій-

но важливих якостей суб'єкта праці. Відзначені особливості структури відображають не що інше, як зміни професійних вимог під час самої професіоналізації, характер вікового розвитку особистості, формування стильових механізмів адаптації до діяльності, вироблення індивідуальних стратегій поведінки й способів реалізації професійної діяльності.

Таким чином, загалом, професійно важливі якості для людини-оператора в системі «людина – техніка» включають такі властивості: індивідуально-типологічні; сенсорно-перцептивні; атенційні; психомоторні; мнемічні; іманижинитивні; мисленнєві й вольові тощо.

Що стосується індивідуально-типологічних властивостей, то вони включають основні характеристики нервових процесів і виступають базовими, накладаючи свій відбиток на професійну діяльність у цілому [6; 7]. Ці властивості дуже мало змінюються впродовж усієї професійної діяльності й відносяться до найбільш стабільних, однак їхній набір і пріоритетність залежать від виду й специфіки самих систем «людина – техніка». При цьому необхідно враховувати, що одна й та ж типологічна властивість та її індивідуальні особливості можуть мати як позитивні, так і негативні (з точки зору професійної успішності) прояви: слабкість нервових процесів визначає низьку межу працездатності і в той же час – високу чутливість; інертність нервових процесів проявляється в малих показниках швидкості нервової діяльності й міцності тимчасових зв'язків та ін. Таким чином, природна недостатність у сфері однієї функції компенсується перевагою у сфері іншої, не менш важливої.

Також слід відзначити, що з технічним удосконаленням систем управління істотно змінилися вимоги до моторики оператора [7]. Значно спростився зміст рухових завдань, дії оператора звелися до натискання кнопок, включення тумблерів, повороту відповідних ручок і таке інше. Уся складність управління перемістилася з виконавчої частини рухових актів на центральні механізми їх регуляції. Виконання тієї або іншої дії виявилось зумовленим переробкою великого обсягу інформації, від якої стали залежати результати подальшого рухового акту. Необхідно також відзначити, що в деяких системах «людина – техніка» оператор стикається із завданнями, які вимагають не тільки складної попередньої обробки великого обсягу інформації, але також і швидкого їх вирішення й точної реалізації цих рішень у русі. Ефективність роботи подібних систем значною мірою зумовлена специфікою узгодження моторного виходу оператора з конструкцією органів управління. Тому необхідно вести детальний облік основних параметрів робочих рухів оператора відповідно до нормативних значень рухових реакцій щодо їх швидкості, точності, темпу, ритму, величини зусилля, обсягу рухів і багатьох інших параметрів залежно від вигляду, інтенсивності, тривалості дії подразників, їх просторово-часових та інших характеристик з метою забезпечення найбільшої ефективності професійної діяльності оператора. До найбільш типових для операторської діяльності й щодо складності за своєю структурою відносяться психомоторні процеси, що забезпечують такі робочі дії, як перцептивно-рухова координація при ручному управлінні рухомим об'єктом, дії з відстежування динамічного сигналу, формування ідеомоторних програм дій.

Провідна роль когнітивних процесів в операторській діяльності визначається тим, як ці процеси опредмечуються в конкретних діях, що виступає як внутрішній спосіб їхньої реалізації. Саме когнітивні процеси в силу того, що вони структурують зміст цілей і спрямовані на побудову оперативного образу, займають важливе місце й складають основний системоутворюючий чинник у діяльності операторів [3]. Від нього залежить ефективність і надійність діяльності оперативного персоналу в найбільш складних, критичних ситуаціях керування технічними системами, від яких залежить прийняття рішень та їхня ефективність. Так, наприклад, значення й роль мнемічних процесів у діяльності людини в системах «людина – техніка» важко переоцінити, що пов'язане, поперше, з великим обсягом інформації про різні режими роботи, її умови й обмеження, відомості й довідкові дані, які треба запам'ятати, зберегти, а потім відтворити, витягувати з пам'яті для реалізації цієї інформації в діяльності; подруге, із психологічними особливостями пам'яті людини, зокрема впливом на процеси пам'яті різноманітних чинників, які вибірково пригнічують або творчо реконструюють пам'ять залежно від бажань, потреб, мотивів, інтересів, переваг, рівня домагань людини тощо.

Необхідно також відзначити, що важливе місце займають характеристики мовних сигналів й особливостей їхнього сприйняття. Сприйняття мови людиною зумовлене як акустичними, так і лексичними й граматичними її характеристиками. У процесі комунікативної діяльності оператор повинен отримувати необхідну для своєї продуктивної роботи інформацію про об'єкт керування від інших операторів у ході спілкування з ними. Комунікативна діяльність оператора вимагає наявності в нього здібностей до продуктивного спілкування з людьми, уміння налагоджувати психологічний контакт, застосовувати різні тактичні прийоми під час бесіди з метою одержання об'єктивної й повної інформації [5].

Значну роль в успішності діяльності оперативного персоналу відіграють регулятивні властивості. Тут важливе місце відводиться сформованості процесів емоційно-вольової регуляції діяльності й сформованості умінь самоорганізації діяльності, зокрема, економічній витраті сил, самокорекції техніки виконання рухових актів, зосередженості на техніку виконання рухів і на прийнятті оптимальних рішень, включенні прийомів самомобілізації [11; 14]. Експериментальними дослідженнями доведено, що важливе місце серед емоційно-вольових властивостей оператора займає комплексна властивість витривалості, що зумовлюється віковими, типологічними особливостями, рівнем тренуваності й специфікою діяльності, а також деякими особистісними властивостями й рівнем мотивації особистості.

Також визначальна роль і місце в структурі ПВЯ відводиться мотивації. Як стверджує Ш.Н.Чхартішвілі, для мотивації поведінки провідну роль відіграє характер пізнавальних, соціальних та інших потреб – міра їхньої конкретності, особистісної значущості. Відомо, що через формування структури професійних мотивів та їхнє усвідомлення людиною встановлюється особистісний зміст діяльності й окремих її аспектів. Міра усвідомлення особистісного смислу діяльності оператора, його адекватність до реальної сутності й особистісної

значущості трудового процесу знаходить своє відображення в характері виконання ним окремих дій і діяльності в цілому [19].

Але не менш важливе значення під час розгляду мотивації оперативного персоналу надається таким спонукальним силам, як необхідність, обов'язок, воля в досягненні поставлених цілей. У професійній діяльності спонукальні сили часто виступають у формі ухвалених рішень, при яких потреби перетворюються в наміри як усвідомлені цілі. Таким чином, потреби впливають на діяльність оператора через свідомо поставлені ним цілі, ухвалені рішення й професійні наміри [14].

Узагальнюючи все вищесказане, можна відзначити, що в діяльності операторів професійно важливими є блоки таких якостей: професійна мотивація й цілеспрямованість, когнітивні, регулятивні й індивідуально-типологічні властивості. Особливе місце серед них займають блоки когнітивних і регулятивних якостей, вимоги до яких є дуже специфічними для цього виду діяльності.

Висновки. Вивчення специфічних умов та особливостей професійної діяльності операторів, звернення до професіографічного аналізу їх діяльності дозволили нам виокремити найбільш значущі професійно важливі якості людини-оператора, які в сукупності забезпечуватимуть успішність і надійність їх професійної діяльності. Зокрема, домінуючою ознакою психологічних особливостей діяльності оператора є збереження основних показників оперативної пам'яті, психофізіологічних функцій слухового аналізатора, висока емоційно-вольова стійкість, перевага процесуальних мотивів діяльності.

Уважаємо, що подальший розгляд виокремленого нами питання та розробка психограм, що відображають необхідні професійно важливі якості оперативного персоналу, необхідна для подальшої раціональної організації професійного відбору абітурієнтів у профільні навчальні заклади, поточного контролю навчальної та службової діяльності, а також під час професійного підбору оперативного персоналу безпосередньо на конкретні робочі місця системи «людина – техніка».

1. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Х. : Титул, 2007. – 532 с.
2. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – С. Пб. : Питер, 2007. – 192 с.
3. Бочарова С. П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности / С. П. Бочарова. – Тернополь : Астон, 1998. – 351 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : навч. посіб. для вузів / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Венда В. Ф. Психологические факторы надёжности управления автомобилями и проблема общения между водителями / В. Ф. Венда, Р. В. Ротенберг, Г. С. Улиханян // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 4. – С. 75–86.
6. Герасимов А. В. Психофизиологические критерии прогноза эффективности профессиональной деятельности операторов энергопредприятий на этапе приема в учебно-тренировочный центр / А. В. Герасимов // Физиология человека. – 1993. – Т. 19, № 4. – С. 77–88.
7. Гуревич К. М. Психофизиологические проблемы профессиональной деятельности человека-оператора / К. М. Гуревич, А. Бодров // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1991. – С. 111–121.

8. Душков Б. А. Основы инженерной психологии / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – М. : Академический проспект, 2002. – 574 с.
9. Зинченко В. П. Основы эргономики / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. – М., 1979.
10. Карпов А. В. Психологія прийняття рішень у професійній діяльності / А. В. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 1991. – 158 с.
11. Котик М. А. Саморегуляция и надежность человека-оператора / М. А. Котик. – Таллинн : Валгус, 1974. – 168 с.
12. Майдигов Ю. Л. Возрастные изменения работоспособности операторов тепловых электростанций и психофизиологические критерии профессионального отбора : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. мед. наук : спец. 14.00.07. «Медицина» / Ю. Л. Майдигов. – К., 1990. – 27 с.
13. Максимова О. Ф. Вопросы надежности работы операторов тепловых электростанций в условиях трехсменного графика / О. Ф. Максимова // Психофизиологические основы профессионального отбора. – К. : Наукова думка, 1973. – С. 162–164.
14. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – С. Пб. : Сентябрь, 2001. – 259 с.
15. Милерян Е. А. О надежности оператора в различных режимах работы / Е. А. Милерян // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 51–81.
16. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / В. Д. Небылицын. – М., 1990.
17. Оптимизация работоспособности операторов ТЭЦ как фактор повышения надежности персонала / [В. Н. Чернышев, А. П. Двинин, И. А. Романенко, В. М. Тесленко] // Электрические станции. – 1992. – № 4. – С. 11–14.
18. Філенко І. О. Психодіагностика функціональних станів операторів динамічних і енергетичних автоматизованих систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Педагогічна вікова психологія» / І. О. Філенко. – Х., 2005. – 19 с.
19. Чхартишвили Ш. Н. Проблема мотива волевого поведения / Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1975. – 239 с.
20. Шебланов В. Ю. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка [Текст] / В. Ю. Шебланов, А. Ф. Бобров // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 60–69.

УДК 316.454.3

Юрій Сидорик

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЗРОСТАННЯ КОНФЛІКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАЦТВА В ЇХНІХ ВЗАЄМИНАХ ЗІ СВОЇМИ БАТЬКАМИ

Отримані результати дослідження дозволяють констатувати, що особистісні особливості юнацтва значуще взаємозв'язані з рівнем конфліктності в їх взаєминах зі своїми батьками. Серед таких особистісних характеристик емпірично виділено незалежно-домінуючу позицію юнацтва у їхніх взаєминах із батьками.

Ключові слова: дитячо-батьківські взаємини, сепараційні процеси в сім'ї, конфліктність у взаєминах, юнацький вік.

The results of research allow to state that the personal characteristics of youth significantly interrelated levels of conflict in their relationship with their parents. Among the personal characteristics of empirically selected independently predominant position of youth in their relations with parents.

Key words: child-parent relationships, separation processes in the family, conflict in relationships, youth age.

Проблематика дитячо-батьківських взаємин у сучасній сім'ї висвітлена в роботах багатьох учених. Сьогодні накопичено значний фактичний матеріал із цієї проблеми та запропоновано низку теоретичних моделей [1; 2; 4; 7], які побудовані шляхом узагальнення, здебільшого досвіду корекційної роботи із членами сімей.

Л.Б.Шнейдер, розглядаючи проблему дитячо-батьківських взаємин, до причин становлення «порушених» взаємин відносить як особистісні особливості батьків, так і соціально-економічні зміни в житті сім'ї, які призвели до трансформації ролей батька та матері [8, с.463]. Порушення дитячо-батьківських взаємин, зокрема високий рівень конфліктності юнацтва в стосунках зі своїми батьками, Д.Хейлі та К.Маданес [4] вважають наслідком особливостей розподілу влади між членами сім'ї; у концепції С.Мінухіна під час аналізу таких дитячо-батьківських взаємин робиться наголос на врахуванні структури сім'ї та меж її підсистем [1, с.75]; М.Боуен [6] наголошує на важливості врахування особливостей диференціації «Я» дитини й батьків.

Способи побудови таких взаємин, як стверджує М.Боуен, засвоюються дітьми впродовж їхнього виховання в батьківських сім'ях. Останні також сприяють засвоєнню їхніми дітьми рольових диспозицій, стереотипів взаємодії з людьми найближчого соціального оточення, сімейних правил та міфів. Для пояснення механізмів такої передачі М.Боуен увів термін «сімейний проєктивний процес», в основу якого покладено повторення дітьми рівня диференціації «Я», який, як правило, відповідає рівню диференціації «Я» їхніх батьків. Відтворення подружжям у своїх сім'ях основних рис взаємин, які існували в їхніх батьківських сім'ях, забезпечується приблизно однаковим рівнем диференціації «Я» батьків та їх дорослих дітей. При створенні власної сім'ї така молода людина вибирає відповідно чоловіка чи дружину зі схожим рівнем диференціації [6; 9; 10].

У концепції життєвого циклу сім'ї вплив родини на становлення особистості майбутнього сім'янина розглядається в контексті взаємоузгоджених рольових позицій на кожному з етапів її розвитку. На думку ряду дослідників (М.Бовен [2, 9; 10], J.O.Bradt [11], Дж.Браун, Д.Крістенсен [1]), дитина відіграє ключову роль у контролі дистанції між батьками. З народженням дитини та протягом її розвитку подружжя пара автоматично формує «трикутник» взаємин, у якому існуюча дистанція між батьками збільшується або скорочується. У цілому ж завдання сім'ї та особливості взаємин між батьками й дітьми змінюються протягом життєвого циклу сім'ї [1, с.42–44].

Серед умов виникнення високого рівня конфліктності у взаєминах юнацтва та їхніх батьків Д.Баумрінд виділяє методи виховання, які застосовують останні [цит. за 8, с.481–483]. Схожим чином В.І.Гарбузов вважає стиль виховних впливів батьків вирішальним чинником формування характеру дитини [там само].

В юнацькому періоді розвитку дитини батьківське ставлення до дитини зазнає найістотнішої кризи: з одного боку, батьки прагнуть зберегти свій

зв'язок з нею, максимально уберегти її від небезпек, з іншого – вони повинні не лише змиритися з її сепарацією від них, але й бажати цього, прагнути до цього [1, с.40–41]. Саме тому описаний конфлікт відображає одну з найважливіших суперечностей у батьківсько-дитячих взаєминах.

Слід зауважити, що в проаналізованих нами підходах до розгляду порушень, конфліктів у взаєминах юнацтва з їхніми батьками серед факторів виникнення таких стосунків емпірично перевірялись особливості стилю виховання, взаємин батьків та інших параметрів, які виключають активну роль юнацтва, вплив особистісних особливостей у становленні вищеописаних взаємин. **Метою** нашого дослідження є виявлення особистісних особливостей юнацтва, які можуть бути значуще взаємозв'язаними з різними рівнями конфліктності в їхніх взаєминах зі своїми батьками. Н.В.Грішина наводить результати досліджень, які підтверджують відомий пріоритет соціально-психологічних відносно індивідуально-психологічних факторів, які детермінують виникнення міжособистісних конфліктів [3, с.273]. Проте ми вважаємо за можливе припустити наявність особистісних особливостей юнацтва, які можуть бути пов'язані з їхніми намаганнями здобути більшу автономію у взаєминах із своїми батьками, провокувати конфліктність у таких взаєминах і, таким чином, детермінувати дію соціально-психологічних факторів, які можуть викликати конфліктну поведінку «миролюбних» батьків.

Дитячо-батьківські взаємини розглядалися нами як суб'єктивні переживання та узагальнення батьками та їхніми дітьми взаємозв'язків, стосунків між ними, які виникають за умов спільного проживання або виконання спільної діяльності. У нашому дослідженні аналіз особливостей конфліктності-гармонійності дитячо-батьківських взаємин юнацтва здійснювався на основі оцінювання таких стосунків у своїх батьківських сім'ях досліджуваними учнями й студентами.

Перевірка висунутої нами гіпотези здійснювалася на вибірці досліджуваних, у яку ввійшли учні 10–11 класів загальноосвітніх середніх шкіл м. Івано-Франківськ, студенти 1–3 курсів стаціонарного й заочного відділень Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника – 82 особи віком 15–22 років. Виокремлення різностатевих груп досліджуваних проводилося з допомогою окремих запитань розробленого нами анкетного опитувальника. Вікові та гендерні характеристики вибірки досліджуваних осіб подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних осіб за віком і статтю

	Вік	Стать	
	15–22 років	чоловіки	жінки
Кількість осіб	168	65	103
Відсоток	100%	39%	61%

У процесі дослідження для оцінки учнями й студентами рівня конфліктності-гармонійності взаємин між ними та їхніми батьками ми застосували авторський анкетний опитувальник, який містив 10-бальні шкали, полюсами яких були пари відповідних характеристик. Основний недолік такого методу

дослідження – це залежність отриманих даних від особливостей суб'єктивного відображення досліджуваними тих чи інших аспектів об'єктивної дійсності, яка цікавить дослідника. Зокрема, нема впевненості в тому, що опитувані особи можуть правильно відновити в пам'яті минуле або оцінити теперішнє. Однак під час дослідження особливостей родинних взаємин як суб'єктивних переживань й узагальнень членами родини взаємозв'язків, стосунків між ними все-таки доцільно, на наш погляд, використовувати вищезгадані методики. При цьому уникнути вказаних недоліків дозволяє сам предмет дослідження – переживання, узагальнення, які можуть бути репрезентовані безпосередньо в судженнях людини. Тому нема необхідності співвідносити ці думки й судження з об'єктивною картиною дійсності.

Також під час дослідження родинних взаємин шляхом застосування процедур шкалювання та опитування виникають й інші цілком резонні сумніви у зв'язку з оцінкою достовірності отриманої інформації. Зокрема, відвертість відповідей може лімітуватися рядом психологічних бар'єрів, серед яких і намагання підтримувати певний рівень самооцінки, і небажання повідомляти кому-небудь інформацію про свої життєві наміри та проблеми. Це, звісно, не означає, що відповідь обов'язково буде хибною. Стосовно нещирості відповідей респондентів слід зазначити, що групове анкетне опитування має ті переваги, які дозволяють забезпечити анонімність відповідей. Респондент, відповідаючи на запитання, може не переживати за те, що результати дослідження будуть використані для оцінки його особистості. При анонімному опитуванні більш переконливо звучать інструкції з проханням добросовісно й щиро відповісти на поставлені запитання. Водночас слід зауважити, що в юності в людини переважає, як правило, відкрите, довірливе ставлення до оточуючих.

У процесі дослідження також було використано створену Т.Лірі, Г.Леффорджем, Р.Сазеком й адаптовану та модифіковану Л.Собчик методику діагностики міжособистісних взаємин [183, с.408–418]. Ця методика дає змогу виявити уявлення суб'єкта про власні особистісні якості, які є важливими в міжособистісній взаємодії із членами батьківської сім'ї. Текст методики складається із 128 суджень, які можуть пред'являтися досліджуваному у вигляді списку. Отримані результати дадуть змогу охарактеризувати переважаючий тип ставлення до оточення, зокрема індекси лідерства, доброзичливості й типи міжособистісних взаємин: 1) владно-лідерський; 2) незалежно-домінуючий; 3) прямолінійно-агресивний; 4) недовірливо-скептичний; 5) покірно-сором'язливий; 6) залежно-слухняний; 7) конвенційно-співпрацюючий; 8) відповідально-великодушний.

Перші чотири типи міжособистісних взаємин – I, II, III і IV – характеризуються переважанням неконформних тенденцій. Зокрема, III, IV типи відзначаються схильністю до конфліктних проявів, а I і II – незалежністю поглядів, наполегливістю у відстоюванні власної точки зору, тенденцією до лідерства й домінування. Інші чотири октанти – V, VI, VII і VIII – відображають протилежну тенденцію: покірливість, невпевненість у собі й конформність (V і VI), схильність до компромісів, конгруентність (VII і VIII).

Наведені нижче формули дозволяють вирахувати індекс лідерства та індекс доброзичливості: лідерство = $I - V + 0,7 (II + VIII - VI + IV)$; доброзичливість = $VII - III + 0,7 (VIII + VII - IV + II)$. Домінуючі тенденції виявляються на основі тих результатів, які значно відхиляються в позитивний або в негативний бік.

Знаходження коефіцієнтів кореляції та всіх необхідних проміжних даних здійснювалося за допомогою SPSS 17.0 for Windows. Інтерпретація отриманих результатів проводилася з урахуванням математично прийнятих норм визначення величини статистичної значущості.

Отримані нами результати засвідчують, що більшість опитаних учнів і студентів схильні виставляти максимальні бали за досліджуваними параметрами, тим самим демонструючи задоволеність своїми взаєминами з батьками (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл показників оцінювання рівня конфліктності-гармонійності дитячо-батьківських взаємин

	N	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартне відхилення
Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах	168	,00	10,00	8,4702	1,64126

Зважаючи на те, що отримані нами ряди показників сьомого октанта опитувальника Лірі й рівня конфліктності-гармонійності взаємин між досліджуваними та їхніми батьками не відповідають нормальному розподілу (табл. 3), для подальшого аналізу статистичної значущості відмінностей даних результатів у різностатевих вибірках нами було застосовано непараметричні критерії.

Таблиця 3

Розподіл похідних показників оцінювання дитячо-батьківських взаємин на їхню відповідність нормальному розподілу

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test									
	Лірі-1	Лірі-2	Лірі-3	Лірі-4	Лірі-5	Лірі-6	Лірі-7	Лірі-8	Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах
N	168	168	168	168	168	168	168	168	168
Kolmogorov-Smirnov Z	1,365 (*)	1,446 (*)	1,377 (*)	1,103	1,191	1,498 (*)	2,200 (***)	1,429	3,029(***)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,048	,030	,045	,175	,117	,022	,000	,034	,000

Примітки:

1) відмінність значуща на рівні 0,001 – ***

2) відмінність значуща на рівні 0,01 – **

3) відмінність значуща на рівні 0,05 – *

4) надалі у всіх таблицях показники значущості позначатимуться ідентично.

Зокрема, слід відмітити відсутність статистично значущих відмінностей між різностатевими вибірками респондентів за показниками параметрів конфліктності-гармонійності їхніх взаємин із батьками (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл показників статистичної значущості відмінностей у результатах оцінки різностатевими групами досліджуваних рівня конфліктності-гармонійності взаємин між ними та їхніми батьками

	Лірі-7	Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах
Манн-Уїтні, U	2830,00 0	3093,500
Вілкоксон, W	4975,00 0	8346,500
Z	-1,606	-,751
Значущ. (2-стор.)	,108	,452

Водночас між указаними групами респондентів виявлено статистично значущі ($p \leq 0,01$) відмінності за параметрами опитувальника Лірі (окрім сьомого октанта). Тому подальший аналіз взаємозв'язків параметрів автономності й конфліктності в дитячо-батьківських взаєминах ми проводили в різностатевих групах досліджуваних осіб.

Як можна побачити з таблиці 5, показники оцінювання рівня конфліктності-гармонійності взаємин між юнаками та їхніми батьками обернено пропорційні параметру незалежності, автономії-домінування та позитивно корелюють з параметром залежності-слухняності.

Таблиця 5

Показники взаємозв'язку між досліджуваними параметрами дитячо-батьківських взаємин

	чоловіки								
		Лірі-1	Лірі-2	Лірі-3	Лірі-4	Лірі-5	Лірі-6	Лірі-7	Лірі-8
Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах	Коеф. корел.	,167	-,337**	-,123	-,290*	-,029	,323**	,127	,194
	Знач. (2-стор.)	,183	,006	,329	,019	,821	,009	,313	,121
	N	65	65	65	65	65	65	65	65

	жінки								
Коеф. корел.	-,079	-,232*	-,154	-,105	,016	-,053	-,095	,055	
Знач. (2-стор.)	,425	,018	,121	,293	,869	,594	,339	,578	
N	103	103	103	103	103	103	103	103	103

Схожим чином із рівнем значущості $p \leq 0,05$ ми виявили зворотно пропорційну взаємозалежність між незалежно-домінуючою позицією досліджуваних дівчат та рівнем конфліктності в їхніх взаєминах зі своїми батьками.

Виявлені нами взаємозалежності підтверджують наше припущення про значущість взаємозв'язків між особистісними особливостями юнаків і дівчат і становленням їхніх конфліктних взаємин зі своїми батьками. Установлені нами вищезгадані особистісні характеристики юнаків можуть бути пов'язані (це потребує, на наш погляд, додаткової емпіричної перевірки) із прагненням юнацтва до диференціації від батьківської сім'ї, збільшення власної автономії. На думку Л.Уінна [1, с.25], у таких ситуаціях можлива наявність конфлікту між прагненнями дитини до розвитку ідентичності й одночасно до налагодження близьких взаємин з іншими членами сім'ї. Перша потреба «виштовхує» дитину із сім'ї, друга – «притягує» назад, до сім'ї. Якщо ці конфліктуючі потреби не задоволені, проблема сепарації набуває особливої гостроти.

Л.Уінн називав пов'язаний із сепарацією конфлікт псевдовзаємністю. Ця концепція передбачає, що члени сім'ї під час спілкування «одягають маски». Члени такої сім'ї в спілкуванні між собою не можуть бути самими собою, сформувати свою ідентичність. Їм нав'язуються ролі, які створюють враження взаємності, і будь-яке відхилення від них сприймається вороже. У такому випадку отримані нами результати дослідження можуть свідчити також про ригідність батьківських установок щодо спроможності своїх дітей юнацького віку бути більш самостійними.

Додатковим фактором, який визначає динаміку таких сепараційних процесів і дитячо-батьківських конфліктів, на наш погляд, можуть бути гендерні особливості їхніх учасників. Зокрема, E.Douvan і J.Adelson виявили існування значущих відмінностей між підлітками чоловічої та жіночої статі в бажаннях позбутись емоційної залежності від батьків. Незважаючи на наявну тенденцію в більш ранньому віці, ніж хлопці, створювати власну сім'ю, для дівчат у цьому віці характерними є високий рівень підпорядкування батьківським вимогам, заклопотаність підтримкою емоційних стосунків із членами родини, схильність до відтворення способу життя батьківської сім'ї [13]. Досвід сексуального життя дає дівчатам потужний імпульс до відокремлення від батьківської сім'ї [12]. Водночас хлопці-підлітки рішучіше протистоять своїй сім'ї. Більшість із них схильні орієнтуватись на зовнішні щодо до своєї сім'ї моделі успіху й соціального життя [13].

Слід також зазначити, що батьки та їхні діти-підлітки (юнаки) доволі часто переживають сепараційну тривогу і, як наслідок, протидіють таким сепараційним процесам [5]. На думку ряду дослідників, сепарація й індивідуація є найважливішим завданням розвитку в підлітковому віці. Водночас, якщо жінка свого часу зустрілася із труднощами під час відділення від своєї матері, для підтримки емоційного балансу вона буде схильна культивувати залежність у власної дитини. Розвиток індивідуальності дитини може містити в собі загрозу для матері, яка схильна проектувати на неї кого-небудь зі своїх сиблінгів або батьків і розглядати дитину як частину себе.

На думку McCallough [цит. за 1, с.52], процес сепарації дітей від батьків відбувається впродовж трьох поколінь. В основі цього твердження знаходиться думка про те, що успішне відокремлення юнаків і дівчат від батьківських сімей сприяє тому, що вони зможуть допомогти своїм дітям у майбутньому відокремитись від них і також отримати автономію. Як зазначають Дж.Браун і Д.Крістенсен [1, с.50], у таких випадках батьки не здатні визнати власні потреби дитини, яка також доволі швидко привчається ігнорувати ці потреби, щоб заслужити схвалення матері. Дитина втрачає підтримку, коли поводить себе незалежно й отримує її, коли виявляє залежність.

Поряд із цим установлені нами емпіричним шляхом взаємозв'язки також не дають підстав для вилучення можливості становлення виявлених особистісних особливостей досліджуваних осіб як результату наuczіння визначеними стратегіями взаємодії в ситуації конфлікту між членами їхніх сімей [3, с.66], взаємодетермінації прагнення до автономії членів сім'ї та високого рівня конфліктів між ними [3, с.68].

Висновки. Таким чином, отримані нами результати дослідження дозволяють констатувати зростаючу динаміку рівня конфліктності в дитячо-батьківських взаєминах у юнаків та дівчат, які у вищезгаданих взаєминах схильні займати незалежну, автономно-домінуючу позицію, виявляти егоцентризм і навпаки. Виявлені нами взаємозалежності можуть свідчити також про ригідність батьківських установок щодо спроможності своїх дітей юнацького віку бути більш самостійними.

Отримані результати дозволяють уважати конфліктність у взаєминах одним зі значущих показників автономно-домінуючої рольової позиції юнаків і дівчат у їхніх взаєминах зі своїми батьками. Водночас, заважаючи на те, що конфліктність у взаєминах може бути також проявом сепараційної тривоги й протидії членів сім'ї зростаючій автономії дитини, на наш погляд, важливим є подальше емпіричне вивчення інших можливих показників сепараційних процесів. Зокрема, доцільним є також вивчення особливостей динаміки рівня особистісної чи ситуативної тривожності членів таких сімей та інших імовірних психологічних чинників зростання конфліктності в досліджуваних нами дитячо-батьківських взаєминах.

Згідно з концепцією про життєвий цикл сім'ї, встановлені нами результати дослідження можуть свідчити про необхідність (з метою зниження рівня конфліктності в дитячо-батьківських взаєминах) перегляду членами

сімей, у яких проживають діти юнацького віку, меж підсистем, рівнів автономії та контролю.

1. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Браун Дж., Кристенсен Д. ; пер. с англ. – С. Пб. : Питер, 2001. – 352 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия : Краткий лекционный курс / Варга А. Я. – С. Пб. Речь, 2001. – 144 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Л. Б. Гришина. – С. Пб. : Питер, 2008. – 544 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Маданес К. Стратегическая семейная терапия / Маданес К. ; пер. с англ. Т. В. Снегиревой. – М. : Класс, 1999. – 272 с.
5. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Райкрофт Ч. ; пер. с англ. Л. В. Топоровой, С. В. Воронина и И. Н. Гвоздева ; под ред. канд. филос. наук С. М. Черкасова. – С. Пб. : Восточноевропейский институт психоанализа, 1995. – 260 с.
6. Теория семейных систем Мюррея Боуэна : Основные понятия, методы и клиническая практика. – М. : Когито-Центр, 2005. – 496 с.
7. Фон Шліппе А. Системна психотерапія та консультування / Фон Шліппе А., Швайцер Й. ; пер. з нім. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2004. – 320 с.
8. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособ. / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.
9. Bowen M. Family therapy in clinical practice / M. Bowen. – N. Y. : Jason Aronson, 1978.
10. Bowen M. The use of family theory in clinical practice / Bowen M. // Comprehensive Psychiatry. – 1966. – № 7. – P. 345–374.
11. Bradt J. O. The family with young children / Bradt J. O. // E. A. Carter & M. McGoldrick (Eds.). A framework for family therapy. – New York : Gardner Press, 1980.
12. Burger A. Tochter und Mutter. Ablosung als konflikt und Chance / Burger A., Seidenpinner G. // Jeske und Budrich Leverkusen. – 1988.
13. Douvan E. The Adolescent Experience / E. Douvan, J. Adelson. – N. Y., 1966. – 471 p.

УДК 234.24:14

Дарина Гетьман

РЕЛІГІЄЗНАВЧО-ТЕОЛОГІЧНИЙ ТА СВІТОГЛЯДНИЙ АНАЛІЗ ІДЕНТИФІКАЦІЇ РЕЛІГІЙНОЇ ВІРИ

У статті з релігієзнавчих і теологічних позицій аналізуються принципи й підходи до ідентифікації релігійної віри як духовного та суспільно-культурного феномену.

Ключові слова: релігія, ідентифікація, релігійна віра, людська особистість.

In the article of the religion science and theological positions are analyzed principles and points of view for identification of religion faith as a spiritual and society-cultural phenomenon.

Key words: religion, identification, religion belief (faith), human individuality.

Сьогодні є надзвичайно актуальною для сучасної людини проблема її релігійної ідентифікації через власний внутрішній, духовний світ, тобто з тим, що закладено батьками, існує «кревно» у свідомості людини. Особа входить у світ, наповнений різноманітною інформацією, зокрема мас-медіа не завше несе користь для людини й суспільства. Тобто відбувається духовно-інформаційне

перевантаження молодій людині: вона чує про різні секти, культу, схвальну чи негативну оцінку їм, як і загалом «батьківській» вірі. Починає виникати багато запитань, основні з яких: що є релігія, що означає вірити, що є віра?

Батьки й школа мали б давати відповіді на ці запитання, але часто бажане не є реальним, дійсним, і дитина може потрапити під негативний вплив секти чи просто якогось угруповання молоді.

З огляду на такий стан речей необхідно глибше розглянути ці поняття й в'яснити, чому вони є настільки важливими в нашому житті, адже віра проявляється не тільки в християнина, але й в атеїста, тобто, коли людина прагне досягти чогось у житті й власними силами це неможливо, то у свідомості починає визрівати думка, що, можливо, є Хтось, хто керує всім, що відбувається в нашому житті. І дана Особа дає нам час і можливість знайти дорогу до Правди Життя, з якою кожен із нас стикається віч-на-віч перед смертю.

Як відомо, поняття «релігія» має різні тлумачення.

Термін «релігія» походить від латинського слова «*religio*», чие значення стало своєрідним «яблуком розбрату» в часи античності. Християнський письменник Лактанц говорить, що це слово походить від «*telegere*» й означає «знову з'єднання людини з Богом». Цим самим він суперечить римському письменникові Цицерону, що виводить дане слово від «*telegere*» – «грунтовне поклоніння богам». У двох визначеннях є спільне: їм присутній момент розмежування між людським і божественним. Звідси стає зрозумілим, що віра в Бога загалом розглядається як сутність релігії. В.Шмідт вислів «віра в Бога» замінює таким словосполученням, як «визнання над земними і часовими стосунками одного чи багатьох особистих визначних творців». Також Г.Віденгрєн у своїй феноменології виходить із «переконання», що «віра в Бога становить серцевину релігії». Значення слова «Господь» подає як «наперед визначена доля» для кожного зокрема. Натомість Е.Дюркгайм опустив значення Бога й «поділив світ на дві частини, з яких одна охоплює все, що є святим, а друга – що є мирським». Мірче Еліаде бачить основний елемент релігії в досвіді, що розкриває (об'являє) світське в мирському. Інший учений – В.З.Сміс – відстоював позицію, за якою значення «релігії» є «незрозумілим, непотрібним і викривленим». Він запропонував термін «релігія» зовсім опустити й замінити такими двома поняттями, як: «кумулятивна традиція» і «віра (або переконання)» [20, с.531–532].

У сучасній теології, зокрема в теологічному словнику, визначається, що первісне значення слова «релігія» походить від латинських слів: «*telegere*» – часто звертатися, скрупульозно обдумувати; «*religari*» – прив'язатись, «*reeligere*» – знову обирати. У феноменологічному сенсі релігія часто визначається як «спілкування з тим, що є святим (святе)», при цьому те «спілкування» розуміється дуже широко й може охоплювати теоретичні, естетичні й етичні, а також релігійні акти. За св. Томою Аквінським, завданням релігії є підтримувати спрямованості людини до Бога, а всіх, хто питає про підставу й мету світу, що ми називаємо Богом, він уважає за релігійних. Релігія у вищому сенсі означає також культ Бога, який походить з питання Бога і з роздумів над ним (доведення існування Бога) і набуває видимої суспільної форми [10, с.462].

«Філософський енциклопедичний словник» подає походження терміна «релігія» від латинського поняття «religio» – побожний і розглядає це поняття як духовний феномен, що виражає віру людини в існування надприродного Начала і є для неї засобом спілкування з ним та входження в його світ. В обряді «релігія» визначається як сукупність віросповідань, обрядів, традицій, що мають на меті встановити зв'язок між людиною та вищими формами буття й охоплює, як правило, усі грані індивідуальної й суспільної свідомості. У сенсі феноменологічному релігію визначають як «спілкування з тим, що є святе», а це спілкування має широке значення й охоплює релігійні, теоретичні, естетичні, етичні акти. Релігія у вищому сенсі – культ Бога у видимій суспільній формі [13, с.545–546].

«Релігієзнавчий словник» також робить наголос на тому, що релігія, як духовний феномен, виражає не лише віру людини в існування надприродного Начала, що є джерелом буття всього існуючого, а й виступає для неї засобом спілкування з ним, уходження в його світ [11, с.279].

У психології релігії цей термін розуміється як форма суспільної свідомості та індивідуального світогляду, що ґрунтується на вірі в існування надприродного світового начала, яке створило матеріальний світ і може «вольонтаристськи втручатися» в перебіг подій у ньому, у його закономірності та причинно-наслідкові зв'язки [6, с.237].

Отже, етимологічно поняття «релігія» («religio») є рівнозначним з українськими словами «обов'язок», «повинність», а також походить від слова «telegare» – зв'язок, злука (з Богом) [4, с.10].

У сучасному релігієзнавстві прийнято розділяти тлумачення релігії, враховуючи різні концептуальні інтерпретації релігії, як це робить, наприклад, П.Л.Яроцький – один із провідних сучасних українських релігієзнавців.

Теологічні (конфесійні) інтерпретації намагаються зрозуміти релігію «ізсередини», на ґрунті відповідного релігійного досвіду; тут ідеться про зв'язок людини з Богом, з Абсолютом, з якоюсь Силою, з Нумінозним (лат. «numen» – божественна воля, влада, сила божества), з Трансцендентним (Е.Трольч, Р.Отто, П.А.Флоренський, П.Л.Бергер).

Філософські й соціологічні – трактують релігію багатоманітно, відрізняють залежно від вихідних принципів і методів (І.Кант, Г.В.Ф.Гегель, Л.Ф.Фейєрбах, К.Маркс, Ф.Енгельс).

Біологічні й психологічні – шукають основу релігії в біологічних або біопсихологічних процесах людини; із цієї точки зору основу релігії складають релігійний інстинкт, релігійне почуття, індивідуальна або групова психіка, емоційна сфера взагалі (залежність і страх, шанобливість і благодійність, любов, пережиття безконечності, моральне почуття й почуття піднесеності) (У.Джеймс, З.Фрейд, К.Г.Юнг, Е.Фромм).

Етнологічний підхід – використання етнографічного матеріалу; для пояснення релігії використовують найчастіше ідеї культурної (соціальної) антропології; джерело релігії вбачають у «людській природі», притаманній індивіду й акумульованій у комбінації матеріальних і духовних потреб; релігія розглядається як усезагальний феномен культури (Б.Малиновський) [19, с.9–11].

У розвинутих світових та національних релігіях існує достатньо раціональний і гносеологічно вмотивований погляд на постання релігії, в основі якого лежить переконання, що сам зовнішній світ є носієм правдивих джерел появи релігії у світі, позаяк це випливає з таких раціональних доказів:

- а) доцільність у природі, що вказує на необхідність свого Творця;
- б) виразні ознаки Божого провидіння;
- в) безпосередні прояви сил другого світу та ін.

Окрім джерел релігії в зовнішньому світі, теологія наводить цілий ряд передумов релігії, наявних у внутрішньому світі людини, зокрема в людській душі:

- а) розум людини, який здатний досліджувати причини явищ;
- б) моральний закон (голос сумління), вписаний, як висловлюється святий апостол Павло, «в серці людини» (Рим. 2, 15);
- в) людські почуття й духовні прагнення безмежного щастя, страх перед смертю, обурення проти моральної кривди;
- г) релігійний інстинкт [див.: 4, с.13–17].

Зокрема, релігійний інстинкт складають ті природні чинники, які самі собою доцільно діють і спонукають людське ество до правильної дії в певному напрямі, хоч воно не розуміє цілого процесу своєї дії, а до його свідомості доходить щойно її ефект. Інстинктивній дії протиставляється свідоме. Коли ми що-небудь робимо, а воно не є свідоме або не вивчене, тоді воно є інстинктивне (дитина інстинктивно починає творити собі почуття, бажати, виконувати акти своєї волі...). Тобто всяка наша природна здібність на перших початках і у своїй першій стадії є інстинктивною.

Упродовж усієї людської історії саме віра, віра в надприродне була головною ознакою, правдивим джерелом релігії. Так, ще філософ Сенека стверджував: «Усім є природжена віра в богів, і нема народу, позбавленого всяких законів і звичаїв, щоб не вірити в богів». Інший філософ Плутарх переконував: «Думаю, що швидше б можна відбудувати місто без ґрунту, ніж щоб могла утворитися громада чи село без віри в якесь божество» [4, с.18].

Сучасне релігієзнавство є одностайним у тому, що релігійна віра в надприродне в більшості релігій світу має цілий ряд спільних особливостей:

а) вона передбачає не лише наявність у свідомості уявлень про надприродне (такі уявлення можуть бути і в невіруючого), а віру (часто підкріплену раціонально) у реальне існування надприродного (тут проходить розмежування між казкою й релігійним уявленням, між мистецтвом і релігією);

б) релігійна віра обов'язково проявляється в емоційній формі, в емоційному ставленні віруючого до надприродного, що є проявом релігійних почуттів;

в) віра в надприродне включає переконання в існування особливих двобічних стосунків між людиною й надприродним; віруюча людина переконана, що надприродне не просто існує, а що воно може вплинути на її життя, долю, але цей вплив є, як уважає віруючий, і з його боку – моління, просьба про щось [14, с.29].

Віра є релігійним виразником фундаментального людського ставлення до Бога чи Божественного. Із християнської точки зору «віра» постає як глибока довіра людини до Бога, його Сили, Справедливості й Милосердя [22, с.201].

У «понятті віри» теологія розрізняє аспект об'єктивний чи об'явлену правду, подану, щоб увірувати, й аспект суб'єктивного сприйняття істин чи особисте запевнення Бога щодо цих істин [2, с.48]. Віра, у сенсі християнської теології, можлива лише за допомогою Св. Духа (Ді. 16, 14 і 21; 1 Кор. 3, 16–18) і полягає в безперечно вільній, розумній та абсолютній відповіді на питання буття, через яку визнаємо правду про Боже Об'явлення, яке цілковито звершилося в Ісусі Христі (Іо. 20, 31; Рим. 10, 9). При цьому невід'ємною складовою віри є покірне віддання Богові самих себе (Рим. 1, 5; 16, 26) і свого майбутнього (Рим. 6, 8; Євр. 11, 1). Відтак від віри як характеристики ідентичності є невіддільним поняття «аналізу віри», тобто «... вивчення спонук, що спрямовують нас до віри в Бога, котрий із власної волі об'явився в Ісусі Христі» [1, с.15].

Окрім того, в теології існує й дещо інший, морально-комунікаційний аспект подання значення віри: «Віра – перша із трьох цнот (віра, надія, любов), що називаються теологічними, бо в'яжуть людину з Богом і описують її становище щодо Нього. Віра ж у поточному значенні цього слова є потрібна, щоби могли повстати особливі зв'язки між людьми. Співпраця, дружба, приязнь, любов неможливі без віри (довіри) людині, що нам близька, що вона нас не обмане, не образить, буде зичити добра і є достойна того, щоби пожертвувати їй своє серце. Подібні є відносини до Бога, але Господь першим звернувся до людини. Віра є відповіддю на Боже Об'явлення» [26, с.297].

Разом із тим поза теологічною та релігієзнавчою сферою, зокрема в художній літературі, проблема бачення віри та релігії дуже часто має дещо не об'єктивне, викривлене трактування як із гносеологічних, так і морально-етичних позицій, а відтак спотворюється процес ідентифікації релігійної віри в житті особи.

Прикладом цієї проблеми може слугувати творчість Валерія Шевчука, у якій письменник часто послуговується різноманітними біблійними мотивами. Зокрема, як пише Микола Жулинський, у новелі В. Шевчука «Самсон», «... йде своєрідне “дешифрування” біблійної легенди про Самсона, який фігурує в Книзі суддів... Образ Самсона став символом боротьби за незалежність, легендарним уособленням вільнолюбного духу свого народу» [2, с.7; див.: 16, с.3]. Схожі біблійні паралелі ми знаходимо у творах «Батюшка», «Свічення», які віддзеркалюють «Содом і Гоморра» чи «Павло – диякон», де показано духовний розвиток людини, що нагадує євангельську притчу про колоски.

Під час вручення премії фундації Антоновичів Валерій Шевчук зізнався: «Ще з юності поставив перед собою кілька мет, до яких іду й до сьогодні. Перше: пізнай його, народ свій, і його культуру, його велич і ницість, його вершини й низини. Друге: не шукай принад світу, бо ти посланий у нього не задля задоволень, а задля чорної, яка може залишитись й неоплаченою, працю. Третє: бери вершину і матимеш середину. Четверте: не зважай на сильних світу цього і їм не служи... П'яте: не примушуй служити музу собі, а сам будь їй слугою» [7, с.3]. Усе це Шевчук і справді використовує у своїй творчості,

створюючи такі ж образи у своїх творах, однак це спричинилося до того, на нашу думку, що ці образи в автора починають надто віддалятися від біблійного бачення мети й шляху вдосконалення людини – не лишень задля праці, але й задля духовного самовдосконалення, зокрема через молитву. Адже в християнському розумінні праця й молитва – це дві неподільні речі, два весла одного човна, дві рівносілні складові людського буття.

Дотримання Валерієм Шевчуком у своїй творчості вищенаведених п'ятьох принципів, окрім того, зумовили, на нашу думку, витворення ним «химерної» прози, як антитези «...культури міської, новітньої, актуальної», як поціновує творчість В.Шевчука Марко Павлишин [9, с.55]. Химерність цієї прози виявляється в значному домінуванні в ній містично-магічних елементів та образів, котрі спотворюють теологічно та релігієзнавчо вмотивоване розуміння віри й релігії, як це можна спостерегти на прикладі твору «Джума». При цьому «химерна» проза автора подає своєрідне визначення життю, у якому яскраво виявляються містично-магічні образи, котрі підмінюють реалістичність біблійного світосприйняття: «Ні, життя створює іноді дивовижні ситуації, і таке коїть з людиною, що їй невтямки, що за чортяка крутить колесом його долі...» [17, с.209].

Загалом у вищеназваних творах є присутні безвихідь, чорнота, перепони, які всі необхідно здолати або лишитись у тому стані, у тій подобі, що тобі дало «життя».

Підтвердженням цьому є Самсон Шевчука, який руйнує церкву та вбиває при цьому людей зі свого села, а біблійний Самсон – замок своїх ворогів разом із ними, а не храм Божий. Різниця є великою й разючою.

Так, Оксана Сліпушко – одна з дослідниць його творчості, пише, що: «Шевчук не просто закоханий у давні часи, він певною мірою прагне пережити тодішні думки, настрої, відчуття, «пересилитись» у минулі часи» [12, с.25].

Неля Шпильова, керуючись цими принципами поцінування творчості Валерія Шевчука, подала таку коротку анотацію щодо наступної новели – притчі «Джума»: «“Джума” – твір надзвичайно складний за асоціативними образами, зашифрованістю тексту, важкий за змістом: розповідається про трагедію насильницької колективізації на Україні. Автор змушує читача звернутись до історичних фактів, які послужили канвою для відтворення жорстокості, немилосердності, гріховності» [18, с.15]. Загалом у цьому творі простежується відхід автора від біблійно-християнського сприйняття хвороби чи нещастя, від істинно релігійних чинників ідентифікації особистості.

Людина, віруюча людина, яку б «хворобу» не мала, ніколи не лише не буде від неї звільнятися через самогубство, але й не буде ненавидіти своє власне «я», що відображене автором у гадді, «... яке обплутало його тіло, сичить у очі» [16, с.262].

Натомість досконалим прикладом істинно християнського розуміння суті релігійної віри й християнського ставлення до життя з його проблемами може слугувати наступна реальна життєва історія про Жозефіну, яку повідав Мартін Ріндерер, – католицький журналіст, в інтерв'ю з однією частково паралізованою жінкою, яка пережила сирітство, нацистську окупацію у Відні,

невиліковну в той час дифтерію. 1947 року помер її батько й жінка залишилася сама. І ось уже 55 років вона знаходиться в спеціальному домі, де доглядають хворих і похилих віком (її туди віддали через чотири роки після смерті її прийомного батька, бо вона почувалась дуже погано) [21, с.24–25].

Героїня згаданого інтерв'ю, яка в 16 років стала членом католицького мирянського «Легіону Марії», ніколи не скаржиться на Бога, на свої немочі, навпаки, вона йому за все вдячна, насамперед за дар життя. Однак брак такої вдячності, а разом з нею і смиренності в сприйнятті власної долі, яка дуже часто відсутня в багатьох людей, стає своєрідним горбом протягом усього життя. Натомість християнське світосприйняття, як підкреслює один із католицьких філософів і теологів Георг Бернанос, учить гуманному ставленню до життя: «Вміти радіти з іншими – це є таємниця щастя» [21, с.17], про що ми часто забуваємо.

Натомість герой «Джуми» далекий від біблійного сприйняття життя, думаючи про те, що «... відчув втому... не зле було б і напиться» [15, с.256]. Замість того, щоб спинитись, задуматись над духовно-моральною природою своєї фізичної вади й подякувати долі – Богові за все, що маєш, герой топиться, опанований ненавистю, після чого для нього «... вибухнула глупа темрява, і він покотився в її неозорність» [15, с.265]. Тому правильно написала Неля Шпильова, що «горб, який з'явився в нього на спині – символ зла, що перемогло» [18, с.16].

Цей і багато інших прикладів із творчості Валерія Шевчука засвідчують, що автор постійно прагне використати у своїх творах біблійні мотиви, адаптуючи їх до свого стилю, однак при цьому в процесі цієї адаптації чомусь утрачаються або знецінюються основоположні біблійні (християнські) цінності, суть релігії, віри.

Так, створюючи свою «химерну» прозу, Шевчук дозволяє померти своєму головному героєві, котрий замість темряви міг побачити світло. Тобто він чомусь позбавляє своїх героїв світлого майбутнього, нехтуючи позитивним досвідом подолання життєвих нещасть, як це ми бачили на прикладі вищенаведеної історії про Жозефіну, яка, маючи важкі фізичні вади, все ж не скорилася їм, а навіть спромоглася вивчити за своє життя аж вісім мов.

Відомий німецький письменник Бертольд Брехт слушно підкреслив: «Той, кого я люблю, сказав мені, що мене потребує. Тому я вважаю на себе, дивлюсь на свою дорогу, жахаюсь кожної краплинки дощу, що мене могла б убити» [22, с.48].

Загалом поняття ідентичності в релігійному контексті ми повинні розглядати невід'ємно від сутності людської особистості, зокрема від її релігійного світогляду, світорозуміння, сприйняття нею соціуму та особистої ідентифікації з ним. Віра ж надає величезну можливість ототожнювати себе з тим, що закладено в нашому началі Богом-Творцем, тобто з тим добром, даром бути особистістю й виконувати покликання, Богом дане на Землі.

Проблемі «ідентичності», зокрема її релігійному аспекту, у сучасній науці приділяють значну увагу. Ідентичність тлумачиться науками дwoяко: як ідентифікація – ототожнення і як встановлення відмінностей. Ідентифікувати,

або ж ототожнювати, означає стверджувати, потверджувати, встановлювати тотожність чогось або когось із чимось або кимось, уважати за те саме, або ж просто ідентифікувати, тобто визначати відмінність, особливість чогось. Але «ототожнюватися» або «ототожнитися» означає вважати себе за такого самого, як хтось інший, ідентифікуватися з кимсь іншим, через когось [25, с.165]. Натомість із теологічної точки зору під ідентичністю розуміється «...повна відповідність тому, що є ця річ, чи тому, що цю річ означає... Досконала незмінність сутності явища чи предмета при всіх часових змінах його буття (акцидентів) на основі видозміни його часової характеристики (субстанції), завдяки чому він завжди й скрізь себе виявляє, а тому через це залишається доступним для встановлення його сутності (ідентифікації), тобто предмет (явище) здатний залишатися самим собою, поширюючи на всі форми вияву сутності свого буття». У філософському тлумаченні робиться наголос на те, що «... ідентичність єства існує і виявляється лише в самому єстві через його параметри, але ніколи поза ними» [5, с.25–26].

Об'єктивності віри в наш час загрожує «приватизація віри», як іменує це явище слідом за Альбертом Гьорером католицький єпископ Райнгольд Штехер. Останній говорить про цей негативний феномен так: «Ми рухаємось у світі релігійних й етичних цінностей, як вередливий покупець у магазині. Ми пхаємо свій візок між стелажми й беремо з полиць те, що нам подобається: одну пляшку для душевного спокою, ароматичну й зручну до взяття, як старий монастирський лікер... З правд віри беремо те, що здається безпосередньо основним і є відповідно запакованим» [24, с.75–76; див.: 22, с.19].

Висновки. Автоматично певна неусвідомленість відповідальності ставлення до віри призводить до її втрати як цілі й істинності життя, а в підсумку – релігійної ідентичності як визрілої особовості людини в Бозі, втрати кристалізації її духовної мудрості й спокою духу. Тому в суспільному сенсі встановлення морального ладу є конфліктом між «я» ідеальним і «я» дійсним, коли людина повинна визнати себе тим, ким вона є, змогти ідентифікувати себе із закладеною Богом «Іскрою» в кожному з нас, з вірою, що є притаманною нам з дитинства, і релігією, за допомогою якої ми гідно віддаємо шану Творцю. Відтак ідентифікація релігійної віри повинна враховувати як об'єктивно-історичні, духовно-світоглядні, так й особисті та суспільні передумови усвідомлення суті й змісту релігійного світогляду як визначальної об'єктивної передумови релігійної віри, а звідси – і релігії. А тому в основі християнського підходу до формування феномену релігії та її ідентичності особливе місце займає віра особистості, що ґрунтується на пошуку істини, оскільки саме через віру вона сприймає надану їй інформацію до роздуму та ідентифікує саму релігію. Залежно від віри твориться життєва основа людини та її світогляд і вирішується життєво важливе питання: що правдиве, а що – ні, що корисне, а що варто відкинути, і наскільки сильна віра – настільки є непохитною особистістю у своїх поглядах як творіння Боже.

1. Аналіз віри // Малий теологічний словник. – Івано-Франківськ : ІФТА, 1997. – С. 15.
2. Віра // Малий теологічний словник. – Івано-Франківськ : ІФТА, 1997. – С. 48.

3. Жулинський М. До людини і світу – з любов'ю : Передмова / М. Жулинський // Валерій Шевчук. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1989. – С. 5–15.
4. Кияк С. Апологетика. Оборона християнської віри з основами фундаментальної теології / С. Кияк. – Івано-Франківськ : Вид-во ІФТКДІ, 1997. – 384 с.
5. Кияк С. Релігієзнавчо-теологічна парадигма феномену українського католицизму та його ідентичності / С. Кияк // Нові обрії. Наукові праці Інституту фундаментальних досліджень. Вип. 11 : Довкілля. Соціально-економічні науки і гуманітарні проблеми. – К. : Логос, 2007. – С. 21–31.
6. Москалець В. П. Психологія релігії : посібник / В. П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
7. Пахаренко Н. Дороги і роздоріжжя блудних дітей / Н. Пахаренко // Українська мова та література. – 2002. – Ч. 20 (276). – С. 9–13.
8. Пахаренко Н. Шлях подолання зла добром. Творчий феномен Валерія Шевчука / Н. Пахаренко // Українська мова та література. – 2003. – Ч. 20 (324). – С. 3–7.
9. Павлишин М. «Дім на горі» Валерія Шевчука / М. Павлишин // Усе для школи. Українська література. 11 клас. – 2002. – С. 55.
10. Рагнер К. Короткий теологічний словник / К. Рагнер, Г. Форгрімлер. – Львів, 1996. – 663 с.
11. Релігієзнавчий словник / за ред. проф. А. Колодного і Б. Лобовика. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 389 с.
12. Сліпушко О. Історія у художньо-естетичному контексті літературного твору : Роздуми, викликані романом Валерія Шевчука «Тіні зникомі» / О. Сліпушко // Українська мова та література. – 2003. – Ч. 20 (324). – С. 25–29.
13. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
14. Харьковщенко Є. Релігієзнавство : підручник / Є. Харьковщенко. – К. : Наукова думка, 2007. – 379 с.
15. Шевчук В. Джума / В. Шевчук // Вибрані твори / Валерій Шевчук. – К. : Дніпро, 1989. – С. 256–265.
16. Шевчук В. Життя та пригоди Валерія Шевчука, писані ним самим / В. Шевчук // Усе для школи. Українська література. 11 клас. – 2002. – С. 3.
17. Шевчук В. Зачинені двері нашого «Я» : Історії зі сну / В. Шевчук // Валерій Шевчук. Привид мертвого дому : роман-квінтет. – К. : Пульсари, 2005. – С. 135–271.
18. Шпильова Н. Вивчення творчості Валерія Шевчука в 11-му класі / Н. Шпильова // Українська мова та література. – 2003. – Ч. 20 (324). – С. 8–21.
19. Яроцький П. Л. Релігієзнавство : навч. посіб. / П. Л. Яроцький. – К. : Кондор, 2004. – 308 с.
20. Religion // Lexikon der Religionen. – Freiburg ; Basel ; Wien, 1999. – S. 531–532.
21. Meditation // Kirche bunt. – 2006. – Jfe 7. – S. 17.
22. Das Menschenhaus. Ein Lebensbuch für den Religionsunterricht. – Diisseldorf : Patmos-Verlag, 1972. – 253 S.
23. Rinderer M. Ihr Leben hatte es nicht geben sollen... / M. Rinderer // YOU! Katholisches Jugendmagazin. – 2006. – JNM. – S. 24–25.
24. Stecher R. Ein Singen geht über die Erde / R. Stecher. – Innsbruck ; Wien, 1994. – 88 S.
25. Walak B. Edukacja wobec zagubionej tozsamosci ucznia / B. Walak // Juzyk. Religia.Tozsamosc. – Gtgow, 2007. – T. 1. – S. 165–171.
26. Wira // Ilustrowana encyclopedia dla mlodziezy. Bog. Czlowik. Swiat. – Katowice, 1991. – S. 297.

ВПЛИВ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ НА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті подано аналіз стильових феноменів та їх значення в професійній діяльності практичних психологів. Розкрито вплив когнітивних стилів на становлення індивідуального стилю діяльності практичних психологів. Проаналізовано значення особистісних когнітивних конструктів та їх вплив на формування професіонала в психологічній галузі.

Ключові слова: когнітивна психологія, стиль, когнітивний стиль, когнітивно-стильові конструкти, індивідуальний стиль діяльності.

The article presents an analysis of stylistic phenomena and their importance in practical professional activities of psychologists. The influence of cognitive styles on the formation individual style of practicing psychologists. Analyzed the importance of personal cognitive constructs and their impact on the professional psychologist.

Key words: cognitive psychology, style, cognitive style, cognitive style constructs, individual style.

Мета статті – проаналізувати когнітивні стилі, визначені психологічною літературою; розкрити психологічні складові когнітивних стилів, їх зміст та особливості прояву; виокремити стійкі особистісні конструкти, які складають основу для створення індивідуальної діяльності практичних психологів.

Когнітивний стиль значною мірою зумовлює діяльність особистості, а також є важливою характеристикою життєдіяльності людини. Він являє собою індивідуальну особливість, на яку можна опиратись і яку слід враховувати під час організації індивідуальної діяльності людини, але при цьому слід враховувати можливість впливу ситуації. На основі визначення притаманних особистості когнітивних стилів можна прогнозувати її поведінку в різних видах діяльності. Створення індивідуального стилю діяльності є запорукою професійної успішності.

Вирішення цього питання пов'язується із вивченням структури психологічних властивостей. Таке вивчення може допомогти в пошуку критеріїв професійного відбору з одного боку, а з іншого – у пошуку адекватних методів підготовки та спрямованого навчання.

Розглядаючи питання про професійно необхідні якості практичного психолога, важливо понад усе поставити успішність його професійної діяльності. Слід також узяти до уваги, що практичний психолог буде мати певну спеціалізацію: діагностика, консультування, корекція, реабілітація та ін. Кожна зі спеціалізацій буде вимагати певної підготовки, набору навичок, особистісних рис та якостей.

Ефективність діяльності практичного психолога визначається рівнем його інтелектуального розвитку. Г.Олпорт вніс цей психологічний феномен до переліку особистісних якостей, які необхідні для адекватного розуміння людей. Розуміння людей – це дуже складний процес з'ясування зв'язків між минулими

й сьогоднішніми вчинками, між експериментальною поведінкою й внутрішніми якостями, між причиною й наслідком і т. ін.

Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис та якостей особистості, дає змогу долати стереотипи (як особисті, так і професійні), є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини. Важливим компонентом інтелекту є соціальний інтелект. Соціальний інтелект пов'язується зі здатністю урівноважувати психологом власну поведінку, що сприяє добрим стосункам з людьми. Для того, щоб тактовно говорити й діяти, необхідно прогнозувати більш вірогідні реакції іншої людини. Соціальний інтелект пов'язаний зі здатністю виголошувати швидко, майже автоматичні судження про людей [7].

Разом із тим соціальний інтелект має більше стосунку до поведінки, ніж до оперування поняттями, його продукт – соціальне пристосування, а не глибина розуміння (Г.Олпорт). Оперування інформацією визначається способами та прийомами роботи з нею. Для позначення даної особливості когнітивна психологія має у своєму понятійному апараті відповідний термін – когнітивний стиль. Найбільш поширеним і найбільш визнаним є визначення німецького психолога Клауса. На його думку, когнітивні стилі – це гіпотетичні конструкти для позначення переваги використання людиною способів сприйняття, мислення та дій [7].

Відомо чотири напрями вивчення стильових феноменів: «когнітивні стилі, стилі лідерства та керівництва, індивідуальні стилі діяльності, стилі життя» [14]. Передумовами вивчення стильових феноменів стали уявлення А.Адлера, засновника індивідуальної психології. Саме його вважають основоположником одного з напрямків вивчення – когнітивних стилів.

Таким чином, розвинений інтелект і сформовані продуктивні способи й прийоми роботи з інформацією (когнітивні стилі) визначають успішність професійної діяльності психологів. Можна зробити припущення, що ефективність обробки інформації практичним психологом можна досягнути за рахунок розвитку в нього інтелектуального потенціалу, до складу якого входять такі особливості інтелектуальної діяльності, як інтелект і когнітивні стилі.

Проблема особистісної зумовленості психічного розглядається в руслі когнітивної психології, що стало поштовхом до виокремлення когнітивних стилів, які виступають об'єднуючим початком між мисленням та особистістю. Відображаючи міру диференціації афективного від інтелектуального, вони поєднують у собі індивідуальні відмінності потребно-мотиваційного та перцептивного підпорядкування [16].

Особливості організації процесу пізнання тісно пов'язані з виявленням і дослідженням людиною шляхів прийому та переробки інформації. Сукупність шляхів роботи з інформацією в психології прийнято називати терміном «когнітивний стиль».

З історії психології відомо чотири напрями вивчення стильових феноменів: «когнітивні стилі, стилі лідерства та керівництва, індивідуальні стилі діяльності, стилі життя» [14, с.163]. Передумовами вивчення стильових феноменів стали уявлення А.Адлера, засновника індивідуальної психології. Саме

Його вважають основоположником одного з напрямів вивчення – когнітивних стилів.

Когнітивні стилі – узагальнені тенденції отримання й опрацювання інформації під час взаємодії з навколишнім середовищем, незалежні від змісту цієї інформації, постійні в часі і, як правило, практично не змінюються [17]. Прийнято вважати, що «стабільність» є одним із головних атрибутів когнітивних стилів (Г.Клаус, Г.Костлін Глоджер, Дж.Клейн, А.В.Соловйов, І.В.Равич-Щербо, Р.Л.Солсо).

Згідно з Є.П.Ільїним, когнітивні стилі – відносно стійкі засоби пізнавальної діяльності, пізнавальних стратегій, що проявляються у своєрідних прийомах отримання й опрацювання інформації, засобах контролю та способах її відтворення [3]. Таке розуміння когнітивних стилів дає можливість відійти від загальноприйнятої думки про «стабільність» стилів як основну їх характеристику. Г.А.Уїткін характеризує когнітивний стиль як індивідуально типовий набір уподобань щодо операційного складу процесів опрацювання інформації та дій, порівняно незалежний від змісту й характеру діяльності, який визначає її манеру, спосіб, шлях руху до мети [18].

За М.О.Холодною, когнітивний стиль має мотиваційно-сміслову основу, отже, він може змінюватись [15]. Т.В.Корнілова та Г.В.Парамей, підсумовуючи дефініції когнітивних стилів 80-х років, вважають, що когнітивні стилі «можна визначити як способи (форми) сприймання, мислення та дій суб'єкта, що задають індивідуально усталені й у цьому змісті особистісні характеристики розв'язання пізнавальних задач у різних ситуаціях, однак переважно в ситуаціях невизначеності» [8, с.140–146].

Питання про ефективність у даних умовах конкретних стратегій, більш властивих окремим суб'єктам, тісно пов'язане з проблемами оптимальної організації тих чи інших видів професійної діяльності для людей з різними психологічними властивостями.

Поняття когнітивних стилів залучалося для пояснення природи стійких особистісних конструктів у пізнавальній діяльності. Основоположниками когнітивно-стильового напрямку вважають таких учених, як Р.Гарднер, Дж.Кляйн, Г.Уїткін. Зокрема, Г.Уїткін використовував поняття «стиль» для характеристики пізнавальної сфери суб'єкта [18].

Таким чином, психологи виокремлюють різні когнітивні стилі та їх параметри, залежно від того, яка особливість покладена в основі їх класифікації.

Поняття «стиль» було використане А.Адлером для пояснення індивідуальної своєрідності життєвого шляху особистості. Індивідуальні деформації в організмі та психіці, а також дефекти соціальних взаємовідносин дитини в сім'ї й поза нею створюють умови для постійного виникнення загрози заниженої або негативної соціальної оцінки. Тому з раннього дитинства створюється особлива індивідуальна стратегія й тактика поведінки, за допомогою якої людина захищається від усвідомлення своєї неповноцінності й намагається досягти домінування. А.Адлер звертається до поняття стиль як до «характеристики системи цілей, які ставить перед собою людина, захищаючи свою соціальну повноцінність» [13].

Г.Олпорт поняття «стиль» застосовує для пояснення єдиного особистісного джерела різноманітності функціональних психічних проявів. Під стилем розуміється характеристика особистості «інструментального порядку» В.Штерна.

Сьогоднішній стан дослідження стильових феноменів знаходиться на межі інтеграції. Розрізняють два боки явищ: стилі як індивідуально-своєрідні психологічні системи окремих людей і стилі як сукупність відмінних ознак діяльності (стилі професійної діяльності). «Генезис останніх такий: вони виникають у процесі становлення й розвитку професії, фіксуються в її продуктах, закріплюються в логіці використаних засобів праці; вони є результатом суспільної практики й досягнень видатних професіоналів, ці стилі в подальшому існують незалежно від своїх творців. Вони стають своєрідними еталонами, нормативами для людей, які оволодівають даною діяльністю» [14, с.167].

Структурно-функціональна організація стилю є трирівневою системою: суб'єктивно зручні умови діяльності; структура; тип організації діяльності.

Під суб'єктивно зручними умовами діяльності розуміється поєднання свідомого й несвідомого. Це один із первинних факторів формування індивідуального стилю діяльності, який детермінує наступні рівні, характеристики. Це свого роду «минуле» суб'єкта, його емоційна пам'ять й емоційні оцінки, що відіграють помітну роль у його адаптації до вимог діяльності й спрямовують цю адаптацію до певної частини простору діяльності.

Наступний рівень – структура. Його складають практичні компоненти, конкретні практичні дії, що опосередковують взаємодію між суб'єктами та суб'єкта з об'єктом. Це вже є «сучасне» стилю – постійне формування й удосконалення його практичних компонентів.

Третій рівень (тип організації діяльності) – вищий рівень адаптації суб'єкта до вимог діяльності. До цього рівня слід віднести те, що відображає когнітивні (мисленнєві) аспекти діяльності: тактики, планування, оцінки ситуації, прогнози. Тобто це «майбутнє» системи, що характеризується можливістю втілення, привласнення оцінок, схильністю до «відторгнення» від дійсності.

Така концепція єдиного стилю відкриває поле для досліджень: об'єктивований стиль співвідноситься з рівнем «структура» індивідуального стилю, тобто об'єктивований стиль майже ідентичний структурі індивідуального стилю. Саме ця обставина відкриває можливість досліджень у галузі професійної підготовки фахівця в системі Людина – Людина.

Отже, результат професійної діяльності залежить від «індивідуальних особливостей суб'єктів, від адекватності когнітивних стилів, індивідуального стилю, його відповідності умовам і завданням діяльності» [14, с.172].

Дослідження індивідуального стилю діяльності пояснюється діяльнісним підходом у радянській психологічній науці, засновником якого був О.М.Леонтьєв. Тому не випадково, що предметом дослідження стильової характеристики було поняття «індивідуального стилю діяльності».

Поняття «індивідуальний стиль діяльності» визначений психологом Є.А.Климовим. Індивідуальний стиль діяльності – це узагальнена характеристика психологічних особливостей людини, які формуються та проявляються в її діяльності [13].

Дослідження індивідуального стилю діяльності склало цілу наукову течію, засновником і теоретиком якої став В.С.Мерлін. Розмірковуючи над природою стилю як особистісного конструкта, учений прийшов до відкриття дуже важливих закономірностей, що мають відношення до всіх стильових характеристик.

Мерлін розглядав індивідуальність як складну ієрархічну систему, що включає в себе різні рівні організації – від біохімічного до соціально-психологічного, взаємозв'язуючою ланкою між якими є індивідуальний стиль діяльності. Таке положення стилю зумовлене тим, що він є конструктом, який формується пізніше й спирається при цьому на вже сформовані індивідні та особистісні якості, які пов'язані між собою. Дослідження виявили, що стиль часто виконує компенсаційну функцію, допомагаючи людині при виконанні діяльності.

У структурі індивідуального стилю діяльності В.С.Мерлін виділив три основні компоненти: стиль операцій, стиль дій або реакцій і стиль цілепокладання, «але в емпіричних дослідженнях останній компонент практично не вивчався й основний акцент було зроблено на перших двох» [14].

На основі такого підходу автор виділяє чотири основні групи стилів: а) адаптації (організації й структурування психічної діяльності в певній сфері її прояву – когнітивній, емоційній, моторній) – локальні стилі взаємозв'язку індивідуальності зі специфічними зовнішніми умовами. До них можна віднести когнітивні стилі, емоційні стилі, стилі дії (моторики). Ця група стилів висвітлює те, як людина орієнтується в середовищі, відображає й виражає свою індивідуальність, яким чином організуються моторна, емоційна й когнітивна сфери; б) діяльності (будуються з урахуванням об'єктивних компонентів середовища – системи перетину індивідуальності з трудовими, професійними, технологічними системами).

До них належать традиційно досліджувані індивідуальні стилі діяльності. Ця група стилів характеризує, як людина включається в професійно-трудова системи; в) взаємодії – системи перетину індивідуальності із соціальними структурами, процесами, окремими суб'єктами. Це все стилі співучасті, взаємодії людини з іншими людьми в будь-яких соціальних системах (стилі керівництва, педагогічної діяльності); г) відношення – системи перетину індивідуальності із соціумом, сукупністю умов життя. Ці стилі відображають особистісні смисли особливості сприйняття світу, використання його продуктів, цінностей (стилі життя, поведінки).

Автор цього підходу пропонує використовувати для розгляду стилів і третій фактор, який є детермінуючим – індивідуальність людини (своєрідність і рівень психічного розвитку, професійної готовності) – тобто індивідуальний стиль, рівень його сформованості й відповідності індивідуальним особливостям людини й вимогам діяльності. Відразу ж відбувається процес самовизначення суб'єкта в сукупності умов діяльності – щось більше відповідає його індивідуальності, щось менше.

Оволодіння діяльністю й пристосування до її вимог відбувається поетапно. Спочатку її забезпечує «структура» стилю, потім підтримує тип організації діяльності (найбільш доцільні стратегії й тактики). На формування індиві-

дуального стилю паралельно впливає й інший зовнішній фактор – суб'єктивний (інтерперсональний).

Стиль професійної діяльності малозмінюваний. Різні ієрархічні рівні індивідуального стилю – змінні різного ступеня.

У феномені «суб'єктивно зручні умови діяльності» наявні усвідомлене та неусвідомлене відображення фізіологічних і психофізіологічних адекватних режимів діяльності, характеру взаємодії з партнерами тощо.

Когнітивні компоненти (тип організації діяльності) найбільш гнучкі й змінні. Але їх змінність обмежується виконавчим органом (мисленневими стратегіями й тактиками), індивідуальними схильностями суб'єкта, рівнем професіоналізму.

Таким чином, трирівнева структурно-функціональна організація стилю інтегрує знання, які були набуті в дослідженнях про відомі сьогодні когнітивні стилі, емоційні, моторні й поєднує їх із середовищним фактором і фактором індивідуальності людини: рівнем психічного розвитку, професійною готовністю. Урахування цих умов, особливостей стилю відкриває можливості для професійної підготовки фахівців.

Отже, когнітивні стилі – це гіпотетичні конструкти для позначення переваги використання людиною способів сприйняття, мислення та дій. Розвиваючи когнітивні стилі особистості практичного психолога, одночасно впливатимемо й на його інтелект. Розвинені дані психологічні феномени будуть визначати інтелектуальний потенціал професіонала й позитивно впливатимуть на створення його індивідуального стилю діяльності. У зв'язку із цим проблема когнітивного стилю тісно пов'язана з проблемою індивідуального стилю діяльності.

1. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М., 1982.
2. Вопросы психологии познавательной деятельности : [сб. науч. тр.]. – М., 1980.
3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2004. – 701 с.
4. Егорова М. С. Природа межиндивидуальной вариативности показателей когнитивного стиля : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / М. С. Егорова. – М., 1983.
5. Келле А. Гуманистическая психология – третий путь психологии? / А. Келле // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М., 1983.
6. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань, 1969.
7. Когнитивные стили : тезисы науч.-практ. семинара. – Таллинн, 1986.
8. Корнилова Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140–146.
9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М., 1986.
10. Найссер У. Познание и реальность : Смысл и истоки когнитивной психологии / У. Найссер. – М., 1981.
11. Познавательные процессы и способности в обучении. – М., 1990.
12. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 1989.
13. Стиль человека : психологический анализ / под ред. А. В. Либина. – М. : Смысл, 1998.
14. Тихомирова И. В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход / И. В. Тихомирова // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 106–114.

15. Холодная М. Когнитивные стили о природе индивидуального ума / М. Холодная. – 2-е изд. – С. Пб. : Питер, 2004. – 384 с.
16. Шкуратова И. П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / И. П. Шкуратова ; ЛГУ. – Л., 1983.
17. David H. J. Handbook of Individual Differences. Learning and Instruction / H. J. David, L. G. Barbara. – USA : Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – 512 p.
18. Witkin H. A. Psychological differentiation: studies of development / H. A. Witkin. – N. Y., 1962. – 418 p.

УДК 159.923

Маріанна Тоба

ВПЛИВ БІЛЬШОСТІ ТА МЕНШОСТІ ГРУПИ НА ПРИЙНЯТТЯ ГРУПОВОГО РІШЕННЯ

У статті аналізується вплив більшості й меншості групи на прийняття групового рішення, розглядаються різні моделі прийняття групового рішення.

Ключові слова: *більшість, меншість, прийняття групового рішення, моделі прийняття групового рішення, схема вироблення групового рішення.*

In the article influence of the majority and minority groups on acceptance of the group decision different and models of acceptance of the group decision are considered.

Key words: *minority, majority, group decision making, group decision making models, social decision sheme (SDS).*

Вивчення малої групи як колективного суб'єкта пізнання передбачає ознайомлення із цілим рядом групових процесів, які відбуваються в групі і які, безумовно, включають і процес прийняття групового рішення. Увесь цикл життєдіяльності групи супроводжується низкою ситуацій, які вимагають від членів групи вміння аналізувати, зіставляти та вибирати оптимальні для групи альтернативи і, відповідно, приймати групові рішення від найпростіших до найскладніших. При цьому акт волевиявлення суб'єктів групової взаємодії та й увесь процес осмислення, обговорення, дебатування, який передує цьому, може супроводжуватися цілим рядом феноменів, зокрема явищами групової поляризації, групової нормалізації, «зсування до ризику», феноменом «group-think» (групове мислення), які досить добре репрезентовані в соціальній психології та психології управління. Незважаючи на це, вивчення прийняття групового рішення залишається актуальним для сучасної вітчизняної науки хоча б тому, що є надзвичайно складним явищем, процес проходження якого відбувається під одночасним впливом багатьох як внутрішніх, так і зовнішніх факторів і не зводиться до суми індивідуальних рішень, а є специфічним продуктом групової взаємодії, яка передбачає узгоджену, координовану, консолідовану думку членів групи, досягнути яку не так і легко.

Мета – проаналізувати моделі прийняття групового рішення, умови впливу більшості й меншості на прийняття групового рішення.

Зауважимо, що групове прийняття рішень (*group decision making*) у порівнянні з індивідуальними рішеннями має як переваги, так і недоліки. Отож у процесі прийняття групового рішення можуть виникнути певні деформації, які зменшують якість групових рішень. Причиною таких деформацій можуть стати рівень групового розвитку, формальних і неформальних структур групи, їх комунікативний потенціал, ресурси, якими може розпоряджатися група й т. ін. Зокрема, переваги й недоліки групового прийняття рішень окреслює Л.Орбан-Лембрик. Серед переваг учена називає такі: у групі легше долаються стереотипи мислення; групове рішення охоплює більший обсяг знань та інформації, що підвищує вірогідність знаходження оптимального або близького до нього способу розв'язання групового завдання; групове рішення адекватніше відображає суть проблеми, воно раціональніше й не настільки суб'єктивне; індивіди, спільно приймаючи рішення, поділяють відповідальність за його виконання; групове рішення краще сприймається, розповсюджується та піддається виконанню. До негативних Лідія Орбан-Лембрик відносить: блокування рішень унаслідок розходження точок зору; прийняття неоптимального результату рішення, за яке виступали найактивніші, але не досить компетентні в обговорюваному питанні члени групи; прийняття компромісного рішення, яке не завжди відіграє позитивну роль; розроблення й ухвалення групового рішення, яке, на відміну від індивідуального, може займати набагато більше часу; під час групового ухвалення рішень можливі примус, тиск однієї сторони на іншу з метою нав'язати власний його варіант; групове прийняття рішення часто викликає стан незадоволення й напруження через те, що кожний учасник дискусії намагається, щоб його точка зору була прийнята [3, с.333].

Окрім того, у соціально-психологічній літературі [1; 5; 7] можна зустріти такі моделі групового прийняття рішень: модель раціонального прийняття рішень; утилітарна модель; оптимізуюча модель; інтуїтивна модель; комунікативно-орієнтована модель; спіральна модель; інтегративна модель; соціально-комунікаційна, соціально-комбінаційна (див. табл. 1).

Таблиця 1

Моделі прийняття групового рішення

Моделі прийняття групового рішення	Автор моделі	Основні характеристики
1	2	3
Утилітарна модель (<i>utility model</i>)	R.Dipboye, C.Smith, W.Howel	Допомагає виявити одну з найоптимальніших альтернатив. Група завчасно виробляє певні критерії, аналізує їх позитивні й негативні сторони і відповідно вирішує, які із запропонованих альтернатив відповідають виокремленим критеріям. Модель прийняття рішення, яка ґрунтується на винагороді, акумульованій групою

Оптимізуюча модель (<i>optimizing model</i>)	E.Harrison	Модифікація утилітарної моделі, яка передбачає, у першу чергу, аналіз того, наскільки важливим і потрібним для групи є прийняття даного рішення; дозволяє з'ясувати відмінності між ситуацією, яка склалася, і тою ситуацією, яку хотіла б отримати група. Необхідно виробити критерій, який допоможе визначити, наскільки є доцільним утручання у ситуацію, що склалася, оскільки оперативне втручання може тільки нашкодити групі. Важко вибрати критерії, за якими зроблено вибір, наскільки ці критерії приймають усі члени групи
Інтуїтивна модель (<i>intuitive model</i>)	Johnson	Базується лише на інтуїції
Комунікативно-орієнтована модель (<i>communicative-orientation model</i>)	P.Watzlawick, J.Wekland, R.Fisch	Включає кілька етапів: – виявити об'єктивну причину проблеми (наприклад, хто створює проблему, наявність фактора соціальної лінії тощо); – аналіз досвіду групи, а саме: які дії були використані для вирішення проблеми, наскільки вони були продуктивними й результативними; – обговорення прийнятної поведінки членів групи, яка допоможе розв'язати групове завдання. При цьому важливо чітко вербалізувати, що саме очікують від членів групи; – останній етап передбачає розробку плану бажаних змін
Модель раціонального прийняття рішення (<i>rational model</i>)	Керол Ойстер (<i>Carol Oyster</i>)	На стадії вироблення альтернатив повинні бути названі та враховані всі потенційні варіанти прийняття рішення й проаналізовані всі можливі наслідки реалізації кожного з них. На практиці застосування цієї моделі в більшості випадків є нереальним

Спіральна модель (<i>spiral model</i>)	Шейдел і Кроуелл (<i>Scheidel & Krowell</i>)	Процес прийняття рішення нерідко має не стільки лінійний характер, скільки спіральний. Для обговорення групі пропонують нову ідею, яка обговорюється, розвивається, змінюється і коректується, унаслідок чого ця ідея є фундаментом для нового підходу групи до процедури прийняття рішення. Наступні ідеї беруть за основу для подальшого кроку, який веде до нових рішень
Інтегративна модель прийняття рішень (<i>integrative model</i>)	Керол Ойстер (<i>Oyster Carol</i>)	Модель містить такі етапи: – визначення проблеми; – визначення альтернатив; – обговорення альтернатив; – вибір оптимальної альтернативи (можливе голосування); – виконання рішення (в окремих ситуаціях делегування повноважень); – оцінка рішення
Соціально-комбінаційна модель (<i>social combination model</i>)	Дж.Девіс, Лефлін (<i>P.Laughlin, J.Davis</i>)	Основними одиницями аналізу за даного підходу є не аргументи, а дійсні переваги членів групи. Розігрується певна комбінація та об'єднання всього, що привносять члени групи, з груповим результатом (загальна дистрибуція (розподіл) групових рішень)
Соціально-комунікаційна (<i>socially-communicative model</i>)	R.Bales, F.Strodtbeck, R.Sorrentino, R.Boutillier, B.Mullen	Основним критерієм є групова взаємодія між членами групи, авторитетність окремих членів групи та роль лідера при груповому прийнятті рішення

Заразом науковці намагалися з'ясувати, який механізм, схема, алгоритм вироблення групових рішень, які правила групового прийняття рішень, яка закономірність об'єднання індивідуальних думок в єдине групове рішення, яке співвідношення індивідуального вкладу з груповим продуктом. Так, наприклад, одним з основних запитань у рамках соціально-комбінаційної моделі прийняття рішення (*social combination approach*) є те, у який спосіб можна співвіднести індивідуальні переваги суб'єктів групової взаємодії, їх особистий внесок з кінцевим рішенням, яке прийняла група; за допомогою яких особистісних якостей

і внесків кожного члена групи група досягає консенсусу та позитивних результатів. Схема вироблення групових рішень (*social decision scheme (SDS)*), зініційована Дж.Девісом (*Davis*), стала інструментарієм, одним із засобів для пояснення вищезгаданого запитання. Згідно зі схемою, групи з фіксованим розміром (n) повинні вибирати з числа альтернатив, n : $A_1, A_2, A_3 \dots A_n$. Дж.Девіс залучив до експерименту суд присяжних як групу, яка неодноразово приймає рішення. Так, наприклад, суд присяжних, який складається із шести осіб, повинен винести вердикт – «винний» або «невинний», тобто $n = 6$, $n = 2$ і $A_1, A_2 =$ «винний», «невинний». Схема вироблення групових рішень певною мірою прогнозує загальну дистрибуцію групових рішень $P_1, P_2, P_3 \dots P_n$. Тобто, якщо 65% групи присяжних вирішили, що обвинувачуваний винний, тоді дистрибуція групових рішень буде $P_1, P_2 = 65\%$ за «винний», а 35% – за «невинний». Одним із завдань названої моделі є те, щоб поєднати внесок кожного члена групи, їх першочергові розходження з приводу обговорюваного завдання з груповим результатом, тобто з груповим рішенням. Відповідно складаються матриці, які дослідник називає D-матриці (*D-decision*), котрі допомагають простежити індивідуальні розбіжності учасників групи.

Схема вироблення групового рішення показує на різні альтернативи, зокрема:

- що первинна більшість у кінцевому результаті буде домінувати в групі присяжних, тобто присяжні приймуть рішення, яке було винесене більшістю;
- чим меншим є первинне розходження між присяжними, тим стає більш імовірним, що вони не зможуть задовільнити правило прийняття рішення, тобто не прийдуть ні до одного, ні до іншого рішення;
- місце першості належить більшості, але за певних умов меншість також може вплинути на прийняття групового рішення [1, с.124].

Опираючись на математичні розрахунки та складання матриць, П.Лефлін та Дж.Девіс спробували виявити закономірності щодо прийняття групового рішення під впливом меншості групи та скласти схему вироблення групового рішення меншістю групи (див. табл. 2).

Зумовити схему вироблення групового рішення та чинність або спроможність впливу меншості на прийняття групового рішення може вид завдання, яке виконує група, спосіб впливу, рівень складності змісту повідомлення, інформації, яку повинні проаналізувати суб'єкти групової взаємодії і, відповідно, прийняти групове рішення.

Також Карстен Де Дрю (*Carsten De Dreu*) і М.Вест (*M. West*) вивчали взаємозв'язок між консенсусом меншості щодо нововведень та прийняттям рішень в організаціях. Дослідники гіпотетично припустили, що консенсус між меншістю групи, об'єднання інформації та їх переконань, а також високий рівень участі меншості можуть сприяти продуктивному прийняттю рішення. На їх думку, участь меншості також надає соціальну підтримку, яка необхідна при реалізації нових ідей та нововведень і є не менш важливою для групи, ніж участь більшості [7, с.271].

Схема вироблення групового рішення меншістю групи
(за Карстен Де Дрю та Нанне Де Вріес)

Рівень змісту вихідних повідомлень (інформації)	Тип впливу (type of influence)	Тип завдання		
		Виключно інтелектуальні (purely intellective)	Частково інтелектуальні (partially intellective)	Виключно завдання на винесення суджень, оцінок (оціночні завдання) (purely judgmental)
Скомплектований, складний, інтегрований зміст (<i>high substance</i>)	Пошук консенсусу	Меншість = більшості	Більшість > меншості	_____
	Прямий, не має консенсусу	Меншість = більшості	Більшість > меншості	_____
	непрямий	Меншість = більшості	_____	_____
Не тяжкий, слабкий, незначний зміст (<i>low substance</i>)	Пошук консенсусу	Більшість > меншості	Більшість >> меншості	Кінцева мета – цілком заангажувати ідеєю: більшість > меншості. Кінцева мета – не зовсім заангажувати ідеєю: більшість = меншість
	Прямий, не має консенсусу	Більшість > меншості	Більшість > меншості	Меншість = більшості
	непрямий	_____	_____	_____

На своєрідність прийняття рішень меншістю наголошують у своїх дослідженнях і Шарлан Немет (*C.Nemet*) разом зі своїми колегами Джоелем Вехтлером (*Wachtler*), Шароном Вульфом (*S.Wolf*). Предметом їхніх досліджень, зокрема, було вивчення впливу меншості та взаємозв'язок змінних «креативність», «меншість». Результати проведених експериментів показали, що під впливом більшості досліджувані схильні змінювати свою думку не замислюючись і беззастережно, у той час, як вплив меншості стимулює їхнє творче мислення, когнітивну активність та креативність [1].

З огляду на те, що прийняття групового рішення може виходити від більшості групи або від її меншості, доцільним є дослідження умов, за яких вплив більшості або меншості приведе до прийняття групового рішення. Зокрема, про важливість ролі, яку виконує більшість і меншість групи при нормотворюючих процесах, при прийнятті групового рішення, вказують і результати нашого дослідження, яке проводилося на базі вищих навчальних закладів та

охопило близько 2 000 досліджуваних. Респонденти виокремили умови, за яких вони готові прийняти думку більшості групи, серед них 72,4% називають ситуацію, за якої досліджувані відчувають довіру до інформації, яка надходить від більшості, 59,06% – ситуацію, у якій опинився суб'єкт і яка є невизначеною, 48,07% виокремлюють положення, коли невпевнені у власних можливостях, 41,64% вибрали стан, коли довіряють і симпатизують більшості, і 39,88% – коли невпевнені у власних судженнях. Водночас 83,98% досліджуваних будуть проявляти нонконформність, якщо вони переконані у своїй правоті, що, відповідно, може гальмувати процес прийняття групового рішення або, навпаки, сприяти якнайшвидшому його прийняттю. Думка меншості стає актуальною й гіпотетично може вплинути на прийняття групового рішення, якщо суб'єкти групової взаємодії переконані в правильності суджень меншості (86,90% опитаних), 56,96% називають ситуацію, коли більшість постійно виявляє невпевненість, змінює свої позиції, 50,88% респондентів може привабити стиль поведінки меншості, їх упевненість у собі, наполегливість, постійність, 43,27% указують, що самі активно формують думку меншості, і 40,94% опитаних виберуть позицію меншості, якщо її дії є послідовними й логічними [6].

Вид завдання, яке виконує група (*task type*) як одна зі змінних, котра може відбитися на впливові більшості або меншості при прийнятті групового рішення, також був предметом дослідження нідерландських психологів К.В.Карстен Де Дрю (*Carsten K.W. De Dreu*) і Нанне Де Вріес (*K.Nanne De Vries*), а також J.Perez, Габрієл Магні (*G.Mugny*), А.Маасс, С.Vopato, А.Mucci-Faina, Вільям Крено (*W.Crano*) [7] (див. табл. 3).

Таблиця 3

Вплив більшості та меншості на прийняття групового рішення
(за Карстен Де Дрю та Нанне Де Вріес)

Автор моделі	Спосіб впливу	Тип завдань (task type)	
		Інтелектуальні (<i>intellective</i>)	Завдання на винесення суджень, оцінок (оціночні завдання) (<i>judgmental</i>)
J.Perez, G.Mugny (1996)	прямий		
	непрямий	погодження заперечення: більш. > менш.	погодження заперечення: менш. > більш.
A.Maass, C.Vopato, A.Mucci-Faina (1996)	прямий і непрямий	більш. > менш.	менш. = більш.
W.Crano (1994)	прямий	більш. > менш.	більш. > менш.
	непрямий	менш. > більш.	більш. > менш.
Carsten K.W.De Dreu, Nanne K.De Vries (1996)	прямий	менш. = більш.	більш. > менш.
	непрямий	більш. = менш.	менш. > більш.

У такий спосіб прийняття групового рішення буде схилитися в бік більшості групи, але водночас є залежним як від впливу більшості, так і меншості (прямий – непрямий), а також від типу завдань, що стоять перед групою. Так, при виконанні групою *інтелектуальних завдань (intellective)* перемагає твердження «істина перемагає», тобто наявність у групі хоча б однієї людини, яка здатна вирішити завдання й може гарантувати успіх усієї групи, приведе до того, що група ухвалить саме її пропозиції й на їхній основі прийме групове рішення. Щодо впливу меншості, то вона також може здійснити вплив на прийняття групового рішення, але за умови, коли істинність і правильність рішення легко продемонструвати. При виконанні групою «*завдань на винесення суджень, оцінок*» (*judgmental*), у яких немає об'єктивних критеріїв для оцінки якості його виконання, наприклад, естетичні, політичні, етичні питання й т. ін., схема вироблення групового рішення буде опиратись на «правило більшості», тобто «право голосу» випадає більшості групи, аргументи якої будуть краще сприйматись та запам'ятовуватись учасниками групи.

Висновки. Вибір моделі прийняття групового рішення зумовлений цілим рядом чинників, зокрема специфікою завдань, рівнем розвитку групи, особливостями діяльності групи, наявністю відповідних ресурсів та її потенціалу й т. ін. Процес прийняття групового рішення може відзначатися також різними стилями прийняття рішення, зокрема директивним, аналітичним, концептуальним, поведінковим.

На прийняття групового рішення впливає як більшість групи, так і її меншість. Одним з індикаторів, який може регулювати вплив більшості або меншості на прийняття групового рішення, є тип завдання, яке стоїть перед групою. Так, завдання можуть бути інтелектуальні, творчі, складні, нескладні, компенсаторні, аддитивні, диз'юнктивні, кон'юнктивні. Наприклад, за умови вирішення складних, інтелектуальних завдань група в основному готова прийняти позицію меншості і, відповідно, вплив меншості на прийняття групового рішення є домінуючим.

1. Бэрн Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Бэрн Роберт, Керр Норберт, Миллер Норман. – С. Пб. : Питер, 2003. – 272 с. : ил. – (Серия «Концентрированная психология»). – Библиогр.: с. 227. – ISBN 5-94723-0.
2. Никошкова Е. В. Русско-английский словарь по психологии / Елена Никошкова. – М. : РУССО, 2006. – 664 с. – ISBN 5-88721-304-4.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Лідія Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с. – Бібліогр.: с. 426. – ISBN 966-8226-12-7.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціально-психологічна діагностика : [навч.-метод. посібник] / Лідія Орбан-Лембрик, Олена Кошинець. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 49–59.
5. Ойстер К. Социальная психология групп / Керол Ойстер ; [пер. с англ. О. Исакова, А. Татлыбаева, А. Туник ; под ред. А. Бродоцкой]. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 224 с. : ил. – Библиогр.: с. 223. – ISBN 5-3878-114-0.
6. Тоба М. В. Нормативний вплив більшості та меншості як основа динамічного функціонування групи (на матеріалі емпіричного дослідження) / М. В. Тоба // Український науковий журнал. Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 76–87.
7. Group consensus and minority influence: implications for innovation / ed. by Carsten K. W. De Dreu and Nanne K. De Vries. – Great Britain : Blackwell Publishers, 2001. – P. 324. – ISBN 0-631-212332-9.

СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГІВ ДЕРЖАВНИХ ЗАКЛАДІВ ОПІКИ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядається проблема стилю професійного спілкування педагогів шкіл-інтернатів. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителів являє собою утворення сукупності комунікативної, емоційної та поведінкової складових, що проявляються через його формальну та змістову сторони. Установлено, що за формальною стороною професійного спілкування в школах-інтернатах переважають учителі з авторитарним стилем, а за змістовою стороною – з демократичним.

Ключові слова: *стиль професійного спілкування педагогів, формальна та змістова сторони стилю спілкування, педагогічне спілкування вчителів в умовах школи-інтернату.*

The article is devoted to the analysis of style of professional communication of teachers of boarding-schools. An individual style of pedagogical communication of teachers is represented as a whole formation of communicative, emotional and behavioural components that can be seen from its formal and content part. It was established that teachers from boarding schools by the formal part of professional communication were the most numerous with an authoritarian style, but by the content part – with a democratic style.

Key words: *style of professional communication of teachers, the formal part and the content part of style of communication, pedagogical communication of teachers of boarding school.*

Невід'ємною складовою вдосконалення діяльності державних закладів опіки є організація взаємовідносин педагогів та їхніх вихованців. Одна з провідних ролей у цьому процесі належить оптимізації педагогічного спілкування вчителя, його поступовому переходу від авторитарних традицій минулого до демократизації. Саме тому знання індивідуального стилю професійного спілкування педагога, його формування та еволюції є актуальною проблемою як державних закладів опіки, так і сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Теоретико-методологічною основою нашого дослідження стали провідні положення про розвиток особистості в процесі життєдіяльності (М.Борисhevський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Максименко, С.Рубінштейн та ін.), учення про психологічні аспекти діалогічного спілкування (В.Андрієвська, Г.Балл, З.Карпенко, М.Корнєв, В.Москалець, Л.Орбан-Лембрик, Т.Титаренко та ін.), ґрунтовні розробки проблематики педагогічного спілкування (О.Бодальов, С.Братченко, Ф.Гоноболін, С.Кондратьєва, Д.Крюкова, Н.Кузьміна, М.Лісіна, Б.Ломов, М.Марусинець, О.Мудрик та ін.), положення про особливості особистісного розвитку вихованців закладів інтернатного типу (І.Дубровіна, Й.Лангмейер, З.Матейчик, В.Мухіна, О.Прихожан, Н.Толстих та ін.).

Психологічному аналізу теорії стилів і рівнів професійного спілкування педагогів присвячені праці вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів: І.Амінова, М.Березовіна, Н.Вітюк, Д.Леонтьєва, Л.Габдуліни, В.Галузьяка, О.Галляна, А.Добрович, В.Кан-Каліка, Я.Коломінського, С.Максименка, В.Мерліна, Г.Мешко, Р.Овчарової, В.Погольші, В.Симонова, І.Шкуратової, М.Щукіна та ін., які вивчали інструментальний бік стилю спілкування та його зв'язок з властивостями різних рівнів індивідуальності, комунікативні вияви мотивації

педагогічної діяльності, впливи когнітивних структур особистості педагога на результативність його професійного спілкування.

Аналіз цих досліджень дозволяє зробити висновок, що стиль спілкування є цілісним утворенням, який складається зі смислової та операційної підструктур, що формуються в результаті процесів взаємодії й взаєморозуміння учасників спілкування. У стилі педагогічного спілкування проявляються особливості комунікативних можливостей педагога, характер його взаємин з учнями, творча індивідуальність самого вчителя й особливості учнівського колективу і особистості учня [3, с.31].

На нашу думку, кожен педагог повинен мати індивідуальний стиль професійного спілкування, у якому виражається своєрідність його особистості. Ситуативна гнучкість у комунікативній діяльності педагога не заперечує стабільності стильової організації спілкування, а їхнє поєднання дозволяє говорити про створення оптимального педагогічного спілкування. Виділення певних психолого-педагогічних критеріїв та ситуаційних умов веде до підвищення ефективності професійного спілкування педагога і він може використовувати різні способи й прийоми спілкування залежно від педагогічної ситуації.

Таким чином, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що вивченню проблеми стилю педагогічного спілкування присвячено цілий ряд теоретико-експериментальних досліджень, у яких аналізуються психологічні особливості та компонентна структура стилів професійного спілкування педагогів, визначається навчально-виховна ефективність різних стилів. Проте мало зустрічається наукових праць, присвячених дослідженню стилю професійного спілкування педагогів закладів інтернатного типу. Адже важливу роль у становленні особистості вихованця державних закладів опіки відіграє міжособистісне спілкування дитини зі значущими людьми, якими часто стають учителі, вихователі, психологи, соціальні педагоги та ін. З утратою емоційно насичених родинних зв'язків діти, позбавлені батьківського піклування, утрачають почуття безпеки, довіри до оточуючих людей [2]. Формування у вихованців почуття захищеності, впевненості в тому, що їх зрозуміють, захистять, піклуватимуться про них – першочергове завдання психологічної служби та педагогічного колективу шкіл-інтернатів.

Недостатня розробленість проблеми професійного спілкування педагогів з дітьми в умовах державних закладів опіки зумовили вибір **мети** повідомлення, що полягає у виявленні специфічних психологічних особливостей стилю професійного спілкування педагогів шкіл-інтернатів для дітей, позбавлених батьківського піклування.

Індивідуальний стиль професійного спілкування педагогів закладів інтернатного типу як складний інтегральний феномен являє собою сукупність комунікативної, емоційної й поведінкової складових, що проявляються через його змістову та формальну сторони.

У контексті цього визначення емпіричне дослідження включало виявлення авторитарного, ліберального та демократичного стилів професійного спілкування педагогів, причому диференціювалась їхня змістова та формальна сторони; діагностику рівня комунікабельності, мовленнєвої тривожності, пси-

хологічної готовності до педагогічної взаємодії вчителів за стильовою спрямованістю.

В експериментальному дослідженні взяли участь учителі початкових класів чотирьох обласних шкіл-інтернатів, де виховуються діти, позбавлені батьківського піклування (Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської та Чернівецької областей). Середній педагогічний стаж становив 16 років.

Для визначення стилів професійного спілкування вчителів закладів інтернатного типу було використано методика діагностики стилю педагогічної взаємодії «АДеЛЬ» В.Симонова [5], що визначає спрямованість педагогічного спілкування за стилями (авторитарний, ліберальний, демократичний) та їхніми сторонами (формальна й змістова). Автор вважає, що формальна сторона стилю спілкування характеризує форму звернення й ставлення вчителя до учня, а змістова – суть, основний зміст його окремих дій та вчинків, що в сумі складає базу власне навчально-виховної діяльності вчителя на уроці [5, с.154].

Результати опитування педагогів шкіл-інтернатів засвідчили наявність змішаних стилів педагогічного спілкування, проте найчисельнішими за формальною стороною спілкування виявилися вчителі з авторитарним стилем (50%), а за змістовою стороною – з демократичним (50%) (див. табл. 1). Уважаємо, що така диференціація свідчить про невідповідність зовнішніх проявів комунікативної взаємодії внутрішнім, особистісним характеристикам, які спостереженням виявити важко.

Таблиця 1

Характеристика стилів професійного спілкування вчителів початкових класів шкіл-інтернатів (за методикою В.П.Симонова)

Формальна (зовнішня) сторона спілкування (у %)	Змістова (внутрішня) сторона спілкування (у%)			
	Авторитарний стиль	Ліберальний стиль	Демократичний стиль	Разом
<i>Авторитарний стиль</i>	19 Справжній авторитар (відзначається реальною турботою про справу, незважаючи на інтереси особистості)	6 «Лякаючий» і безвідповідальний (головна риса – непослідовність та ігнорування інтересів справи)	25 Надмірно вимогливий за наявності особистісної організованості та реальної турботи про людину	50
<i>Ліберальний стиль</i>	0 «Обманливо безвідповідальний», тобто досягне хорошого результату за рахунок переважання інших	13 Справжній ліберальний (цілковите ігнорування інтересів справи та формальна турбота про людину)	0 Не вміє вимагати (відсутні лідерські тенденції, працює за підлеглих)	13

	6	6	25	37
<i>Демократичний стиль</i>	Доброзичливий і вельми відповідальний (проявляє турботу не на шкоду справі)	Доброзичливо-безвідповідальний (проявляє турботу на шкоду справі)	Справжній демократичний (реальна турбота як про людину, так і про справу)	
Разом	25	25	50	100

Інтерпретація даних таблиці засвідчує, що 25% педагогів у процесі вербальної та невербальної комунікації та в ціннісно-смісловому аспекті проявляють справжній демократичний стиль професійного спілкування, проте 19% учителів притаманний справжній авторитарний стиль, коли турбота про справу, її результат іде всупереч особистісним інтересам вихованців школи-інтернату. При цьому в авторитарному стилі, як характеристиці конкретних способів реалізації комунікативного потенціалу особистості, участь педагога в спілкуванні з учнями набуває форми своєрідного поглинання спільної діяльності одного з її учасників [4].

Дослідження кореляцій формальної та змістової сторін стилю професійного спілкування педагогів показало, що авторитарний стиль визначається різноманітністю взаємозв'язків за формальною стороною (переважно в діапазоні $r = -0,503 \div 0,701$ при $p \leq 0,05$), у той час як демократичний стиль – за змістовою стороною ($r = -0,521 \div -0,693$ при $p \leq 0,05$). Зокрема, формальна сторона *авторитарного стилю професійного спілкування* педагогів характеризується недовірою, агресивністю й авторитаризмом як типами міжособистісних взаємин, неемпатійністю, наявністю високого рівня мовленнєвої тривожності та синдрому емоційного вигорання.

Аналіз результатів кореляцій *демократичного стилю професійного спілкування* педагогів засвідчив, як уже згадувалось, їх розмаїття за змістовою стороною, що зумовлено внутрішньою сформованістю цього стилю у вчителів початкових класів шкіл-інтернатів. Виявилось, що змістова сторона демократичного стилю професійного спілкування педагогів характеризується високим рівнем емпатії, низьким рівнем авторитаризму, агресивності, покірливості в міжособистісних взаєминах ($r = -0,522 \div -0,573$ при $p \leq 0,05$).

Інтерпретація результатів дослідження *ліберального стилю професійного спілкування* педагогів школи-інтернату вказує на його двоїстий характер, що проявляється в одночасному переважанні дружелюбності за внутрішньою (змістовою) стороною спілкування ($r = 0,510$ при $p \leq 0,05$) та авторитаризму – за зовнішньою стороною спілкування ($r = 0,531$ при $p \leq 0,05$). Уважаємо, що виділення цих аспектів ліберального стилю педагогічного спілкування (коли вчитель загалом дружелюбно ставиться до учнів, але у взаєминах з ними проявляє авторитаризм) є свідченням специфіки професійного спілкування вчителів шкіл-інтернатів.

Отже, дослідження статистично значущих зв'язків показало, що авторитарний стиль професійного спілкування характеризується різноманітністю кореляцій за формальною стороною, у той час як демократичний стиль – за змістовою стороною. Уважаємо, що така суттєва різниця у взаємозв'язках свідчить про різне співвідношення його внутрішніх і зовнішніх детермінант у полярних стилях педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату, а саме: якщо авторитарний стиль зумовлений переважно зовнішніми чинниками, то демократичний – здебільшого внутрішніми. Ліберальний стиль професійного спілкування педагогів характеризується незначною кількістю корелятивів, що є показником його ригідності та обмеженості.

Для уточнення наявності в педагогів шкіл-інтернатів демократичної, ліберальної чи авторитарної спрямованості у взаєминах з оточуючими ми використали методику «Самооцінка стилю керівництва» (у модифікації Є.Льїна), що передбачало виявлення переважаючої педагогічної позиції вчителя як організатора навчально-виховного процесу. Згідно з результатами опитування високий ступінь вираження авторитарного стилю керівництва навчально-виховним процесом притаманний 6% педагогів, а демократичного стилю керівництва – 63%. Проте 75% учителів шкіл-інтернатів з авторитарною спрямованістю визначають середній ступінь її вираження, що свідчить про вимогливість, непохитність та рішучість у судженнях, упередженість в оцінках тощо.

Наявність у 50% учителів низького ступеня вираження ліберального стилю керівництва підтверджує думку про те, що педагогам державних закладів опіки він притаманний менше, аніж авторитарний та демократичний стилі. Адже професійна діяльність учителів шкіл-інтернатів відбувається в умовах, що об'єктивно не сприяють формуванню індивідуального ліберального стилю керівництва.

Експериментальна верифікація даних дослідження комунікативної сторони стилю професійного спілкування педагогів шкіл-інтернатів засвідчила, що високий рівень комунікабельності наявний у 83% учителів із демократичним стилем спілкування, 75% – з ліберальним стилем, 17% – педагогів з авторитарним стилем професійного спілкування. Аналіз порівняння результатів самооцінки рівня комунікабельності з його оцінкою експертами показує їх повну відповідність у вчителів із ліберальним стилем спілкування, часткову відповідність у педагогів із демократичним стилем та значне завищення експертної оцінки у вчителів з авторитарним стилем спілкування. Припускаємо, що зниження самооцінки рівня комунікабельності в педагогів з авторитарною спрямованістю зумовлене небажанням вступати в емоційно насичені стосунки з вихованцями, при цьому як механізм психологічного захисту вчителі обирають командні, лаконічні звернення до дітей. На думку Н.Амінова, такі домінують незалежні педагоги академічного типу меншою мірою відповідають соціальним стандартам якості роботи в початковій школі [1, с.22].

Дослідження емоційної сторони стилю професійного спілкування виявило високу мовленнєву тривожність у 83% учителів закладів інтернатного типу з авторитарним стилем професійного спілкування, у 75% педагогів із ліберальним стилем спілкування та у 67% учителів із демократичною спрямованістю,

що свідчить про наявність значної психологічної напруги в комунікативній діяльності більшості педагогів державних закладів опіки.

Відповідно до визначеної структури стилю професійного спілкування педагогів вивчення поведінкового компонента включало дослідження рівня психологічної грамотності вчителів у процесі вирішення педагогічних ситуацій (за методикою А.Фурмана). Виявлений щільний кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,05$ свідчить про те, що висока психологічна грамотність притаманна педагогам із загальною демократичною спрямованістю в спілкуванні й характеризується вмінням розуміти інших на основі співпереживання, здатності до подолання стресових ситуацій та відсутності мовленнєвої тривожності. Проте більшість учителів шкіл-інтернатів (69%) має низький рівень психологічної готовності до роботи з вихованцями, що свідчить про необхідність розробки навчальної програми для педагогів з оптимізації професійної взаємодії з дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Висновки. Проведене теоретичне та емпіричне дослідження параметрів стилю професійного спілкування вчителів початкової ланки шкіл-інтернатів дозволяє зробити такі висновки:

- стиль професійного спілкування педагогів державних закладів опіки є складним інтегральним утворенням, сукупністю комунікативного, емоційного й поведінкового компонентів, на формах та змісті якого позначається специфіка навчально-виховної роботи в цих закладах;
- серед опитаних учителів найчисельнішими за формою звернення виявилися педагоги з авторитарним стилем, а за змістовою стороною – з демократичним стилем професійного спілкування. Уважаємо, що така різка диференціація стилів педагогічного спілкування вчителів свідчить про невідповідність експресивних особливостей взаємин їх внутрішнім характеристикам, недоступним для безпосереднього споглядання;
- аналіз отриманих результатів свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної, емоційної та поведінкової сторін стилю професійного спілкування педагогів закладів інтернатного типу;
- дослідження комунікативної діяльності засвідчує відповідність самооцінки комунікативних рис педагогів з оцінкою експертів у вчителів із ліберальним стилем професійного спілкування, часткову відповідність – у вчителів із демократичним стилем. У педагогів з авторитарним стилем професійного спілкування оцінка власної комунікабельності є набагато нижчою за оцінку експертів;
- виявлено підвищений рівень мовленнєвої тривожності в педагогів державних закладів опіки не залежно від стилів професійного спілкування;
- встановлено низький рівень психологічної грамотності в процесі вирішення педагогічних ситуацій у вчителів з авторитарним стилем професійного спілкування та високий рівень – у педагогів із демократичним стилем професійного спілкування.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо теоретичне й експериментальне вивчення емоційно-особистісної сфери педагогів державних

закладів опіки, що поглибить розуміння особливостей їхнього професійного спілкування й визначить практичні заходи профілактичної та корекційної роботи.

1. Аминов Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 14–23.
2. Кулеша М. М. Характерні психологічні особливості спілкування молодших школярів з вчителями у школі-інтернаті для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / М. М. Кулеша // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника, 2004. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 134–143.
3. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щерба. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.
4. Психологія професійної діяльності і спілкування / за заг. ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. – К. : Преса України, 1997. – С. 156–167.
5. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учеб. пособ. / В. П. Симонов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

УДК 159.922.765:159.923

Юлія Паненкова

КРИТЕРІЙ Й ПОКАЗНИКИ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

У статті розглядаються критерії особистісної адаптації обдарованих дітей. Аналізуються результати емпіричного дослідження основних показників особистісної адаптації обдарованих дітей. Указується, що особистісна адаптація є умовою розвитку дитячої обдарованості.

Ключові слова: обдарована дитина, особистісна адаптація обдарованої дитини, критерії особистісної адаптації, показники особистісної адаптації.

The article deals with the criteria of personal adaptation of gifted children. The results of empirical research of main indexes of personal adaptation are analysed. It is pointed, out that personal adaptation is the condition of gifted child's development.

Key words: a gifted child, personal adaptation of a gifted child, the criteria of personal adaptation, indexes of personal adaptation.

Прогресивні зміни в системі освіти, які відбулися в Україні, та суспільні трансформації зумовлюють нові підвищені вимоги до розкриття особистісного потенціалу кожної дитини, її суб'єктних можливостей ефективно регулювати власну діяльність, до її внутрішніх ресурсів, насамперед до адаптованості як здатності пристосовуватися до невизначених умов середовища. Серйозність проблеми стає ще більш очевидною, коли йде мова про обдарованих дітей. На жаль, не всі обдаровані діти досягають високого інтелектуального розвитку, розкривають свій внутрішній потенціал, проявляють талант. Причиною стає їхня недостатня особистісна адаптація чи дезадаптація.

Зростання специфічних адаптаційних труднощів, особливо на початкових етапах навчання, і спричинює важливість їхнього дослідження та пошук крите-

ріїв, показників і чинників стабілізації особистісної адаптованості обдарованих дітей.

Мета публікації полягає у визначенні критеріїв та показників особистісної адаптації обдарованих дітей.

У сучасній психологічній літературі соціальна й особистісна адаптація визначається як один із суттєвих механізмів, який, будучи сформованим, стає внутрішньою передумовою особистісної динаміки дитини й забезпечує продуктивне її входження в суспільство або встановлення конфліктних стосунків із соціумом.

Значну цінність у дослідженні проблеми соціально-психологічної адаптації мають праці зарубіжних учених, котрі обґрунтовують її сутність, природу та рівні в контексті теоретико-методологічних засад власного підходу до інтерпретації психологічної організації внутрішнього світу індивіда (А.Адлер, А.Бандура, Г.Гартманн, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, Дж.Роттер, Б.Скіннер, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Хорні та ін.).

У працях вітчизняних психологів висвітлюються загальні питання адаптації як певної форми активності особистості (Б.Ананьєв, В.Аршавський, О.Матюшкін, В.Петровський, А.Реан, В.Роттенберг та ін.), специфіка аналізованого конструкта з боку його змісту, типів, різновидів і рівнів (Ю.Бабахан, Г.Балл, Ф.Березін, В.Давидов, О.Донченко, О.Зотова, А.Налчаджян, В.Слюсаренко та ін.). Ряд психолого-педагогічних робіт присвячені вивченню особливостей адаптації дітей різного віку: молодший шкільний (Г.Бурменська, В.Каган, Н.Лусканова та ін.); підлітковий (С.Болтівець, І.Гоян, І.Кон, В.Мухіна та ін.); юнацький (І.Бех, І.Дубровіна та ін.).

Серед зарубіжних науковців наявні чималі розбіжності як у поглядах на природу адаптації людини, так і у витлумаченні змісту адаптаційного процесу зокрема. Переважно вони обґрунтовують лише два рівні пристосування (адаптованість – неадаптованість) і визначають їх сутність на теоретико-методологічних засадах власного підходу до інтерпретації психологічної організації внутрішнього світу індивіда: представники психоаналітичного напрямку пов'язують її з відсутністю тривоги, гуманістичного – з оптимальною взаємодією особистості й середовища, біхевіорального – з позитивним стимулом оперантної реакції, когнітивного – з відсутністю дискомфорту.

Вітчизняні вчені, обстоюючи переважно діяльнісний підхід у психології, розглядають адаптацію в змістовому контексті спілкування й міжособистісної взаємодії.

Чітко фіксованого поняття обдарованості в психологічній літературі немає. Як правило, обдарованість визначається за допомогою певних параметрів або феноменологічних проявів. Так, К.Текекс уважає, що обдарованість в основному визначається трьома взаємозалежними поняттями: випереджальним розвитком пізнання, психічним розвитком і фізичними даними. О.Йоголевич указує, що до обдарованості логічніше за все ставитись як до взаємозв'язку значного (як мінімум вищого за середній) інтелекту, інтенсивних творчих чи фізичних здібностей та емоційно-вольової спрямованості.

Ю.Бабаєва, Н.Лейтес, В.Моляко, В.Мясищев, С.Рубінштейн вважають, що основними ознаками обдарованості є ранній вияв здібностей, швидкий темп засвоєння знань, формування вмінь і навичок у певній діяльності, інтерес до неї, елементи оригінальності й творчості в діяльності. Характерною ознакою обдарованих дітей є складність їхньої психіки, що суттєво впливає на стосунки з батьками й ровесниками. Така дитина часто вимушена протистояти окремій соціальній групі, яка не приймає відхилень у її поведінці.

Як зазначає Л.Холлінгуорт, в обдарованих дітей виникає досить багато різноманітних проблем, серед яких слід виділити такі:

1. Ворожість до школи. Навчання для них нецікаве, тому що не відповідає їхнім здібностям. Отже, можливі порушення в поведінці, за які до дітей застосовуються «каральні» заходи.

2. Ігрові інтереси. Обдаровані діти люблять складні ігри й байдужі до простих, якими захоплюються їхні однолітки. Як наслідок, діти залишаються в ізоляції.

3. Конформність. Вона виявляється у відкиданні стандартних вимог, особливо якщо вони йдуть у розріз з інтересами дитини.

4. Занурення у філософські проблеми.

5. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком [5].

Обдаровані діти досить уразливі, що спричинюється, на думку Дж.Уїтмора:

- прагненням до досконалості (перфекціонізм) – вони не заспокоюються, не досягнувши вищого рівня;
- відчуття незадоволеності – вони дуже критичні до себе та до своїх досягнень, у них низька самооцінка;
- нереалістичні цілі – вони часто ставлять завищені цілі, а не досягнувши їх, засмучуються й переживають;
- надчутливість – вони дуже сприйнятливі до сенсорних стимулів: слова й невербальні сигнали сприймають як неприйняття себе оточуючими. Часто таких дітей вважають гіперактивними, бо вони постійно реагують на подразники й стимули різного роду;
- потреба в увазі дорослих;
- нетерпимість – обдаровані діти можуть виявляти нетерпимість стосовно інших дітей з нижчим інтелектуальним розвитком [5].

Що стосується психосоціального розвитку, то обдарованим дітям, як правило, властиві такі риси:

- сильно розвинене почуття справедливості, що виявляється дуже рано;
- яскрава уява, у якій зливаються вимисел і реальність;
- спроби вирішувати проблеми, які їм не під силу;
- перебільшені страхи, підвищена вразливість і ранимість;
- усепоглинаюча цікавість і розмаїтість інтересів.

Деякі автори (С.Текекс, Дж.Уїтмор та ін.) відзначають індивідуальні особливості поведінки обдарованих дітей (зверхність, зарозумілість; іноді пере-

бивають дорослих, не дослуховують відповідь на поставлене запитання, тому що люблять самотійно «докопуватись» до суті), які можуть призводити до значних труднощів у їхніх соціальних контактах з однолітками й дорослими [5].

Першовідкривачами обдарованості дітей є батьки. Вони виконують найголовнішу роль у становленні й розвитку не тільки обдарованості дитини, а і її особистісної адаптації. Іноді батьки не зауважують обдарованості своїх дітей (це буває, наприклад, якщо дитина перша і єдина) або опираються прирахуванню своїх дітей до обдарованих («Я не хочу, щоб моя дитина була обдарованою, нехай краще вона буде нормальною»), деколи починають надмірно «експлуатувати» здібності дитини, поміщаючи її в штучні умови (наприклад, позбавляють можливості спілкуватися з однолітками). Усе це дезадаптує дитину, адже в якийсь момент вона сама відкриває свою обдарованість і розуміє, що чимось відрізняється від інших. Дуже важливо в цей момент підтримати дитину, створюючи умови для її повноцінного розвитку й особистісної адаптації.

Реалізується процес особистісної адаптації переважно через наслідування та ідентифікацію, організацію соціальної діяльності, систему контролю й стимуляції. Особистісна адаптація здійснюється на базі розвитку таких потреб, як потреба в емоційному контакті, у психологічному захисті, афіліації. Незадоволення названих потреб серед однолітків при взаємодії з дорослими може негативно позначитися на особистісній адаптації обдарованих дітей.

Розглядаючи проблему особистісної адаптації обдарованих дітей, неможливо не торкнутись такого аспекту, як її особливості в дітей різної статі. Хочемо ми того чи ні, але в суспільстві по-різному задовольняють стереотипи: існує визначений «образ чоловіка» й «образ жінки», тобто якими вони повинні бути, які риси мати й навіть які професії вибирати. Стереотипізація за статевою ознакою особливо шкідлива для обдарованих дітей, оскільки вони здебільшого поєднують у собі риси, характерні як для своєї, так і для протилежної статі (психологічна андрогінія). Часто виявляється, що обдаровані хлопчики мають «жіночі» риси (наприклад, уразливість), а обдаровані дівчатка – «чоловічі» (наприклад, незалежність). Таке поєднання рис, як правило, розширює діапазон загальнолюдського й змінює рамки стереотипів, що дуже важливо для обдарованих дітей.

Молодший шкільний вік є дуже важливим етапом становлення особистості дитини. Це період так званої вторинної соціалізації. Школа продовжує й збагачує процес адаптації, розпочатий у сім'ї. Перехід дитини до школи – це не лише зміна провідного виду діяльності, яка передбачає досягнення нею певного рівня фізичного й психічного розвитку, але й важливий етап її особистісної адаптації. Початок навчання, як зазначає Л.Божович, різко змінює спосіб (характер, напрям) життя дитини [1]. Саме школа забезпечує широкий діапазон міжособистісних контактів, який дитина засвоює за допомогою всієї гами своїх почуттів та переживань.

Здавалося б, обдарованим дітям буде легше вчитися, легше пристосовуватися до вимог та умов шкільного життя. Однак, як уважають деякі психологи (Н.Лейтес, Л.Токарева та ін.), прояви їхньої недостатньої особистісної адаптації

чи дезадаптації є досить частими. Це і позиція винятковості обдарованих дітей, зарозумілість і зверхність, завищена чи занижена самооцінка, негативізм, агресивність. Постійні негативні переживання, замкнутість, ізольованість, невпевненість, на їхню думку, призводять до того, що розумова активність обдарованих дітей знижується, зменшується її інтелектуальна продуктивність [8; 10].

Аналізуючи причини особистісної дезадаптації, через які обдарованість залишається непомітною, О.І.Савенков зазначає, що потенціал обдарованої дитини може не проявитися через несвоєчасне виявлення її розумових можливостей батьками, педагогами чи іншими дорослими [9].

Український психолог В.О.Моляко також підкреслює значення глибокого розуміння поведінки обдарованих дітей, уважаючи, що часто майбутня творча активність завуальована відсутністю зовнішніх проявів: дитина може бути загальмованою на заняттях, у контактах з ровесниками, може здаватися недостатньо кмітливою, а в той же час її творчі здібності будуть набагато вищими, ніж в інших дітей [4].

Обдаровані діти можуть замкнутися, коли почуваються в небезпеці або переживають відчуження, і пожертвувати своєю здібністю до творчості заради того, щоб «бути як усі». У деяких випадках причиною замаскованості проявів обдарованості є певні труднощі в розвитку дитини – заїкання, підвищена тривожність, конфліктний характер спілкування.

Е.Торренс провів дослідження, яке показало, що талановиті діти дуже швидко проходять початковий рівень розвитку інтелекту й чинять опір усім видам репродуктивної роботи. Це може розцінюватися батьками й педагогами як упертість, лінивість чи навіть тупість [5].

Як бачимо, обдаровані діти не однаково легко адаптуються до нових умов навчання в школі. Тому в них виникає чимало труднощів на різних етапах шкільного навчання. Незвичайність розумових здібностей дитини, нове її оточення, новий статус, нові дорослі, які навчають, контролюють, оцінюють, – усе це викликає ускладнення взаємин, і їх обдарована дитина відчуває гостріше, ніж звичайна.

Л.Божович, Л.Венгер, Н.Лейтес, В.Сорокіна вважають, що об'єктивними передумовами труднощів особистісної адаптації обдарованих дітей є набуття ними нового статусу школяра, формування власної внутрішньої позиції, що потребує від обдарованої дитини складної психологічної перебудови. До суб'єктивних передумов виникнення труднощів особистісної адаптації обдарованих дітей вони відносять відсутність необхідного для школи досвіду соціального спілкування, негативне враження від перебування в дитячих дошкільних закладах, недостатню психологічну готовність до навчання в школі. На їхню думку, індивідуальними особливостями обдарованих дітей, які утруднюють процес особистісного становлення та адаптації, є замкнутість, нерішучість, агресивність, неухважність [1; 8].

Запропонована А.Фурманом модель психологічної структури особистісної адаптованості як інтегральної психоформи життєактивності людини відображає подвійну природу цього феномена, яка зумовлена, з одного боку, взаєминами особистості з оточенням, а з іншого – характеристиками-параметрами

внутрішнього світу особистості (ставлення, оцінка, самооцінка, прийняття, психологічна ситуація, психічний образ, Я-концепція) [11; 12].

Оскільки особистісна адаптованість є поняттям інтегральним і багатограним, то очевидно, що в його основі знаходяться не окремі, а комплексні чинники. А.Фурман диференціює їх на соціальні й індивідні фактори. До соціальних факторів автор відносить соціально-культурні, соціально-педагогічні та психофізичні, а до індивідних – біофізіологічні, психічні й духовні [12].

Кожен віковий період розвитку школярів є сензитивним для творення певної складової особистісної адаптованості (ставлення, оцінка й самооцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція): у молодшому шкільному віці переважає формування відповідної психокультурної ситуації розвитку та психічного образу. Коли мова йде про обдарованих дітей цього віку, то для них ще й особливого значення набуває формування адекватного ставлення до себе, розвиток процесів оцінювання й самооцінювання.

Самооцінка є важливим регулятором поведінки й діяльності обдарованої дитини, впливаючи на її емоційне самопочуття, взаємини з оточуючими, розвиток творчих здібностей, ставлення до успіхів та невдач. Як система, що постійно розвивається, самооцінка (адекватна чи неадекватна) функціонує в різних формах, видах, на різних рівнях організованості і є виявом суб'єктивної активності дитини. Тому індивідуальні особливості особистісної самооцінки обдарованих дітей впливають на формування таких характерологічних рис, як упевненість (непевненість), критичність (некритичність), активність (пасивність), комунікабельність (замкнутість), емоційна стабільність (емоційна лабільність).

У процесі особистісної адаптації дитина засвоює цінності, переконання, суспільно схвалені норми поведінки, які необхідні їй для нормальної життєдіяльності і які складають основу її моральності. Названі компоненти повинні визначати пріоритетні завдання виховання обдарованих дітей, що реалізуватимуться в педагогічній діяльності з формування моральних почуттів, оцінок, норм поведінки. Як соціально-педагогічна категорія, моральність буде мірою, що характеризує рівень сформованості інтелектуально-емоційних і вольових якостей особистості.

Формування моральності в дитини в психології тісно пов'язується з її індивідуальним розумовим розвитком. Розвиваючи цю ідею, яку вперше висунув Ж.Піаже й підтримав Л.Виготський, Л.Колберг запропонував теорію морального розвитку особистості, яка містить кілька рівнів з відповідними стадіями, кожна з яких зумовлюється інтелектуальною спроможністю дитини певного віку [2; 6; 7].

Ураховуючи вищесказане, важливо, щоб навчально-виховний процес обдарованих дітей забезпечував набуття ними моральних знань, формування в них гностичних та комунікативних умінь і навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій, моральна спрямованість яких виявляється в потребі вчитися, у гуманному ставленні до тих, хто оточує, у потребі спілкування, у бажанні самопізнання та самовиховання.

У результаті здійсненого теоретичного аналізу проблеми особистісної адаптації обдарованих дітей ми встановили, що її критеріями є:

- емоційне самопочуття обдарованої дитини;
- взаємини обдарованої дитини з ровесниками й дорослими;
- реалізація обдарованою дитиною свого інтелектуального потенціалу.

Беручи до уваги визначені критерії особистісної адаптації обдарованих дітей, вважаємо, що основними її показниками є: упевненість, пізнавальна активність, комунікабельність, адекватна самооцінка, емоційна лабільність.

Для експериментального підтвердження наших припущень ми розробили програму дослідження з використанням таких психометричних методів, як метод спостереження, метод бесіди, метод констатуючого експерименту, метод анкетування. Також були використані такі методики дослідження: методика оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації Н.Г.Лусканової, методика дослідження мотивації навчання М.Р.Гінзбург, малюнок «Що мені подобається в школі», малюнок «Мій клас», вивчення особистісної адаптації дітей до школи за результатами анкетування (заповнення анкет учителями й батьками) [3; 13].

Експериментальна вибірка для проведення дослідження становила 145 обдарованих дітей 6–8-річного віку загальноосвітніх шкіл м. Коломия Івано-Франківської області.

Проведений за результатами дослідження кількісний та якісний аналіз дає підстави стверджувати, що існують певні труднощі особистісної адаптації обдарованих дітей 6–8-річного віку, спричинені як недостатнім розвитком особистісних рис, так і взаєминами з батьками, учителями, однокласниками. Так, високий рівень особистісної адаптації виявлено у 29% обдарованих дітей; середній рівень особистісної адаптації – у 36% обдарованих дітей; низький рівень особистісної адаптації – у 19% обдарованих дітей; особистісну дезадаптацію – у 16% обдарованих дітей.

У 57% обдарованих дітей 6–8-річного віку спонукання вчитися імпульсивні, їх визначають зовнішні стимули; у 31% обдарованих дітей цього віку – низька навчальна активність і відповідно низька успішність.

Особистісними рисами, що зумовлюють типові способи поведінки й утруднюють процес особистісної адаптації, є гіперактивність (виявлено у 27% обдарованих дітей); імпульсивність (виявлено в 36% обдарованих дітей); трижність (виявлено у 21% обдарованих дітей); замкнутість, відсутність навичок спілкування (виявлено в 19% обдарованих дітей); ізольованість, відсутність взаємин з однокласниками (виявлено у 24% обдарованих дітей); недостатня самостійність (виявлено в 29% обдарованих дітей); невпевненість у собі та низька самооцінка (виявлено у 37% обдарованих дітей); агресивність (виявлено в 17% обдарованих дітей); дитячий негативізм (виявлено у 21% обдарованих дітей); завищена самооцінка (виявлено в 15% обдарованих дітей).

Разом із тим у 42% обдарованих дітей 6–8-річного віку, які мають високий і середній рівень особистісної адаптації, сформовані такі позитивні особистісні риси, як довільність, активність, самостійність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, комунікабельність, товариськість, емоційна стабільність.

Висновки. Обдарована дитина відкриває своє «Я», свою ідентичність не шляхом інтроспекції, а через інших, у процесі спілкування й взаємодії з ними. Адже її ідентичність – це те, ким вона є, що організовує її взаємини, здібності й вчинки в єдину систему. Тому аналіз означеної проблеми та основні результати дослідження дають нам підставу зробити такі теоретичні узагальнення:

1. Критеріями особистісної адаптації обдарованих дітей є рівень їхнього емоційного самопочуття, рівень інтеграції з мікро- й макросередовищем, рівень реалізації внутрішньоособистісного потенціалу.

2. Основними показниками особистісної адаптації обдарованих дітей можна вважати впевненість (невпевненість), пізнавальну активність (пасивність), комунікабельність (замкнутість), самооцінку (адекватну, неадекватну), емоційну стабільність (лабільність).

3. Самооцінка як важливий компонент у структурі особистісної адаптації обдарованих дітей забезпечує модальність їхніх емоційних переживань та формування індивідуальних характерологічних рис. Адекватна самооцінка обдарованої дитини забезпечує позитивне ставлення до себе, стимулює її внутрішні ресурси творчості, саморозвитку та самореалізації.

4. Мірою рівня сформованості інтелектуально-емоційних і вольових якостей обдарованих дітей та показником їхньої особистісної адаптації є моральність, компонентами якої стають знання, почуття, відносини, поведінка.

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 395–415.
3. Литвин-Кіндратюк С. Д. Психологічна діагностика умов формування обдарованості учнів : метод. рекомендації / С. Д. Литвин-Кіндратюк. – Івано-Франківськ, 1997. – 26 с.
4. Моляко В. А. Творческая одаренность детей : метод. рекомендации / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К. : Знание, 1991. – 28 с.
5. Одаренные дети / общ. ред. Г. В. Брушлинской и В. М. Слущкого ; пер. с англ. – М., 1991. – 478 с.
6. Пауэр Ф. К. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию / Ф. К. Пауэр, Э. Хиччинс // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 175–182.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
8. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
9. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.
10. Токарева Л. Соціалізація і розвиток обдарованої дитини / Л. Токарева // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 94–102.
11. Фурман А. В. Методика визначення особистісної адаптованості школярів / А. В. Фурман. – К. ; Донецьк : Ровесник, 1993. – 22 с.
12. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.
13. Я хочу, я могу, я буду добре вчитись / упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2003. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

СПРАВЕДЛИВІСТЬ ЯК АТРИБУТ СУБ'ЄКТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті здійснено теоретичний аналіз категорії справедливості як атрибуту суб'єктності людини, що являє собою невід'ємну складову продуктивної міжособистісної взаємодії. Справедливість розглядається як один з полюсів континууму «любов-справедливість», запропонованого позитивною психотерапією. Опираючись на категорії «свобода і відповідальність», «вибір і вчинок», «цінності і смисли», виокремлено основні засади реалізації викладачем ВНЗ принципу справедливості в педагогічному спілкуванні.

Ключові слова: суб'єкт, справедливість, любов, свобода, відповідальність, вчинок, вибір, смисл.

Theoretical analysis of category of justice as attribute of person's subjectiveness, which represents an essential part of effective interpersonal interaction, has been made in the article. Justice has been viewed as a side of «love-justice» scale, proposed by positive psychotherapy. Based on categories of «liberty and responsibility», «choice and action», «values and sense», foundations of realization of principle of justice in pedagogical intercourse by university teacher have been emphasized.

Key words: subject, justice, love, liberty, responsibility, action, choice, values and sense.

Стан української наукової думки нині переживає період свого розквіту. Незаперечним є той факт, що вітчизняна психолого-педагогічна теорія і практика сьогодення перебуває під знаком теоретико-методологічного піднесення та емпірико-методичного вдосконалення. Міцно вкорінена суб'єктно-вчинкова парадигма в галузі національної освіти продовжує кращі традиції екзистенційного аналізу (А.Ленгле, Ж.-П.Сартр, В.Франкл, М.Шелер, К.Ясперс), гуманістичного напрямку психології (А.Маслоу, К.Роджерс) та ін. Визначальним для вітчизняної наукової думки є не сліпе наслідування зарубіжного досвіду та його некритична абсорбція, а вдале трансформування найкращих здобутків світової науки й практики в лоно національної свідомості та традиційного світосприйняття.

У межах суб'єктно-вчинкової парадигмальної моделі сучасної психології відбувається повернення діяльності власне діяча, а людина постає вільним суб'єктом, який через особистісний вибір і відповідальне ставлення здатен до самотрансценденції. Беручи свій початок від наукової спадщини Хайдеггера, Гегеля, Канта, Сартра, сучасна українська наукова думка застосовує та повною мірою розкриває значення й значущість таких категорій, як «свобода» і «відповідальність» (М.В.Савчин), «вчинок» і «вибір» (В.А.Роменець, В.О.Татенко), «цінності» і «смисли» (З.С.Карпенко) як невід'ємних характеристик суб'єктної іпостасі людини. Проте, незважаючи на повноту розуміння останньої крізь призму зазначених категорій, питання справедливості як показника суб'єктності ще не стало предметом спеціального психолого-педагогічного дослідження.

Феноменологічно суб'єктність виявляється в здатності індивіда реалізувати власний стиль життя, ставати його автором, перетворюючи зовнішні обмеження і замовлення в потенціал саморозвитку. Категорія суб'єкта стала предметом вивчення низки видатних дослідників у царині психолого-педагогічних наук (К.О.Абульханова, Г.О.Балл, О.В.Брушлинський, М.Й.Боришев-

ський, Є.І.Ісаєв, Н.Ф.Каліна, З.С.Карпенко, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, М.В.Савчин, В.І.Слободчиков, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб та ін.). У концепціях Б.Г.Ананьєва, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна суб'єктність виступає необхідною для здійснення діяльності якістю індивіда. К.О.Абульханова, розглядаючи особистість як суб'єкт власної життєдіяльності, доводить, що вона є цілісністю, яка типовими для неї способами взаємодіє з обставинами свого життя, виробляє ці способи, організовує своє життя, а не просто слідує за подіями.

В авторській концепції аксіогенезу особистості З.С.Карпенко зазначається, що суб'єктність людини є формовивом її інтенціонального воління, яке використовує психофізіологічні ресурси організму й можливості соціокультурних контекстів [5, с.159]. Суб'єкт постає носієм екзистенційних цінностей, які оформлюються і знаходять свій вираз на особистісному рівні життєдіяльності. «Суб'єктність є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень» [3, с.88].

Суб'єктна парадигма В.О.Татенка «концентрує науковий інтерес до людського життя із середини детермінаційного процесу як авторського здійснення самою людиною сутнісного проекту свого індивідуального життя» [5, с.329]. Бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти й могли починати причинний ряд із самого себе, виходячи за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, урахуваючи соціальні й природні закони світобудови.

Досліджуючи аксіопсихологію вищої школи, Г.К.Радчук визначає суб'єктність як інтегральну характеристику зрілої особистості, результат розвитку самосвідомості, яка полягає в активному, свідомому ставленні до світу та перетворенні себе в ньому [9, с.107]. Авторка зазначає, що суб'єктність – це властивість, яка визначає ступінь свободи особистості й розвивається на основі власних потенційних можливостей, але при цьому розгортання цих потенцій ініціюється зовнішнім середовищем, перш за все освітнім.

Таким чином, розуміння категорії «суб'єктності» як іманентної здатності індивіда проявляти активність дозволяє охарактеризувати її як визначальний принцип людського життєздійснення, що забезпечує досягнення акмеологічної вершини особистісного зростання – реалізацію духовного потенціалу людини, що «виокремлює її з-поміж інших суцільних і надає їй якісної своєрідності» [5, с.329]. Досягнення людиною рівня власне суб'єктного буття відбувається в реалізації нею права на здійснення вибору та вчинку, прояві свободи й відповідальності, утіленні цінностей та особистісних смислів. Поряд із цим припущення про потенційну притаманність справедливості кожному життєвому акту суб'єкта дозволяє розширити палітру суб'єктоутворювальних категорій, а також спектр сучасної психолого-педагогічної проблематики.

Справедливість як етична категорія визначається, за словником, як поняття моральної свідомості, що характеризує такий стан речей, який розглядається як належне, відповідне певному розумінню сутності людини та її прав

[11, с.338]. У вітчизняній науці, передовсім етиці, предметом осмислення є категорія «суспільна справедливість», що означає однаковий зв'язок усіх членів суспільства й засобів виробництва з рівністю їхніх (членів суспільства) реальних політичних і юридичних прав, що звідси випливають, і з потребою розподілу матеріальних благ за працею [1, с.5]. Зокрема, поняття справедливості включало співвідношення між роллю різних людей у житті суспільства та їхнім соціальним становищем, між діянням та віддачею (злочином і карою), достоїнством людини та її винагородою, правами й обов'язками.

У контексті філософсько-психологічної теоретизації поняття «справедливість» здається прийнятним і не викликає гострої суперечності. Проте в рамках суб'єктно-вчинкової парадигми в галузі освіти, зокрема вищої, виникає необхідність обґрунтування сутності та шляхів реалізації справедливості в міжособистісних педагогічних взаєминах. Достеменно відомо, що категорія справедливості являє собою невід'ємний атрибут навчально-виховної взаємодії, але в той самий час постає питання щодо безпосереднього прояву справедливості учасниками педагогічного процесу на тлі тих трансформаційних процесів, що відбуваються в системі вищої національної освіти.

І.Д.Бех, розглядаючи проблему справедливості на міжіндивідуальному рівні, розуміє під нею вид міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на значущості справ (чи поведінки) взаємодіючих суб'єктів [1, с.5]. Отже, іде мова про відносини справедливості, які кожна людина визнає потрібними й обов'язковими, що свідчить про високу суб'єктивну ціну справедливості для індивіда. Дослідник зазначає, що справедливість є найпростішою потребою, властивою людині незалежно від її особистісного розвитку й суспільних умов, у яких вона перебуває [1, с.6]. Тому справедливість, будучи особливим особистісним утворенням, стверджує, з одного боку, моральне право людини вимагати до себе справедливості від інших, з іншого, – це обов'язок бути самому справедливим до інших.

Часом річ, розуміння якої не викликає сумніву, насправді виявляється змістовно невичерпною. Так само може відбуватись із справедливістю, адже попри всім відому істину «Вчиняй так, як би ти хотів, щоб вчиняли з тобою», питання досягнення взаємопорозуміння в навчально-виховній взаємодії для багатьох лишається відкритим. У цій статті аналіз особливостей реалізації принципу справедливості в міжособистісній взаємодії ВНЗ зробимо з позиції викладача як організатора й ініціатора педагогічного спілкування. Такий підхід обумовлений віковими відмінностями учасників навчально-виховного процесу, специфікою їх життєвого та наукового досвіду, а також реалізацією ними різних соціальних ролей у педагогічній взаємодії.

Цілісність уявлення про справедливість можлива за умови розгляду її як одного з полюсів континууму «любов-справедливість», що пропонується позитивною психотерапією. У цьому контексті проблема педагогічної взаємодії полягає в тому, що традиційно в нашій свідомості прояв любові тісно переплітається з поняттям слухняності як невід'ємного її атрибута. Ставлення до іншого як до того, хто має відповідати моїм вимогам та очікуванням, позбавляє стосунки продуктивності й можливості пізнання краси багатогранності людсь-

кого буття. З погляду В.Франкла, любов концентрує погляд на тому, що може бути, але поки що не існує [12]. Любов – це здатність зрозуміти людину в її суті, у її конкретності та неповторності, а також осягати її цінність і необхідність [12, с.96]. У гуманістичному психоаналізі Е.Фромма відображені такі атрибути, притаманні справжній любові, як піклування, відповідальність, повага та знання, що проявляється в зацікавленості в собі та іншому як носіях «людської таємниці» [13]. Через прояв у ставленні до партнера зазначених якостей, завдяки любові, людина може сприйняти внутрішню сутність іншої людини, на відміну від творення з неї бажаного та зручного об'єкта.

Якщо розуміти справедливість як інший край цілісності «любов-справедливість», тоді, виходячи з того, що любов у педагогічній взаємодії – це прийняття (емоційна складова), то справедливість може бути визначена як щирий інтерес і прагнення пізнати себе та партнера у взаємодії (когнітивна складова).

З позиції позитивної психотерапії, започаткованої німецьким лікарем-психотерапевтом, доктором медичних наук Н.Пезешкіаном, справедливість визначається як здатність зважувати та відповідно (домірно) порівнювати свої інтереси й інтереси іншого [6]. Отже, при дотриманні принципу справедливості в міжособистісній взаємодії партнери об'єктивно оцінюють результати дій і вчинків без «скидки» на індивідуальні особливості людей. Результатом прояву справедливості в спілкуванні є виникнення почуття довіри та надії, що впливає на очікування людини стосовно свого майбутнього [7].

Досягнення викладачем продуктивних педагогічних взаємин, які розглядаються в спектрі двох різноспрямованих складових єдиного цілого («любов-справедливість»), шляхом надання пріоритету одній із двох визначених альтернатив вбачається недоцільним, адже, як писав Ф.Ніцше: «Ніколи істина не спиралась на плече категоричного» [8, с.52]. Так, якщо у взаємовідносинах справедливість зводиться до абсолюту, то незабаром виникає зачароване коло, у якому одна несправедливість спричиняє іншу, коли партнери концентрують увагу лише на результатах своєї діяльності та помічають окремі сторони цілісної особистості іншого. Із цього приводу Н.Пезешкіан пише: «Справедливість без любові бачить лише досягнення і може тільки порівнювати. Прийняття без справедливості втрачає контроль над реальністю. Важливо поєднувати любов і справедливість. Однаково ставитися до двох різних людей – означає бути несправедливим стосовно однієї з них» [6, с.106]. Таким чином, справедливість пізнається через любов, яка, у свою чергу, може панувати тільки в атмосфері справедливості.

На жаль, умови роботи у сфері національної освіти до сьогодні лишаються такими, що життя педагога дає достатньо підстав почувати несправедливість відносно себе. Часом, здавалося б, тотальна несправедливість, що виявляється у відсутності з боку студентів належної поваги, бажання вчитися нового, у невідповідності отримуваної винагороди (доходу) затрачуваним зусиллям тощо, зводить нанівець усі зусилля її інституційного чи, хоча б, морального закріплення. Негативні емоції, гіркий відчай, почуття екзистенційного спустошення, викликані браком справедливості в педагогічному спілкуванні, стають причинами синдрому емоційного вигорання та професійних деструкцій викладача. Відпо-

відь на цілком природне запитання про можливість досягнення справедливості в навчально-виховній взаємодії не лежить на поверхні здійснюваного нами аналізу, адже, попри всю ясність і прозорість, категорія справедливості залишається однією з найменш розроблених у сучасній психологічній науці.

З метою обґрунтування можливостей реалізації принципу справедливості в педагогічному спілкуванні ВНЗ, звернемося до деяких положень екзистенційного напрямку філософсько-психологічної наукової думки. Зокрема, провідною ідеєю творчої спадщини Ж.-П.Сартра є ствердження людської екзистенції через незаперечність існування свободи: «Ми приречені на свободу, вкинуті у свободу або, як каже Гайдеггер, «полишені» їй» [10, с.664]. Свобода, будучи тотожною існуванню людини, постає основою цілей, які досягаються у вільному виборі, що припускає початок реалізації, а також у дії, бо для людської реальності «бути – це діяти, а припинити діяти – це припинити бути» [10, с.653]. За свою свободу, вибір й дію людина несе абсолютну відповідальність, що є природним наслідком волевиявлення. Бути відповідальним – значить «усвідомлювати, що ти – незаперечний автор якоїсь події чи об'єкта» [10, с.751]. Отже, тотальність людської свободи, вибору й відповідальності створює ситуацію, яка є відображенням сутності буття суб'єкта: «Ситуація – моя тому, що вона є образом мого вільного самовибору, і все, що вона презентує мені, є моїм, оскільки це репрезентує й символізує мене» [10, с.752]. Згідно з філософською позицією Ж.-П.Сартра, висновуємо, що суб'єкт, іманентно здатний до творення власного неповторного життєвого шляху, самостійно може обирати справедливість або несправедливість ситуації чи взаємодії.

Спосіб визначення вчинків і подій як справедливих чи несправедливих може бути пояснений за аналогією процедури знаходження сенсу ситуації, розробленої засновником логотерапії В.Франклом. Відповідно до авторської концепції екзистенційного аналізу, розуміння сенсу відбувається, коли людина «робить поворот на 180 градусів», тобто замість здивування щодо невідповідності життєвої події власним очікуванням, необхідно визначитися, чи відповідає сама людина очікуванням ситуації [12]. Такий оберт у відношенні до життя актуалізує людську здатність бути запрошеною життям – розчутити запит наявної життєвої ситуації, співвіднести її із собою і знайти єдину правильну відповідь на нього. Підтвердження зазначеному знаходимо також у Ж.-П.Сартра: «Світ дає поради тільки тоді, коли його запитують, а запитати його можна тільки задля точно визначеної мети» [10, с.617]. Чути запит ситуації – означає вбачати в ній сенс, а також ставитися до неї як до такої, що приносить користь, що, відповідно, і є справедливістю.

А.Ленгле, учень В.Франкла, продовжує розвиток концепції «екзистенційного повороту» свого вчителя ще одним «поворотом на 180 градусів». Тобто, на думку автора, погляд людини, спрямований у зовнішній світ, має бути також звернений і на саму себе, на персональне в собі [4, с.105]. Цей поворот дозволяє побачити Person (фундаментальну цінність, основу людського буття, праоснову, з якої Я черпає свою духовну силу) у її цілісності, а також відкриває доступ до автентичності, закріплюючи таким чином персональну екзистенцію суб'єкта. Відтак ми ставимо питання не лише про те, чого вимагає від нас ситуація,

але й про те, що в нас самих прагне бути прожитим [4, с.106]. Якщо ми хочемо переконатись у несправедливості життя і безвиході ситуації, ми, володіючи свободою і правом вибору, можемо наполягати на своєму. «Стати пасивним у світі, відмовитися впливати на речі й на інших – це, знову-таки, вибрати себе, і самогубство – тільки один зі способів буття-у-світі» [10, с.754].

Справедливість, як і сенс, неможливо створити, адже вона іманентно властива ситуації, і людині як суб'єктові життєздійснення, який уже наділений почуттям справедливості, залишається побачити її і віднайти, скориставшись можливостями, які відкриває ситуація. У розумінні Ж.-П.Сартра майже кожна подія у світі може розкритися людині тільки як нагода (нагода скористатися, прогавити, знехтувати й т. ін.) [10, с.754]. При сприйнятті сенсу мова йде про виявлення можливості на фоні дійсності [12, с.37]. А.Ленгле визначає сенс як «найціннішу можливість ситуації» [4, с.145]. Тобто життєві ситуації являють собою шанси та можливості реалізувати власне буття. Додати можна лише те, що коли в ситуації важко знайти справедливість-для-себе, вона неодмінно присутня як справедливість-для-іншого, яка пізнається через любов і прийняття.

Таким чином, існують декілька варіантів розкриття і знаходження справедливості в міжособистісній взаємодії, що виступає як життєві події. По-перше, знайти справедливість – це побачити сенс ситуації. По-друге, побачити справедливість – це реалізувати шанс, наданий життям. По-третє, переживання справедливості, як і несправедливості, є досвідом; а досвід, навіть негативний, – це завжди досвід. По-четверте, бачити справедливість можна в ситуаціях, якщо суб'єкт залишає за собою та за іншим право бути неповторним виразом, цінністю людської екзистенції, якої не існувало до й не існуватиме після.

На теперішньому етапі нашого аналізу залишається відкритим питання власне прояву й реалізації справедливості, на відміну від її знаходження. Бути справедливим означає, перш за все, вчиняти справедливо. Але тут відразу може виникнути запитання про критерії цієї категорії, адже справедливість, як і краса, може трактуватись як поняття відносне. В А.Ленгле знаходимо, що справедливе ставлення визначається, насамперед, у співвідношенні із самим собою [4, с.60]. Мова йде про вчинок, узгоджений із власними цінностями, про які нам заявляє внутрішнє Я, наше персональне (Person). Саме наша суб'єктність (наше Я) визначає ситуацію, займає позицію, приймає рішення й діє, у результаті чого несе відповідальність за створювану нею дійсність. «Екзистенційно важливо цілеспрямовано й відповідно до ситуації привносити себе в зовнішній світ: ідеться про вчинок як здійснення екзистенції» [4, с.121]. Отже, вчинок, здійснений згідно з принципом справедливості, передбачає узгодженість із власною совістю, яка може розглядатись як «орган сенсу» (В.Франкл), а також із цінностями суспільства. Вироблення позиції відносно себе та іншого, узгодженість із собою, адекватність власним змістам та вартостям приводить до відчуття людиною себе у своїх діях «правильною» і «виправданою» перед самою собою та іншими.

Продовжити ідею справедливого ставлення до партнера по спілкуванню в рамках екзистенційного аналізу можна, розглянувши основні ідеї Макса Вебера стосовно покликання педагога. У своїй праці «Наука як покликання і професія»

автор акцентує увагу на тому, що «справжній наставник буде сильно остерігатися нав'язувати з кафедри ту або іншу позицію слухачеві чи відверто, а чи шляхом навіювання» [2, с.9]. Викладач, на думку М.Вебера, повинен використовувати свої знання і науковий досвід для того, щоб принести користь студентові, а не для того, щоб нав'язати певні особистісні погляди. Щодо цього автор зазначає, що «було би надто зручно демонструвати власне покликання там, де присутні – у тому числі, можливо, інакодумці (інакомислячі) – змушені мовчати» [2, с.12]. Тобто викладацька етика передбачає розрізнення особистісних уподобань і необхідність нести користь своїми знаннями й методом. Ця теза торкається ще однієї важливої проблематики навчально-виховної взаємодії ВНЗ, а саме – дотримання принципу справедливості з урахуванням особистісної позиції чи виконуваної викладачем ролі. Так, існування двох взаємодоповнювальних категорій «Я-особистість» і «Я-професіонал» [14] у житті та діяльності викладача природно зумовлює відмінності в розумінні суті справедливого ставлення до партнера зі спілкування. Отож завдання викладача в налагодженні продуктивних навчально-виховних взаємин ускладнюється необхідністю рефлексії власної позиції «тут і тепер» і відповідним вибором «справедливої реакції» на актуальне педагогічне завдання в контексті конкретної комунікативної ситуації.

Досягнення справедливості у власних вчинках і діях позбавляє людину почуття провини, яка, за словами В.Франкла, є однією зі складових «трагічної тріади»: страждання, провини та смерті. Реалізація особистісних сенсів у взаємодії через прийняття партнера й уміння сприймати ситуацію як справедливу позбавляє необхідності вдаватися до копінгових стратегій. Останні, за А.Ленгле, створюють стіну між «справжнім» у людині й тим, що представлено на суд оточуючих, захищаючи таким чином від образ, несправедливої критики чи самої можливості будь-якої оцінки [4, с.23]. Альтернативою копінговим реакціям є розвиток самоцінності – здатності поступово ставати для себе остаточною суддею як найвищого прояву здатності людини бути суб'єктом власної екзистенції.

Отже, представлений тут аналіз феномену справедливості як атрибуту суб'єктності викладача ВНЗ відкриває перспективи подальшого вивчення і впровадження в педагогічну практику основних засад суб'єктно-вчинкової парадигмальної моделі психології. Володіння відповідною комунікативною культурою впровадження основоположних начал педагогічної етики в міжособистісних стосунках ВНЗ дозволяє створювати атмосферу справедливості й гуманістичної мотивації професійно-особистісного становлення генерації освічених громадян молоді української держави.

1. Бех І. Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К., 2006. – № 1 (50). – С. 5–14.
2. Вебер М. Наука как призвание и профессия / Макс Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – Режим доступа : <http://belintellectuals.com/library/book.php?id=197>.
3. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с. – Бібліогр.: с. 194–213.

4. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. статей / Альфред Ленгле ; [пер. с нем. ; вст. ст. С. В. Кривцовой]. – М. : Генезис, 2006. – 159 с.
5. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
6. Пезешкиан Н. 33 и 1 форма партнерства / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2005. – 288 с.
7. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни. Тренинг в воспитании партнерства и самопомощи / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Медицина, 1995. – 336 с.
8. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади / Фрідріх Ніцше ; [пер. з нім. А. Онишка, П. Тарашука]. – К. : Основи, Дніпро, 1993. – 415 с.
9. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
10. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо : нарис феноменологічної онтології / Жан-Поль Сартр ; [пер. з фр. В. Лях, П. Ткачук]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 854 с.
11. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1983. – 445 с.
12. Франкл В. Человек в поиске смысла / Виктор Франкл ; [пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм. ; [общ. ред., сост. и предисловие П. С. Гуревича]. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
14. Черенщикова Д. В. Явище контакту у педагогічному спілкуванні / Д. В. Черенщикова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Соціалізація особистості і суспільної трансформації: механізми взаємовпливу та вияви»], (14–15 трав. 2009 р.). – Чернівці : Книга – ХХІ, 2009. – С. 351–355.

УДК 316.61:159.923

Ірина Сохан

ПРАВОВИЙ НІГІЛІЗМ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – правовому нігілізму. Зокрема, розглянуті його види, форми вираження та рівні (загальносоціальний, окремих соціальних структур й окремої особистості), а також розкриваються причини прояву та шляхи подолання цього явища.

Ключові слова: право, правовий нігілізм, правова свідомість, правова культура, установка.

The article is dedicated to the actual today's problem – the problem of law nihilism. Indeed, its learned kinds, the forms of expressing and levels (general social, the separate social structures and other individualities). The reasons of appearance and the ways of overcoming of this phenomena are observing.

Key words: right, law nihilism, law consciousness, law culture, setting.

Право як соціальне явище викликає те чи інше ставлення до нього людей, яке може бути позитивне (людина розуміє необхідність і цінність права) чи негативне (людина вважає право непотрібним). Процес «входження» права в життя є усвідомлена, вольова діяльність людей. Проте слід звернути увагу на той факт, що дуже часто енергія суб'єктів права попри їх волю наштовхується на певні перешкоди, які так чи інакше розповсюджені в нашому суспільстві. Це

й правове невігластво, яке не дозволяє громадянам повною мірою використувати надані законом можливості та невміння, а інколи й небажання відстоювати свої права, небажання рахуватися з правами та інтересами інших людей; зловживання правом. Тому в умовах формування правової держави проблема правового нігілізму набуває особливої значущості й актуальності. Ця обставина визначає необхідність підвищувати рівень загальної і правової свідомості та культури; попередження правопорушень, у першу чергу злочинності; удосконалення законодавства, правопорядку; шанобливе ставлення до особистості людини, забезпечення її прав і свобод.

Завдяки зусиллям вітчизняних і зарубіжних учених, сьогодні накопичено значний теоретичний, юридичний, психологічний та соціологічний матеріал з проблематики. Існують досить чітко сформульовані поняття правосвідомості й правової культури, досліджені їх структурні елементи, види, функції. Однак більшість учених, як правило, не приділяє належної уваги такому негативному явищу у сфері правосвідомості, як правовий нігілізм. Деякі автори взагалі про нього не згадують, інші – обмежуються лише загальною, схематичною характеристикою. Правовий нігілізм є сформоване в суспільній та індивідуальній свідомості стійке зневажливе чи негативне ставлення до права, наявність установки на досягнення соціально значущих результатів неправовими засобами або мінімальне їх використання в практичній діяльності, що визначається відсутністю солідарності з правовими приписами чи дотримання їх виключно під загрозою примусу. Іншими словами, правовий нігілізм – різновид соціального нігілізму, деформаційний стан *правосвідомості особи, суспільства*, групи, який характеризується усвідомленим ігноруванням вимог *закону*, цінності *права*, байдужим ставленням до правових принципів і традицій, однак виключає злочинний намір [4]. Ігнорування закону зі злочинною метою – самостійна форма деформації правосвідомості. Разом з тим правовий нігілізм породжує правопорушення, у тому числі кримінальні злочини.

Правовий нігілізм є заперечення прогресивних ідей, норм, правових ідеалів і цінностей; критика, спрямована на заперечення «псевдо» норм, ідей, консервативних правових звичок, установок, недосконалих юридичних інститутів [2].

У цілому нігілізм сприймається в більшості випадків як явище деструктивне, соціально небажане. Типовою ознакою нігілізму є не об'єкт заперечення, а ступінь, тобто інтенсивність, категоричність і безкомпромісність цього заперечення. При цьому, як правило, обираються найгірші засоби дії, які межують з антисуспільною поведінкою, порушенням моральних та правових норм [3]. Право, правова цивілізованість як один зі специфічних соціальних регуляторів – невід'ємна складова людської культури, важливе її досягнення. Саме тому воно має власну цінність. Власне на цьому фундаменті й повинні будуватися теорія і практика правової держави. Кожний нормативно-правовий акт, будь-які правовідносини, перш ніж реалізуватись у практичній діяльності, проходять через своєрідний «фільтр» – юридичні знання, оцінки, установки, стереотипи тієї чи іншої особи. Без урахування властивостей відображення різних юридичних явищ в індивідуальній, груповій та загальносоціальній свідомості право не може належним чином здійснювати свої основні функції – досягнення

стану стабільності, упорядкованості існуючих суспільних відносин і забезпечення їх подальшого поступального розвитку.

Правовий нігілізм – продукт соціальних відносин, що зумовлений багатьма причинами та наслідками; це – явище, яке пронизує всі сфери соціальної життєдіяльності, безпосередньо впливає на стан законності й правопорядку в суспільстві. М.І.Матузов виокремлює такі форми вираження правового нігілізму [3]:

1. Прямі порушення діючих законів та інших нормативно-правових актів. Ці порушення є основою кримінально наказових діянь – найбільш небезпечного виду правового нігілізму, який наносить фізичну, матеріальну та моральну шкоду суспільству, де злочинність виступає каталізатором правового нігілізму.

2. Масове недотримання та невиконання юридичних приписів, коли суб'єкти (громадяни, державні органи, суспільні організації) не співвідносять свою поведінку з вимогами правових норм, а намагаються жити й діяти за «своїми правилами». Невиконання законів – ознака безсилля влади. Всезагальний непослух – результат низької і деформованої правосвідомості, відсутності правової культури, а також наслідок загальної безвідповідальності.

3. Війна законів, затвердження паралельних чи взаємовиключаючих актів, які нейтралізують одні одних. Інколи підзаконні акти стають надзаконними; юридичні норми в більшості випадків не стикаються, у результаті чого виникають гострі колізії.

4. Заміна законності політичною, ідеологічною чи прагматичною необхідністю. При цьому необхідність може виступати у вигляді державної, практичної або навіть особистісної. У будь-якому разі закон відступає вбік. Законність часто протистоїть так званому здоровому глузду. Установка на те, що заради справи чи здорового глузду можна поступитися законом, присутня у свідомості багатьох людей. Як зазначає І.О.Ільїн, за своїм об'єктивним призначенням право є знаряддям порядку та миру, проте воно дуже часто приховує насилля, бунт і війну [2].

5. Джерелом та формою вираження нігілізму є порушення прав людини. Слабкий правовий захист людини послаблює віру в закон.

Учені виділяють такі види правового нігілізму:

- загальносоціальний (відчуження суспільства від права), груповий (негативне сприйняття права тією чи іншою соціальною групою) та індивідуальний (нігілістичне ставлення до права окремими особами);
- егоцентричний (право оцінюється негативно тому, що воно накладає обмеження на поведінку людини, перешкоджає досягненню особистих цілей), групоцентричний (сприйняття права залежить від того, наскільки воно повно й справедливо враховує інтереси групи, до якої належить суб'єкт) і просоціальний (право розглядається як таке, що не має ніякої цінності, оскільки воно не відповідає моральним нормам і загальносоціальним уявленням про справедливість);
- ідеологічний (теоретично обґрунтований, базується на власному розумінні тим чи іншим автором закономірностей функціонування суспільства), професійний (різні прояви неповаги до права, до закону у сферах законотворчості, правозастосування та правоохоронної діяльності) і буден-

ний (неповага до права базується на особистому досвіді осіб, що не мають юридичної освіти, і проявляється в їх повсякденному житті).

Крім того, виокремлюють:

- абсолютний (повне невизнання права як соціальної цінності) і відносний (сумнів, скептичне ставлення до окремих правових інститутів і сфер правового регулювання);
- конструктивний (націлений на створення більш досконалих регуляторів суспільних відносин, ніж право) і деструктивний (руйнівний, такий, що не має ніякої позитивної програми, не пропонує ніякої прийнятної альтернативи);
- теоретичний (право втрачає свою цінність для суб'єкта, але він, у силу різних причин, продовжує вести себе правомірно) і практичний (негативне ставлення до права знаходить свій прояв у поведінці людей);
- активний (проявляється в скоєнні правопорушень, у свавіллі чиновників) і пасивний, коли громадяни не беруть участь у виборах, референдумах, не звертаються за допомогою до державних органів;
- «гедонічний» (його носій отримує задоволення від свого нігілізму, він використовує кожну нагоду для того, щоб порушити правові приписи) та «аскетичний» (полягає в демонстративному невикористанні своїх прав навіть тоді, коли вони є цілком доступними);
- первинний (виникає як безпосередня реакція на певні юридичні явища) і похідний (його коріння – у негативному ставленні до будь-яких соціальних цінностей: культури, моралі, релігії);
- стійкий (заснований на глибокому внутрішньому переконанні суб'єкта у відсутності цінності права) і нестійкий (негативне сприйняття права зумовлюється зовнішніми обставинами, має епізодичний характер);
- явний (відкритий, свідомий) і потайний, що приховується під показною повагою до закону або навіть не усвідомлюється самим індивідом;
- конформістський (нігілізм, що формується під впливом існуючих у найближчому оточенні стереотипів і забобонів) і принциповий (нігілізм опозиції);
- раціональний (формується в результаті дії аналітико-синтетичного апарату мислення) та емоційний (ґрунтується на афективно-почуттєвих оцінках правової дійсності);
- нігілізм сили (виникає в суб'єкта, який досяг певного рівня в соціальній ієрархії та який має потреби більші, ніж це може бути досягнуто за допомогою правових засобів) і нігілізм слабкості (нігілізм особи, що не знайшла гідного місця в житті, нігілізм відчаю та пригнічення).

Принципове значення має вивчення правового нігілізму з точки зору рівня схильності до нього як окремого індивіда, так і соціальної спільноти. Використання рівневого підходу до вказаної проблеми дозволяє виявити рівні правового нігілізму: загальносоціальний; окремих соціальних структур – державних і недержавних, формальних і неформальних та окремої особистості.

Розповсюдження нігілізму на загальносоціальному рівні означає, що держава, як керівна система в суспільстві, нехтує правом або використовує його

виключно як засіб подолання індивідуальної волі. «Верх», здебільшого, концентрує у своїх руках права, накладаючи на «низи» обов'язки виконувати команди, які надходять від нього. Закони, які приймаються, не мають прямої дії, що дозволяє корегувати їх.

Що стосується двох інших рівнів, то на кожному з них нігілізм залишається розповсюдженим явищем. Будучи взаємопов'язаними між собою, кожен із рівнів разом з тим має відносно автономне значення. Із цього випливає, що:

1) немає фатальної неминучості потрапити під дію руйнівного впливу правового нігілізму;

2) навіть при ситуації, яка змінюється на одному з рівнів, помітних перетворень може не відбуватися на інших рівнях [1].

Отже, причинами прояву правового нігілізму можна вважати: невпорядкованість законодавства, його нестабільність і суперечливість; низьку правову культуру; низький рівень правосвідомості; слабкість механізму приведення в дію прийнятих законів; нестабільність правомірної поведінки. Серед психологічних особливостей носіїв правового нігілізму виокремлюють низький рівень правосвідомості й правової культури, з одного боку, і тверду впевненість у вседозволеності та правильності своїх дій – з іншого.

Явище правового нігілізму – найбільш поширена й укорінена форма деформації правосвідомості. У структуру правосвідомості входять чотири основних типи оціночного ставлення. Це, по-перше, ставлення до права (його принципів, інститутів і норм), по-друге, оціночне ставлення до правової поведінки людини, по-третє, до правоохоронних органів та їх діяльності й, по-четверте, до власної правової поведінки (правова самооцінка) [5]. Ставлення до правових цінностей виражається в оціночних судженнях, важливими компонентами яких є соціальні установки та стереотип. У своїй сукупності установки організуються в систему ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації – це стійка система установок, певним чином орієнтована на соціальні цінності, яка спрямовує поведінку людей стосовно цих цінностей в умовах їх складної взаємодії. Домінуючі установки утворюють спрямованість особистості, визначають її життєву позицію і характеризують змістовну сторону ціннісних орієнтацій.

Правова орієнтація є інтегрованою сукупністю правових установок індивіда чи суспільства, яка безпосередньо формує внутрішній план, програму діяльності в юридично значущих ситуаціях. Регулятивна функція правосвідомості здійснюється правовими установками й орієнтаціями, які синтезують і стабілізують усі джерела правової активності [5].

Знання особливостей правосвідомості й правової психології дають змогу прогнозувати поведінку людей, правосвідомість яких наділена тими чи іншими особливостями.

Спеціальними засобами, що сприяють зведенню до мінімуму правового нігілізму, слід назвати:

1) якість законів та інших нормативно-правових актів. Забезпечення належної ролі закону в системі правових актів. Наявність стабільності й однаковості в регулюванні суспільних відносин;

2) авторитет державної влади й налагодженість механізму її дії. Наявність розвинутої державної структури, здатної забезпечити виконання права. Удосконалення системи правоохоронних органів і правозастосовної діяльності. Зміцнення законності та підвищення ролі суду;

3) високий рівень правосвідомості, який дозволив би закону працювати. Збереження самобутності правової культури. Поліпшення системи правової інформації, професійного навчання і виховання юристів та всіх людей зокрема.

Необхідна систематична робота з підвищення професійної культури всіх суб'єктів правоохоронної системи, що сприятиме подоланню недовіри населення до правоохоронних органів. Додержання закону стане вигіднішим, ніж його порушення, коли зміцниться надійність права, що означає, з одного боку, захист набутих прав, а з іншого, – можливість будь-якого громадянина, який не має юридичної освіти, знати свої права. Надійність права припускає також стабільність правопорядку й можливість передбачати зміст конкретних юридичних рішень.

Слід зауважити, що правовий нігілізм, так би мовити, у «чистому вигляді» (тобто ігнорування всіх без винятку норм права) зустрічається рідко. Більш поширеним є прихований, або латентний, правовий нігілізм, коли ігнорується якась конкретна правова норма чи галузь права.

Основні шляхи подолання правового нігілізму – це зростання загальної і правової культури громадян; їх правової та моральної свідомості; удосконалення законодавства; профілактика правопорушень, перш за все злочинів; масове правове виховання.

Механізм подолання правового нігілізму має складатися з трьох комплексних блоків заходів [3]:

1) комплексу спеціально-юридичних заходів, спрямованих на формування якісно нової, ефективної правової системи;

2) комплексу загальносоціальних заходів, спрямованих на поліпшення об'єктивних умов життя суспільства, на формування нового соціального середовища;

3) комплексу виховних заходів, спрямованих на виправлення деформацій правосвідомості й підвищення рівня правової культури населення.

Для успішного вирішення проблеми подолання правового нігілізму перш за все необхідно перетворити принцип верховенства права з декларативного в реально діючий принцип життєдіяльності суспільства та функціонування державної влади. Для цього право має стати системою ефективних гарантій прав і свобод людини, забезпечити можливість прояву соціально корисної ініціативи, сприяти всебічному розвитку особистості. Потрібно знизити силовий тиск на суб'єктів правовідносин, розширити рамки правового регулювання та самозахисту громадянами своїх прав. Разом з тим слід пам'ятати й про обов'язки людини та громадянина, оскільки акцентування уваги на правах при нехтуванні обов'язками може також призвести до деформації правосвідомості.

Серед інших спеціально-юридичних заходів треба виділити подолання процесуального нігілізму, удосконалення системи юридичної відповідальності, підвищення авторитету владних структур та легітимності закону.

На загальносоціальному рівні необхідно забезпечити досягнення громадської злагоди відносно базових підвалин державно-правового розвитку, формування демократії на основі діалогу та співробітництва, партнерства й взаєморозуміння.

Правове виховання повинно бути зорієнтоване на підвищення рівня знання і розуміння права в цілому й окремих правових норм та інститутів, на формування юридичних навичок, на закріплення позитивного сприйняття права, на виховання почуття справедливості, відповідальності та законності, на підвищення соціально-правової активності населення. Це потребує розвитку правової пропаганди, удосконалення юридичної освіти, вирішення проблеми мінімуму правових знань, що необхідні громадянам, створення умов для позитивної, цілеспрямованої, свідомої, добровільної, творчої та ініціативної діяльності суб'єктів правового спілкування.

Висновки. Таким чином, правовий нігілізм – це крайній прояв правового невігластва, відкидання або ігнорування права, юридичних норм і загальноприйнятих правових цінностей, зневажливе ставлення до правових принципів і традицій, у якому можна виокремити деякі загальні, найбільш характерні риси. Це:

- по-перше, глобальність, масовість, широка розповсюдженість не лише серед людей, соціальних та професійних груп, але й офіційних державних структур;
- по-друге, різноманітні форми проявів – від кримінальних до легітимних;
- по-третє, поєднання з політичним, моральним, духовним, релігійним, економічним нігілізмом, які разом утворюють єдиний деструктивний (руйнівний) процес.

Велике значення для подолання правового нігілізму, закріплення в людей довіри до права має зростання авторитету закону. Довіру до закону можна досягти за умов, якщо закон [4]:

а) відповідає уявленням про справедливість, ураховує інтереси більшої групи людей;

б) не має протиріч з моральними принципами та позиціями, традиціями й відповідає досягнутому в суспільстві рівню культури (закон сприймається та використовується в практичній діяльності людей);

в) має організаційне та матеріальне забезпечення, відповідає правовим стандартам;

г) діє стабільно, а при зміні не призводить до погіршення стану учасників правовідносин.

До механізмів подолання правового нігілізму входять три блоки заходів: 1) комплекс спеціально-юридичних заходів, спрямованих на формування якісно нової, ефективної правової системи; 2) комплекс загальносоціальних заходів, спрямованих на поліпшення об'єктивних умов життя суспільства, на формування нового соціального середовища та 3) комплекс виховних заходів, спрямованих на виправлення деформацій правосвідомості й підвищення рівня правової культури населення.

1. Гойман В. Правовой нигилизм: пути преодоления / В. Гойман // Советская юстиция. – 1990. – № 9. – С. 4.
2. Ильин И. А. Общее учение о праве и государстве. О сущности правосознания / И. А. Ильин. – М., 1994. – С. 225.
3. Теория государства и права / [под ред. Н. И. Матузова]. – М. : Юристъ, 2000. – С. 685.
4. Тихомиров М. Ю. Юридическая энциклопедия / М. Ю. Тихомиров. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – М. : ЮРИНФОРМЦЕНТР, 1995. – 365 с.
5. Ратинов А. Р. Правовая культура и поведение / А. Р. Ратинов, Г. Х. Ефремова // Юридическая психология / [сост. и общ. ред. Т. Н. Курбатовой]. – С. Пб. : Питер, 2001. – С. 50.

УДК 159.9

Ян Чаплак

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ У НАУКОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті аналізуються поняття «вплив», «психологічний вплив», «міжособистісний вплив», «особистий вплив», «особистісний вплив», «акмеологічний вплив», «особистісно-акмеологічний вплив» і встановлюється між ними науково обґрунтована ієрархія. Розглядаються стратегії, тактики, засоби, методи, форми, аргументація, критерії й умови міжособистісного впливу на акмеологічному рівні.

Ключові слова: *вплив, психологічний вплив, міжособистісний вплив, акмеологічний вплив, стратегії, тактики, засоби, методи, форми, аргументації, критерії й умови міжособистісного впливу на акмеологічному рівні.*

The article delves into the concepts «influence», «psychological influence», «interpersonal influence», «personal influence», «individual influence», «acmeological influence», «personal and acmeological influence» and «integrated acmeological influence» and scientifically-based hierarchy is set among them. Strategies, techniques, means, methods, forms, argumentation, criteria, and conditions of interpersonal influence on the acmeological level are discussed.

Key words: *influence, contra-influence, psychological influence, interpersonal influence, acmeological influence, strategies, techniques, means, methods, forms, argumentation, criteria, and conditions of interpersonal influence on the acmeological level.*

Будь-який цілеспрямований вплив передбачає своїм результатом управління діяльністю, поведінкою чи окремими діями. У професійній діяльності функціями впливу є управління людьми при організації спільної діяльності для досягнення якої-небудь мети, їх виховання, навчання, формування відповідних умінь і навиків, маніпуляція, переконання, навіювання, примушування, комунікація, контроль, укріплення мотивації професійної діяльності, стимуляція, корекція, психотерапія, оздоровлення, реклама та інше. При цьому під впливом розуміється не тільки вплив керівника на підлеглих з метою зміни їх поведінки й діяльності в межах вирішення професійних завдань, але й психолога на клієнта, лікаря на пацієнта, депутата на виборців, викладача на студентів, продавця на покупця та інших спеціалістів, об'єднаних у персоніфіковану професійну систему «людина-людина» (за Є.Климовим). Психологічний вплив, на думку В.Маркіна, дозволяє змінити стан людини, психічні процеси й навіть властивості особистості [16]. Проблема психологічного впливу в сучасній пси-

хологічній науці займає центральне місце. Значущість цієї проблеми визначається, перш за все, потребами практики. Психологічний вплив є безперечним атрибутом процесу спільної діяльності людей, управління, виховання, навчання, психоконсультативної, психотерапевтичної, психокорекційної практик та інших сфер життєдіяльності [1; 2; 12; 13; 14; 16]. Психологічний вплив відіграє важливу роль у процесі формування і функціонування всіх явищ суспільної психіки (суспільних думок і відносин, поглядів і переконань, установок, настроїв і так далі) [12; 24]. Тобто суспільство на сьогоднішньому етапі свого становлення потребує ефективних методів і конструктів психологічного впливу та контрвпливу на високому акмеологічному рівні.

У трактатах стародавніх філософів наявні висловлювання з приводу спілкування людей, способів впливу одне на одного: переконання, захист від небажаних впливів і т. д. (Арістотель, Сократ, Конфуцій та ін.). Значний вклад у розуміння процесів впливу людей одне на одного зробили Гобс, Декарт, Дідро, Монтеск'є, Руссо.

Значущість проблеми взаємодії висвітлюється в працях багатьох вітчизняних (Г.Андрєєва, О.Бодальов, А.Деркач, Є.Доценко, Г.Ковальов, О.Ковальов, В.Куликов, Б.Ломов, С.Максименко, В.М'ясіщев, В.Ольшанський, К.Платонов, В.Рибалка) і зарубіжних (Р.Бейлз, Т.Клаус, Р.Кратчфілд, Дж.Морено, Т.Парсонс та ін.) дослідників. Однак, незважаючи на значний інтерес з боку дослідників до цієї проблеми й відповідні успіхи в цій сфері, проблема психологічного впливу, залишаючись однією з основних, є найменш розробленою проблемою в науковій психології. Різним аспектам проблеми впливу присвячені дослідження Є.Л.Доценка, Г.О.Ковальова, І.П.Манохи, О.В.Сидоренко, В.О.Татенка, Ф.Зімбардо, Д.Майерса, С.Мілграма, Р.Чалдіні та ін. У сучасній соціальній психології впливу при дослідженні його особистісного аспекту увага приділяється переважно питанням лідерства (О.В.Великанова, Ю.Н.Ємельянов, О.І.Кравченко, В.Бінгем, Е.Богардус, Р.Стогділ, Ф.Фідлер, С.Шенк), тактикам впливу й маніпуляції (Д.Басс, Б.Гурін, Б.Трейсі, Д.Страттон та ін.).

Мета статті – теоретико-методологічний аналіз понять «вплив», «психологічний вплив», «міжособистісний вплив», «особистий вплив», «особистісний вплив», «акмеологічний вплив», «особистісно-акмеологічний вплив» і встановлення між ними науково обґрунтованої ієрархії. Проаналізувати стратегії, тактики, засоби, методи, форми, аргументації, критерії й умови міжособистісного впливу на акмеологічному рівні.

Спонування людини до конкретної діяльності – це, перш за все, спонування до видозмін (формування, зміни, трансформація, корекція) її потребово-мотиваційної сфери. У дослідженнях В.Татенка феномен впливу розглянуто з онтологічної точки зору й визначається стосовно істинно людської форми існування як спосіб суб'єктно-вчинкового діяння на іншого, як особлива дія, що породжує подію буття [26]. Автор підкреслює принципову важливість події впливу для його адресата, який саме у впливі може одержати можливість знайти свою автентичність чи можливість буття-собою.

На практиці для досягнення цієї мети використовуються різноманітні види, засоби, способи, методи, форми психологічного впливу. При цьому, як

показує вивчення застосування психологічного впливу в професійній діяльності, спеціаліст, як правило, уживає цей психологічний арсенал інтуїтивно, виходячи з особистісного досвіду застосування психологічного впливу на різноманітні категорії людей [1; 2; 3; 24].

На думку О.В.Кириченка, уміле, виважене, грамотне використання цього арсеналу видів, засобів і методів психологічного впливу з професійною метою, на основі розуміння сутності психологічного впливу, механізмів його дії, факторів, що впливають на ефективність застосування психологічного впливу, його структури, а також сформованих умінь і навиків із використання технології його застосування на практиці повинно значно підвищити ефективність професійної діяльності. Такий вид психологічного впливу, за визначенням автора, є невід'ємною частиною професіоналізму й називається акмеологічним впливом. Саме рівень акмеологічного впливу необхідний для реалізації високоефективної професійної діяльності [12].

За переконанням В.Куликова, проблема психологічного впливу виступає одночасно в теоретичному та прикладному ракурсах. У ній органічно пов'язані запити суспільної практики й самої психологічної науки. Способи психологічного впливу є способами управління і самоуправління психічними явищами [14].

О.Кириченко зазначає, що поняття «психологічний вплив» вимагає уточнення. Із цього приводу, на думку автора, потрібно розробити визначення психологічного впливу, а на основі нього – акмеологічного впливу, виділити основні його характеристики, провести класифікацію типів, засобів, способів, методів і форм акмеологічного впливу, а також провести психологічний аналіз умов, які забезпечують ефективність їх застосування на практиці, і питань оцінювання цієї ефективності [12].

У літературі наукової психології автори по-різному трактують поняття «психологічний вплив», «види», «способи», «методи», «прийоми» його реалізації. Наприклад, Г.Андрєєва виділяє чотири способи впливу індивідів один на одного: зараження, навіювання, переконання і наслідування [4]. В.Куликов поділяє способи психологічного впливу та взаємовпливу на переконання, навіювання і конформізм [14]. В.Ольшанський вирізняє три види впливу в процесі спілкування: інформування, інструкціонування і стимулювання [17]. Б.Паригін виділяє такі способи впливу на людину: зараження, навіювання, переконання [19]. Автор вважає, що психічне зараження, наслідування, навіювання, переконання та мода належать до соціально-психологічних механізмів спілкування, під якими він розуміє ті соціально-психологічні явища й процеси, що виникають у результаті взаємовпливу індивідів один на одного й котрі здійснюють безпосередній вплив на рівень їхньої комунікативної активності, глибину й повноту їхнього психологічного контакту та взаєморозуміння, на характер й ефективність їхньої комунікативної поведінки. На відміну від психологічних механізмів життєдіяльності особистості, які пов'язані з реалізацією її внутрішнього потенціалу або зовнішньої стосовно нього соціальної детермінації, механізми спілкування реалізують силу й потенціал внутрішньогрупової і масової взаємодії та взаємовпливу індивідів один на одного. Водно-

час на відміну від механізмів діяльності, яка ґрунтується на усвідомленій і цілеспрямованій активності суб'єкта, механізми спілкування мають переважно неусвідомлюваний, спонтанний характер, що не піддається зазвичай повному соціальному контролю [19]. Г.Ковальов, крім традиційних способів впливу навіювання, зараження, наслідування та переконання, вирізняє чутки, рекети, захоплення людей, публічні терористичні акти, аварії, епідемії, мітинги, демонстрації, релігію, голодовки, акти самоспалювання, засоби масової інформації, модифікацію поведінки, моду, психотропну зброю [13]. А.Панасюк виділяє такі види впливу: примушування, маніпуляція, навіювання, переконання [18]. Ф.Зімбардо й М.Ляйппе дослідили такі кореляції соціальних діянь, як переконання, поступливість, конформність, підпорядкування авторитету, дисонанс, самоатрибуція, соціальне навчання, обумовлювання, забобони, невербальна комунікація і підпорогове навіювання. Перераховані різноманітні феномени, віднесені в дослідженні до способів, технік, ефектів впливу, указують на те, що автори не використали строгі теоретичні критерії категоризації форм діяння і що в розумінні впливу вони виходять, переважно, з його ситуаційних форм, які не ведуть до глибоких особистісних результатів для адресата. Соціальний вплив особистості описано так: «Внесення змін у те, як інша людина поводить себе, відчуває себе чи думає про щось» [10, с.54]. На думку О.Кириченка, така плутанина в понятійному апараті створює великі перешкоди для дослідження цієї проблеми. Однак, як зазначає автор, при розробці єдиної фундаментальної концепції акмеологічного впливу проблема може бути вирішена не тільки на теоретичному, але й на практичному рівні [12].

Таким чином, нерозробленість проблеми на теоретичному рівні, з одного боку, і гостра потреба практики, з іншого боку, зумовлюють усебічне дослідження цієї проблеми. Системне вивчення психології акмеологічного впливу в професійній діяльності – галузі науки й практики, що знаходяться на межі як фундаментальних наукових дисциплін, так і прикладних наук (акмеології, психології, соціології, логіки, педагогіки, управління, політології, маркетингу, менеджменту та ін.), передбачає розгляд теоретичних основ акмеологічного впливу (феноменології, методології, структурної та функціональної організації, динаміки розвитку, психологічних механізмів і закономірностей, умов і факторів), що діють на ефективність акмеологічного впливу, вибору й застосування відповідних засобів, способів, методів і форм акмеологічного впливу, теоретичне обґрунтування їх організації та ефективності застосування [1; 2; 12; 16].

Перш за все, зазначає О.Кириченко, потрібно відокремити поняття «вплив», «психологічний вплив», «міжособистісний вплив» і «акмеологічний вплив», установивши між ними відповідну, науково обґрунтовану ієрархію [12]. Найширшим із перерахованих є поняття вплив, під яким розуміється взаємодія двох і більше систем, при якому функціонування однієї системи стає причиною певних змін у структурі (просторово-часових характеристиках) у стані хоча б однієї із двох взаємодіючих систем [13, с.4–5].

Ознакою виділення категорії «впливу», на думку Г.Ковальова, є причинно-наслідковий зв'язок систем [13]. При цьому розрізняють такі види впливу: космічний, механічний, фізичний, хімічний, біологічний, екологічний, соціаль-

ний, кримінальний, педагогічний, ідеологічний, юридичний, медичний, комерційний, естетичний, політичний, психологічний і т. д. [13; 24].

Більш вужчим поняттям є поняття психологічного впливу – вид впливу, що здійснюється стосовно суб'єкта (індивідуального чи групового) і викликає причинно-наслідкові зміни в його психіці й опосередковано в його поведінці [11, с.13]. Ознакою виділення цієї категорії є причинно-наслідкові зміни (психологічних характеристик особистості, групових норм, суспільної думки чи настрою), що відбуваються в психіці індивідуального чи групового суб'єкта як результат здійснення на нього впливу, викликають зміни поведінки й діяльності суб'єкта [11; 22]. Опираючись на це робоче визначення психологічного впливу, О.Кириченко зазначає, що причиною вказаних змін може бути все, що нас оточує в повсякденному житті: окремі люди, групи людей і суспільство в цілому, природа (тваринний і рослинний світи), предмети, різноманітні випромінювання і так далі, тобто все те, що тією чи іншою мірою здійснює на нас вплив, викликаючи зміни в нашій життєвій активності. На думку автора, ми живемо у світі постійного психологічного впливу [12]. Психологічний вплив опирається на такі чотири аспекти: *операціональний* (засоби впливу), *інтенціональний* (мета впливу), *результативний* (його результат) і *статусно-рольовий* (відповідність статусних позицій) (Г.О.Балл, М.С.Бургін) [2; 12; 21; 24]. Показано, що ті трансформації, що відбуваються внаслідок дії психологічного впливу, можуть бути різними як за глибиною, так і за стійкістю (короткотривалі, довготривалі). За *першим критерієм* розрізняють парціальні зміни, тобто як зміни окремої психологічної властивості, так і їх комплекси. За *другим критерієм* зміни можуть бути короткотривалими й довготривалими.

За результатами аналізу вітчизняної та закордонної літератури, М.Поліщук зазначає, що психологічний вплив спричиняє конкретні зміни в психологічній структурі особистості, а також свідомості груп людей і суспільній свідомості загалом, зачіпаючи такі сфери: *потребово-мотиваційну* (знання, переконання, ціннісні орієнтації, потяги, бажання); *інтелектуально-пізнавальну* (відчуття, сприйняття, уявлення, уява, пам'ять і мислення); *емоційно-вольову* (емоції, почуття, настрої, вольові процеси); *комунікативно-поведінкову* (характер і особливості спілкування, взаємодії, взаємовідносин, міжособистісного сприйняття). Це означає, що психологічний вплив тільки тоді дає найбільший реальний ефект, коли враховуються властиві цим конкретним сферам особливості функціонування індивідуальної, групової та суспільної свідомості [21].

Психологічний вплив у межах взаємодії людини з людиною (особистість з особистістю) у спілкуванні розуміється нами як міжособистісний психологічний вплив, який є невід'ємним атрибутом нашого повсякденного життя. Розрізняють спрямований (прямий) і неспрямований (непрямий) вплив. У першому випадку суб'єкт ставить перед собою завдання досягти певного результату від об'єкта впливу, що проявляється зазвичай у переконанні й навіюванні, а в другому – подібне завдання не ставиться, однак ефект впливу виникає, проявляючись, передусім, у дії зараження та наслідування. Деякі науковці психологічний вплив і міжособистісний психологічний вплив визначають як одне ціле, пояснюючи це тим, що ці два поняття є досить залежними та взаємодоповнюючими

[16]. Навіть факт присутності інших людей при виконанні суб'єктів будь-яких дій (діяльності) створює величезний психологічний вплив на особистість суб'єкта, призводячи до інтенсифікації його індивідуальної активності й падіння її якості [27, с.22]. При цьому особистість суб'єкта міжособистісного психологічного впливу виступає в якості інструментарію створення впливу на іншу людину. Однак для професійної діяльності необхідний не просто спонтанний міжособистісний психологічний вплив, а цілеспрямований, високоефективний міжособистісний психологічний вплив [12], що гарантує досягнення професійного результату. Тобто міжособистісний психологічний вплив – це структурна одиниця, компонент взаємодії. За своїм змістом міжособистісний психологічний вплив представляє проникнення однієї особистості (чи групи особистостей) у психіку іншої (чи групи особистостей). Метою або результатами цього проникнення є зміни, перебудова індивідуальних чи групових психічних явищ (поглядів, стосунків, мотивів, установок, станів і т. п.). Психологічний вплив – це спрямування інформації від однієї людини до іншої з метою змін психологічних характеристик, поведінки та інших особливостей партнера спілкування. Інформація, що транслюється, може бути як у вербальній, так і невербальній формі. У більшості випадків психологічний вплив зводиться до взаємного обміну інформації, впливу та взаємовпливу, до взаємодії. Таким чином, психологічний вплив здійснюється переважно за допомогою мови й невербальних засобів однією особистістю чи групою на психіку іншої особистості або групи, що впливає з певних мотивів і переслідує певну мету [22, с.61–62].

Міжособистісний психологічний вплив може досягнути бажаних результатів тоді, коли суб'єкт впливу володіє набором спеціальних, професійних умінь. Серед них В.Куликов називає: уміння визначати й формулювати конкретні цілі й завдання впливу, які враховують вимоги суспільства чи аудиторії; уміння швидко розбиратися в тих людях, на яких повинен спрямовуватися вплив, розуміти їх психологічні особливості та стан; уміння вибирати найбільш ефективні способи й прийоми психологічного впливу, ураховуючи при цьому мету й особливості того, на кого він спрямований [14].

Психологічний вплив (міжособистісний психологічний вплив) – це прерогатива цивілізованих людських стосунків. О.Сидоренко зазначає, що психологічно конструктивний вплив повинен відповідати трьом критеріям: а) не руйнувати особистості людей, які в ньому беруть участь, та їх стосунків; б) бути психологічно коректним (грамотним, безпомилковим); в) задовольняти потреби двох сторін [23].

Процес міжособистісного психологічного впливу включає стратегію, тактику, засоби, методи, форми, аргументацію, критерії й умови ефективності впливу (табл. 1.).

Стратегії, тактики, засоби, методи, форми, аргументація, критерії й умови міжособистісного впливу

№	Основні характеристики впливу	Характеристика
1.	Стратегія	<p>Стратегія – це способи дії суб’єкта в досягненні основної мети психологічного впливу на людину. Виокремлюють три головні стратегії – імперативну (відповідає «об’єктній» парадигмі в психології, згідно з якою психіка й людина в цілому розглядаються як пасивний об’єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов), маніпулятивну (відповідає «суб’єктній» парадигмі, котра базується на твердженні про активність й індивідуальну вибірковість психічного віддзеркалення зовнішніх впливів, де суб’єкт сам здійснює перетворювальний вплив на психологічну інформацію, що надходить ззовні) і розвивальну (заснована на «суб’єкт-суб’єктній», «діалогічній» парадигмі, де психіка виступає як відкрита система із зовнішнім і внутрішнім контурами регулювання) [13].</p> <p>Два основних типи стратегій психологічного впливу називають як монологічний і діалогічний (Балл, Бургін). Суб’єкт впливу, який керується монологічною стратегією, веде себе таким чином, ніби тільки повноправний суб’єкт і носій істини, а реципієнт – лише об’єкт впливу. Він сам, як правило, не враховуючи бажань реципієнта, установлює мету впливу. У межах монологічного типу стратегії виділяються два підтипи – імперативний і маніпулятивний. При імперативній стратегії бажаний результат впливу прямо вказується суб’єктом на розуміння і виконання певних завдань, на виконання яких спрямована активність реципієнта. При маніпулятивній стратегії мета впливу відкрито не проголошується, а досягається засобом формування суб’єктом впливу активності реципієнта таким чином, щоб вона розгорталася в бажаному для нього напрямі [9].</p> <p>Діалогічна стратегія витікає з визнання суб’єктом повноцінності й принципової рівності взаємодіючих партнерів.</p>
2.	Тактика	<p>Тактика – це вирішення проміжних завдань психологічного впливу засобом використання різноманітних психологічних прийомів. Тактики впливу вивчаються в контексті проблеми передбачення й управління поведінкою людей, що перебувають у ситуації міжособистісної взаємодії. Дослідників цікавить, як часто використовуються ті чи інші тактики впливу, як вибір тактик залежить від індивідуальних особливостей людей тощо. Показано, що ефективність більшості тактик у впливі на підлеглих різниться від ефективності тих самих тактик у впливі на керівників. У ході низки експериментальних дослідів також виявлено, що єдиною тактикою, яка не залежить від спрямованості впливу, є переконання,</p>

		<p>взаємопов'язане з особистим впливом. Відносно засобів впливу, то в соціальній психології виокремлюють вербальні й невербальні особливості дії одного суб'єкта на інший.</p> <p>Д.Басс, М.Гоумс, Д.Хігінс і К.Лаутербах вивчали використання тактик впливу та маніпулювання залежно від двох цілей, на які він спрямований: 1) змусити іншого зробити що-небудь; 2) змусити іншого перестати робити що-небудь. У центрі уваги авторів були індивідуальні особистісні відмінності (на основі опитувальника Айзенка) залежно від тих чи інших тактик.</p>
3.	Засоби впливу	Засоби впливу. У соціальній психології виділяють вербальні (мовлення) і невербальні (паралінгвістичні) особливості засобів впливу.
4.	Методи	До основних методів впливу відносять переконання і примушування (на рівні свідомості), а також навіювання, зараження і наслідування (на підсвідомому рівні психіки). Останні три методи належать до соціально-психологічних.
5.	Форми	Форми міжособистісного впливу можуть бути мовленнєві (письмові й усні) і наочні.
6.	Аргументації	Система аргументації передбачає як світоглядні (абстрактні) докази, так і дані конкретного характеру (цифрова й фактологічна інформація легше запам'ятовується і зіставляється). Таким чином, стосовно системи аргументації, то вона передбачає як абстрактні докази, так і знання конкретного характеру, наприклад, цифрова, фактологічна інформація, яка легше сприймається, запам'ятовується й зіставляється. Бажано враховувати принципи відбору та надання інформації – доведення і задоволення інформаційних потреб конкретного об'єкта, а також комунікативні бар'єри (пізнавальні, соціально-психологічні та ін.).
7.	Критерії	Критерії ефективності впливу поділяються на стратегічні й тактичні, якими керуються безпосередньо в процесі впливу на партнера (мовленнєві висловлювання, міміка тощо). Як проміжні критерії ефективності міжособистісного впливу суб'єкт може використовувати зміни психофізіологічних, функціональних, паралінгвістичних, вербальних, проксемічних і поведінкових характеристик об'єкта. Використання критеріїв бажано здійснювати в системі, зіставляючи їхню різноманітну інтенсивність і частоту прояву.
8.	Умови	Умови впливу включають місце й час спілкування, а також кількість учасників, на яких спрямований вплив.

О.Сидоренко у своєму дослідженні спробувала визначити ступінь конструктивності різних видів впливу й видів контрвпливів (табл. 2.) [23].

**Конструктивні-неконструктивні види впливу та контрвпливу
за О.Сидоренко**

Види впливу	Характеристика конструктивності-неконструктивності	Конструктивні види контрвпливу	Неконструктивні види контрвпливу
Переконання	Конструктивний вид впливу за умови, що конкретно й відкрито сформулювали партнерові мету нашого впливу	Контраргументація	Ігнорування, примушування, деструктивна критика, маніпуляція
Самопросування	Конструктивний вид впливу за умови, що ми не використовуємо обманних «трюків» і розкриваємо свої істинні цілі й запити	Конструктивна критика, відмова	Деструктивна критика, ігнорування
Навіювання	Спірний вид впливу; навіювання – це завжди проникнення через «чорний вхід»	Конструктивна критика, енергетична мобілізація, ухиляння	Деструктивна критика, маніпулювання, примушування, ігнорування
Зараження	Спірний вид впливу; ніхто не може визначити, наскільки корисно адресата заражати саме відповідним почуттям чи станом і саме зараз	Конструктивна критика, енергетична мобілізація, ухиляння	Деструктивна критика, маніпулювання, примушування, ігнорування
Пробудження імпульсу наслідування	Суперечливий вид впливу; вважається прийнятним у вихованні дітей і передачі майстерності від професіонала високого класу молодому спеціалістові	Творчість, конструктивна критика, ухиляння	Деструктивна критика, ігнорування
Формування прихильності	Спірний вид впливу; лестощі, наслідування як вища форма лестощів і послуга адресатові впливу можуть бути маніпуляцією	Конструктивна критика, ухиляння, енергетична мобілізація	Деструктивна критика, ігнорування

Прохання	Суперечливий вид впливу; у вітчизняній культурі вважається руйнівним для того, хто просить; в американській культурі вважається виправданим	Відмова, ухиляння	Деструктивна критика, ігнорування
Примушування	Спірний вид впливу; вважається конструктивним у деяких педагогічних, політичних системах і в аварійних ситуаціях	Конфронтація	Деструктивна критика, маніпуляція, зворотне примушування, ігнорування
Деструктивна критика	Неконструктивний вид впливу	Психологічний самозахист, ухиляння	Зворотна деструктивна критика, маніпуляція, примушування, ігнорування
Маніпуляція	Неконструктивний вид впливу	Конструктивна критика, конфронтація	Зустрічна маніпуляція, деструктивна критика

Таким чином, проблема впливу людини на людину є центральною для дослідження спілкування. Цей вплив залежить від того, які інтереси, цінності й установки стоять за бажанням людини досягти того чи іншого результату спілкування. Це визначає, чи людина діє виключно у власних інтересах, використовуючи інших лише як засіб досягнення мети, чи прагне взаємодіяти з ними на рівноправних партнерських умовах.

На ефективність міжособистісного впливу діє особистий вплив. В.Погольша в результатах свого наукового дослідження зазначає, що [20]: 1) особистий вплив являє собою складний психологічний феномен, який виступає, з одного боку, як різнопланова й різнорівнева здатність, а з іншого боку, як якісний творчий процес; 2) в основі здібності особистого впливу знаходиться симптомокомплекс особистих рис, таких як упевненість у собі, адаптивність, активна позиція у взаємодії, легкість і навички спілкування, соціальний інтелект у цілому; 3) «особистий магнетизм» і «надособистісний вплив» представляють вищий рівень здатності особистого впливу й характеризуються розвинутою самосвідомістю, мотиваційно-вольовою системою і творчим підходом до процесу взаємодії; 4) особистий вплив багатоплановий, в одних людей він проявляється як гармонійний, урівноважений, альтруїстично спрямований, в інших – як емоційно нестійкий, фрустраційний, імпульсивний, орієнтований на досягнення, у третіх – як максимально емпатійний, інтимно-довірливий вплив; 5) жіночий і чоловічий впливи мають свої особливості, а при сильному прояві цієї

особливості в чоловіків і жінок помічається тенденція до андрогінності; б) у кожній професії спостерігається своя частота прояву різних типів впливу, залежно від особливостей професійної діяльності.

Як зазначає В.Маркін, акмеологічний вплив та акмеологічні технології наближені до психологічного лише з формального погляду. Вони мають принципові відмінності, пов'язані з їх спрямованістю, сутнісним ціннісним кодом [16]. Тому найбільш інтегративним, на думку О.Кириченка, у наведеному переліку понять є поняття акмеологічного впливу. Акмеологічний вплив – це комплексне поняття, що включає в себе всі типи високоефективного, цілеспрямованого психологічного впливу спеціаліста системи «людина-людина», який виступає як суб'єкт професійної діяльності, на інших людей з професійною метою в межах інтерсуб'єктної взаємодії, на основі глибоких знань теорії, методології й сформованих умінь і навиків застосування сучасних психологічних технологій психологічного впливу на практиці. Це – вищий рівень майстерності в застосуванні психологічного арсеналу психологічного впливу для вирішення професійних завдань у межах системи «людина-людина» [12].

За визначенням В.Маркіна, акмеологічний вплив – це інтегративний вплив, який будується на гуманістичному змісті й спрямовується, перш за все, на оптимізацію особистісного й професійного розвитку особистості людини, її самореалізацію [16].

Головний закон акмеологічного впливу полягає в тому, що рівень ефективності акмеологічного впливу прямо пропорційно залежить від рівня розвитку міжособистісних стосунків, який визначається ступенем довіри між сторонами інтерсуб'єктивної взаємодії [1; 12].

Використання функціональності впливу як класифікованої ознаки дає основу для встановлення типології акмеологічного впливу. Усі типи акмеологічного впливу, як зазначає О.Кириченко, можна поділити таким чином: управлінський, педагогічний, переконуючий, навіюваний, примусовий, комунікативний, контролюючий, мотиваційний, стимулюючий, корекційний, психотерапевтичний, оздоровчий, рекламний та інші [12]. При цьому В.Маркін підкреслює, що акмеологічним потенціалом може бути наповнений будь-який психологічний вплив, якщо він будується за психологічними закономірностями [16]. Усебічне вивчення теоретичних основ акмеологічного впливу (феноменології, сутності, функцій, принципів його застосування, структури, психологічних механізмів, класифікації типів, видів, засобів, способів, методів і форм, умов і факторів, які впливають на ефективність застосування) дозволить розробити цілісну технологічну систему регуляції поведінки при професійному спілкуванні спеціалістів системи «людина-людина» відповідно до конкретного виду діяльності – управлінської, педагогічної, юридичної, медичної, комерційної і т. п. [2; 3; 12].

На думку В.Маркіна, гуманістичний, акме-спрямований ціннісний код акмеологічного впливу закладений у методологічних принципах акмеології як науки й складає базовий зміст акмеологічної компетентності. Тому, як зазначає О.Кириченко, навчання спеціалістів системи «людина-людина» психології акмеологічного впливу, а також технології його застосування прискорить досяг-

нення ними рівня професіоналізму. Розробка проблеми акмеологічного впливу не тільки внесла б свій вклад у досягнення цими спеціалістами вищого рівня майстерності, але сприяла б формуванню й загальних принципів удосконалення професійної діяльності будь-яких спеціалістів [12].

Акмеологічні технології становлять сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму [8]. Головним методом акмеологічних технологій є внутрішній або внутрішньоздійснюваний акмеологічний вплив, який має сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості. Науковці відзначають, що засобами акмеологічного впливу є: спеціальні тренінги; практичні, ділові або рольові ігри; індивідуальна робота із саморозвитку за допомогою спеціальних програм і методик, зокрема, технологій ігроводелювання, психолого-акмеологічного консультування, розвитку аутопсихологічної компетентності тощо [1; 2; 8; 12; 16; 25]. Наприклад, важливим моментом у процесі підготовки спеціалістів типу «людина-людина» у системі вищої освіти є поєднання принципів класичної (інтегративності, цілісності, різнобічності, вершинності, розвитку, історизму, гуманізму) і синергетичної (інтегративності, самоорганізації, ідеологізації) акмеології. З урахуванням зазначених принципів, використання викладачем акмеограм (системи вимог, умов і факторів, які сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності й особистості фахівця) у навчальному процесі науково та методично виправдано. Це дозволяє викладачеві цілеспрямовано враховувати в процесі навчання професіоналів типу професій «людина-людина» їхні об'єктивні й суб'єктивні характеристики, а також психологічні протипоказання [2; 8]. Тому викладачам й організаторам навчального процесу необхідно враховувати той факт, що цій категорії майбутнім професіоналам, які навчаються, притаманні такі характеристики: вони усвідомлюють себе все більш самостійними, самокерованими особистостями; мають більший запас життєвого досвіду, що стає важливим джерелом навчання їх самих та їхніх колег; їхня готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети; вони прагнуть до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; їхня навчальна діяльність значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Але, на нашу думку, якщо розглядати акмеологію як складову частину наукової психології, то можна виділити особистісно-акмеологічний підхід. Як і акмеологічний підхід, так і особистісний постають міждисциплінарними підходами наукових досліджень, оскільки вони покликані створити науковий апарат, який би дозволив адекватно відбивати проблему ефективного розвитку та становлення людини в усій сукупності її якостей. Так, наприклад, виявляючи методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарату психології, медицини й педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі ставиться завдання об'єднання й упорядкування де скрип-

тивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з урахуванням соціогенезу.

Висновки. Таким чином, ми констатуємо, що особистісний та акмеологічний підходи побудовані на основі принципів психологічної науки (детермінізму, відображення, єдності психіки та діяльності, розвитку, системно-структурного), що дає нам можливість об'єднати їх у концептуально-синтезуючий особистісно-акмеологічний підхід.

Робочий варіант концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, створений на основі інтеграції існуючих підходів (індивідуально-психологічного, соціально-психологічного, діяльнісного, вікового та системно-психологічного), принципів психологічної науки (детермінізму, відображення, єдності психіки та діяльності, розвитку, системно-структурного), синтезу наукових уявлень ряду вітчизняних і зарубіжних психологів про особистість та її структуру (В.В.Рибалка), надасть акмеологічному підходу більшої гнучкості й лабільності в оптимізації свого методологічного апарату щодо дослідження особистості та її вершинної професіоналізації й основних аспектів дослідження зазначеного підходу стосовно розвитку особистісно-професійних здібностей із застосуванням сучасних акмеологічних технологій, тобто ефективних методів акмеологічного впливу.

1. Акмеология / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
2. Акмеология профессиональной деятельности педагога : [сб. научн. тр. / отв. ред. В. Н. Максимова]. – С. Пб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 172 с.
3. Акмеология развития / [под общ. ред. В. Гладковой, С. Пожарского]. – С. Пб. : Питер, 2006. – 392 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд. МГУ, 1988. – С. 160.
5. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – № 2. – С. 8.
6. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – С. Пб. : Политехника, 2002. – 476 с.
7. Гусак О. Г. Міжпрофесійна мобільність фахівців у системі державної служби (на прикладі офіцерів, звільнених в запас) : дис. ... канд. наук з держ. управл. : спец. 23.00.03 / О. Г. Гусак. – Одеса. – 289 с.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : Наука, 1995. – 208 с.
9. Доценко Е. Л. Психология манипуляции / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, 1997, 2001. – 344 с.
10. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – С. Пб. : Питер, 2000. – 448 с.
11. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М. : Пед. общество России, 2000. – 544 с.
12. Кириченко А. В. Коррекция мотивации профессиональной деятельности госслужащих / А. В. Кириченко // Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы. – М. : РАГС, 1996. – С. 36–48.
13. Ковалев Г. А. Теория социально-психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Основы социально-психологической теории / под общей ред. А. А. Бодалева, А. Н. Сухова. – М. : Изд-во Междунар. пед. акад., 1995. – С. 352.

14. Куликов В. Н. Проблемы социальной психологии / В. Н. Куликов. – Иваново : Изд-во Ивановского гос. ун-та, 1979. – С. 59.
15. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротинко. – [3-є вид.]. – Х. : НТУ ХПІ, Торсінг, 2002. – 320 с.
16. Маркин В. Н. Акмеологическая компетентность психолога / В. Н. Маркин // Акмеология. – 2003. – № 3. – С. 51–52.
17. Ольшанский В. Б. Межличностные отношения / В. Б. Ольшанский // Социальная психология / под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина. – М. : Политиздат, 1975. – С. 231.
18. Панасюк А. Ю. Психологические основы убеждающего воздействия : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук / А. Ю. Панасюк. – М., 1992. – 36 с.
19. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – С. 160.
20. Погольша В. М. Социально-психологический потенциал личного влияния : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Погольша Валентина Михайловна. – С. Пб., 1998. – 26 с.
21. Поліщук М. Організаційні умови застосування технології психологічного впливу в системі владних відносин : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / Михайло Миколайович Поліщук ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
22. Самборська О. В. Соціально-психологічні механізми переконуючого впливу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. В. Самборська ; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 190 с.
23. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию / Е. В. Сидоренко // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 35–52.
24. Социальная психология : учебное пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
25. Таранов П. С. Приемы влияния на людей / П. С. Таранов. – Симферополь : Таврия, 1995. – 496 с.
26. Татенко В. О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма / В. О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Сталь, 2000. – Вип. 3 (6). – С. 3–18.
27. Хараш А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение / А. У. Хараш. – М. : Педагогика, 1981. – С. 28.

УДК 159.922

Ян Чаплак

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розкриваються особистісно-професійні утворення майбутнього психолога-консультанта відповідно до ідеальної моделі діяльності працівника психологічної служби; обґрунтований особистісно-акмеологічний підхід як психолого-педагогічний принцип підготовки практикуючого психолога до професійної діяльності; на основі вищезазначеного принципу описані особистісно-акмеологічна модель готовності психолога та програма й методика формування компонентів цієї моделі (теоретичний, практичний та особистісний) у процесі підготовки спеціаліста психологічної служби.

Ключові слова: особистісно-професійні якості, акме-форми, особистісно-акмеологічний підхід, особистісно-акмеологічна модель готовності.

The chapter delves into the problem of psychologist's personal and professional features formation according to the ideal model of the psychologist professional activity; personal and acmeological approach as a psychological and pedagogical principle is discussed; based on this principle, personal and acmeological model of psychologist preparedness and the programme and methods of the programme components formation (theoretical, practical and personal) are discussed in the process specialist of psychological service training.

Key words: *personal and professional features, acme forms, personal and acmeological approach, personal and acmeological model of psychologist preparedness.*

Завдання прогнозу успішності психологів-практиків у трудовій діяльності залежить від удосконалення процесу формування готовності до особистісного стилю діяльності спеціаліста, який визначався б особистісною зрілістю, успішністю, вершинністю, гармонійністю, творчістю та майстерністю.

Потрібно досягнути якостей, які б характеризували особистість у вищій мірі продуктивності психолога-консультанта. Щоб іти в ногу із часом, майбутній професіонал цієї сфери має завжди прагнути до збагачення своїх знань, удосконалення власної професійної майстерності. Він мусить відчувати життєвий пульс сьогодення і спрямовувати свою професійну діяльність у русло постійного творчого пошуку. Багато хто відчуває позитивні відчуття один до одного й антипатія, яка отруює життя багатьох, зникає. За критерієм творчості стилю життя психолог-консультант – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними особистісними рисами, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвинутими та різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самобутності [1; 7].

Тому вершинні особистісно-професійні утворення спеціаліста консультативної взаємодії є основою готовності до особистісного стилю діяльності щодо надання ефективної психологічної допомоги на сьогоднішній день становлення нашого суспільства.

Науковці-дослідники стверджують, що професія психолога-практика в різних сферах консультативної діяльності висуває високі вимоги до тих, хто вирішив присвятити їй своє життя (Г.С.Абрамова, Ю.Є.Альошина, О.Ф.Бондаренко, Р.Джордж, Т.Крістіані, К.Роджерс, В.В.Рибалка, Г.О.Хомич та ін.). Саме тому за час навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувані позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого повною мірою буде залежати успішність творчої реалізації в практичній діяльності (С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева та ін.).

Метою роботи є висвітлення головних компонентів особистісно-акмеологічної моделі готовності до професійної діяльності, виходячи з концептуального підходу (особистісно-акмеологічного) як основи формування особистісно-професійних утворень психолога-консультанта щодо творчої самореалізації та описати програму й методику формування готовності до професійної діяльності.

Можна виділити такі якості, що характеризують сучасного ефективного психолога-консультанта: надійність, чесність, щирість, компетентність, розку-

тість, дисциплінованість, зосередженість на меті, ентузіазм, терпимість до незрозумілого, толерантність, об'єктивність, готовність до нових ситуацій, ініціативність, високий рівень особистісної зрілості, терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість, комунікативність, творча гнучкість, здатність подавати теорію мовою практики, здатність успішно працювати з різними стилями управління, етичність, уміння виділити важливу проблему, розширення можливостей самовираження кожної особистості.

Уміла, усвідомлена й цілеспрямована діяльність може бути забезпечена тільки достатньою сформованістю системи вмій регуляції та саморегуляції, які використані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності. Недостатня сформованість умій саморегуляції, вважаємо, є однією з основних причин труднощів і на шляху професійного самовизначення, і при засвоєнні вимог даної професійної діяльності, оволодінні необхідними в ній уміннями та знаннями. Завдяки розвитку та вдосконаленню в студентів системи саморегуляції, у них формується сукупність умій саморегуляції, на думку психологів-науковців: ставити завдання та визначати найбільш актуальні з них; аналізувати умови та виділяти найбільш значущі для досягнення поставленої мети; вибрати способи дій та організувати їх послідовну реалізацію; оцінювати проміжні й кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш ефективні критерії оцінки; виправляти допущені помилки (Н.І.Пов'якель) [18].

Таким чином, практичний психолог у різноманітних сферах консультування – спеціаліст, діяльність якого спрямована на надання психологічної допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили в складну життєву ситуацію, шляхом діагностування, корекції, розвитку, регуляції, консультування, терапії, психологічної просвіти.

Можна стверджувати, що акмеологічний, як і особистісний, підхід спрямований на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), яке вивчається акмеологією, розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану [1; 3; 4]. Так, стан (чи особистісний статус) акме, як основний об'єкт дослідження акмеології, є атрибутом творчої, гармонійної самоактуалізованої (згідно з А.Маслоу) особистості, що є цілісною сутністю, яка виявляє синергійне, гармонійне узгодження всіх психофізіологічних, свідомих, неусвідомлених, духовних вимірів людської особистості, які складають її творчу повноту. Базуючись на цьому визначенні акме людини, можна окреслити й шляхи її формування [1], спрямовані на розвиток творчо-гармонійної особистості, що є, як учить психологія, цілісною істотою, оскільки креативні люди виявляють амбівалентні, парадоксально-двоїсті, що виключають один одного, особливості.

Отже, особистісний і акмеологічний підходи мають спільні суттєві ознаки у вивченні становлення особистості, а саме: зрілість, успішність, вершинність, гармонійність, творчість, майстерність. Особистісний підхід розглядає ці ознаки в ході підготовки спеціаліста [19; 20], а в акмеологічному підході – це основа дослідження щодо вершинного, акмеологічного рівня розвитку особис-

тості. Таким чином, особистісний та акмеологічний підходи до розвитку особистості мають тотожні суттєві ознаки й можуть бути об'єднані в єдиний методологічний підхід – особистісно-акмеологічний.

Крім цього, особистісний та акмеологічний підходи орієнтуються на принципи, відповідно до яких потрібно вивчати процеси становлення творчого потенціалу, які приводять до успіху в професійній діяльності спеціалістів (із врахуванням її культурологічних, соціологічних, генетичних та інших детермінант), що досягають у своєму розвитку оптимальної стадії творчої майстерності й визначеного суспільного визнання. Важлива психологічна особливість успіху полягає в тому, що він, з одного боку, завжди очевидний і конкретний, а з іншого, – є результатом довготривалого, суперечливого розвитку суб'єкта діяльності.

В особистісному й акмеологічному підходах робиться акцент на здібності особистості ставити собі завдання, реалізовувати їх, розв'язувати життєві та професійні проблеми з установкою на отримання високих результатів. При цьому акмеологічні технології мають ціннісно-цільовий, тобто гуманітарний характер і відповідають принципу оптимізації особистісних і професійних ресурсів. Отже, можливо об'єднати їх у спеціальний особистісно-акмеологічний підхід.

Особистісно-акмеологічний підхід у нашому дослідженні має здійснюватися через сукупність принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності в розумінні вивчення і формування готовності до консультативної роботи, особистісної зрілості майбутніх фахівців сфери консультування учнівської молоді (табл. 1).

Таблиця 1

Принципи особистісно-акмеологічного підходу

№	Назва	Характеристика
1.	Принцип вершинної орієнтації у формуванні готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності	Передбачає оптимальну «вершинність», тобто найсприятливіший, кращий за певними категоріями в конкретній ситуації. Під критерієм оптимальності слід розуміти порівняння варіантів можливих рішень і вибір найкращого з них. Критерій «вершинності» полягає в спрямованості на формування високого рівня особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності.
2.	Системно-функціональний принцип	Базується на вивченні процесів становлення творчого потенціалу людини, які приводять до успіху в професійній діяльності.

3.	Рефлексивно-акмеологічний принцип	Для професіонала у сфері практичної психології, з метою досягнення успіху творчої діяльності та її акме-форм, важливе не тільки засвоєння всіх видів рефлексії, але й розвиток їх оптимальної взаємодії.
4.	Принцип комплексності	Цей принцип передбачає підпорядкування особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності психолога-консультанта єдиній меті – формуванню цілісної особистості практичного психолога, що забезпечує успішність консультативної роботи.
5.	Принцип особистісної зрілості майбутніх фахівців	Критерій «особистісна зрілість» полягає в належній мотивації досягнень, ставленні до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, наявності життєвих установок, здатності до психологічної близькості з іншою людиною.

Реалізація вказаних принципів у єдиному особистісно-акмеологічному підході передбачає створення цілісної концептуальної моделі, у якій вони взаємопов'язані та взаємозалежні [23; 24].

Ідеї цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини – основа розробленої концепції, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба у творчій самореалізації. Об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу майбутнього психолога-практика в професійній праці є інтегральні характеристики його особистості: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість. Виділені інтегральні характеристики особистості професіонала – психологічна основа, яка необхідна в особистісно-творчому стилі діяльності. Кожна інтегральна характеристика являє собою визначене поєднання або комбінацію значимих особистісних якостей, суттєвих для успішної діяльності в межах професії психолога-практика в різних видах надання психологічної допомоги. Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала-психолога є усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самоіснування в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості, що ефективно сприяє творчій самореалізації спеціаліста [19; 20; 23; 24].

Таким чином, особистісно-акмеологічний підхід забезпечує реалізацію багаторівневого процесу результативної психологічної допомоги учням на основі втілення оптимальних (вершинних) рівнів особистісного потенціалу й особистісної зрілості психолога в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з особистістю.

У контексті розкриття цієї проблематики була проаналізована література з питань професійної підготовки шкільних психологів до консультативної

діяльності з особистістю, що дозволило виділити три основних компоненти готовності фахівця:

- наявність особистісної підготовки, яка б дозволила уникнути непрофесіоналізму: стійкі мотиви вибору професії, сформована спрямованість на діяльність у різних видах надання психологічної допомоги (О.Ф.Бондаренко, Л.М.Карамушка); об'єктивна самооцінка професійно значущих якостей особистості, наявність умінь організації самовиховання, самовдосконалення; стан упевненості в собі як психолога (С.В.Васьківська, Н.В.Чепелєва); установка на активні та цілеспрямовані дії, налаштування на визначену поведінку в умовах розв'язання професійних завдань (П.П.Горностай, В.Г.Панок, В.В.Рибалка); стан задоволеності вибором професії, практичною діяльністю, спілкуванням з учасниками психотерапевтичної взаємодії (М.А.Гуліна, З.Г.Кісарчук, Н.І.Пов'якель); психологічна стійкість: витримка, самоконтроль, відсутність страху перед клієнтами, емоційної напруги та інше (З.Г.Кісарчук, Н.В.Пророк);
- знання теоретичних засад консультативної роботи: стадії консультування та основні теоретичні підходи (О.Ф.Бондаренко, С.Гледінг, М.А.Гуліна та інші), різновиди консультування (Г.С.Абрамова, Ю.Є.Альошина, С.Гледінг, Р.С.Немов); екзистенційні й особистісні проблеми особистості (О.Ф.Бондаренко); засади професійної орієнтації особистості (Г.О.Балл, В.В.Рибалка); особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки психолога-практика (В.В.Рибалка); принцип гуманізації в професійній підготовці особистості (Г.О.Балл); принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства в професійній підготовці психологів-практиків до праці в умовах ринку (Н.А.Побірченко);
- володіння конкретними методами й методиками консультування: напрями в практиці консультування; навички певного теоретичного підходу та у відповідному напрямі; навички в консультуванні (О.Ф.Бондаренко, С.В.Васьківська, Р.Кочюнас, Р.С.Немов та інші).

На основі нашого дослідження можна констатувати, що такі компоненти, як особистісний, теоретичний і практичний, тісно взаємодіють між собою в становленні спеціаліста та є основою концептуальної моделі особистісно-акмеологічної готовності до консультативної роботи.

Тобто концептуальна модель особистісно-акмеологічної готовності психолога-практика має будуватися на основі трьох взаємопов'язаних між собою компонентів (особистісного, теоретичного й практичного) високого рівня розвитку.

Особистісний компонент готовності психолога-практика до консультативної роботи включає в себе: адекватні соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційній сфері щодо досягнення успіху, високий рівень розвитку професійного «Я» та особистісної зрілості (мотивації досягнення успіху, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, здатності до психологічної близькості з іншою людиною), адекватний рівень суб'єктивного контролю, самооцінки й самоповаги, високий рівень комунікативних й органі-

заторських схильностей і розумових здібностей, емоційної стійкості та впевненості в собі, розвинуту емпатію, самостійність (незалежність суджень).

Високий рівень сформованості теоретичного компонента готовності – це досконале володіння сукупністю психологічних і спеціальних знань щодо консультативної роботи (основні теоретичні підходи й технології консультування, принцип гуманізації в загальноосвітній і професійній підготовці, закономірності й способи досягнення вершин професіоналізму та творчості, знання екзистенційних й особистісних проблем особистості, стратегій діяльності психологічної служби в різних видах надання психологічної допомоги).

Сформованість практичного компонента готовності полягає у високому рівні прояву професійних умінь і навичок, тобто дій, які забезпечують успіх консультативної роботи (навички консультативної бесіди з клієнтом, психодіагностики проблемної особистості, уміння ефективною консультативною взаємодією з особистістю; володіння сучасними технологіями консультування; навички організації та проведення різних видів психологічного тренінгу як важливого етапу постконсультативного супроводу).

Зівставлення реально сформованих якостей психолога з показниками ідеальної моделі дозволяє визначити рівень його професійної компетенції та виробити стратегію просування до вершин професіоналізму щодо оптимальної практичної діяльності. Стрижневим компонентом готовності майбутнього психолога стосовно консультативної взаємодії є особистісний. Тому проблема забезпечення особистісного компонента готовності майбутніх психологів у процесі навчальної діяльності є важливою складовою професійної підготовки фахівців.

Таким чином, зазначена модель включає в себе високий особистісно-акмеологічний рівень розвитку особистісного, теоретичного та практичного компонентів. На основі показників компонентів запропонованої моделі готовності майбутніх психологів до консультативної роботи можна дослідити особистісно-акмеологічну модель спеціаліста.

Використання «ідеальної моделі діяльності психолога-практика» (В.Рибалка), тобто особистісно-акмеологічної, як найбільш повного системного опису професійної компетентності дозволяє не тільки виділити її бажані компоненти, але й визначити ті з них, які перешкоджають ефективній діяльності. Такі перешкоджаючі варіанти відіграють важливу роль психологічних ускладнень, бар'єрів, тому що повна структура професійної діяльності психолога-практика включає мотиваційно-орієнтовну ланку, цілісний ансамбль професійних дій діагностичного, розвиваючого, терапевтичного, корекційного та консультативного характеру, а також аналітичний контрольно-оціночний елемент [19; 20].

На основі особистісно-акмеологічної моделі можна досліджувати акмеологічні інваріанти професіоналізму. Інваріанти професіоналізму акмеологічні – це основні властивості, якості й уміння професіонала, які забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності незалежно від її змісту та специфіки [1; 4].

Бачення практичним психологом стратегії досягнення вершин професіоналізму та слідування логіці просування до них полягає в проходженні відповідних етапів, кожен з яких означає взяття наступного бар'єра в досягненні про-

фесійної компетентності. Ці етапи характеризуються такими рівнями професіоналізму, як здатність успішно виконувати професійну діяльність; підготовленість до стабільної продуктивної праці; професійна майстерність у реалізації функцій та обов'язків; творче оволодіння дослідницько-інноваційним стилем професійної діяльності.

Рівні професійної компетенції є еталонами для оцінювання готовності майбутніх психологів-практиків і дозволяють відслідковувати еволюцію професійного зростання, виявляти її тенденції та надавати професійній діяльності оптимальний характер відповідно до її призначення і власної стратегії досягнення, бо особистісна готовність є стрижневим компонентом конкретної діяльності та праці в цілому. Якраз вона виступає визначальним фактором у досягненні бажаних результатів.

Розроблена особистісно-акмеологічна модель формування готовності майбутнього практичного психолога до консультативної роботи в системі вищої освіти полягає в тому, що психолог відповідає своєму соціальному призначенню, якщо відповідає вимогам професії, гармонійно розвиває свої інтелектуальні, емоційно-вольові здібності, формується як цілісний феномен – індивід, особистість, суб'єкт праці та творча індивідуальність. Концепція особистісно-акмеологічного підходу дає цілісне уявлення про готовність психолога в системі вищої школи. У її межах сконструйована концептуальна модель особистісно-акмеологічної готовності психолога, яка відображає систему його вузівської підготовки та самовдосконалення. Модель включає особистісний, теоретичний і практичний компоненти. Це дозволяє реалізувати принципи особистісно-акмеологічного підходу.

Тобто представлена особистісно-акмеологічна модель слугує якісним фундаментом для побудови програми та методики формування готовності до консультативної роботи в процесі вузівської підготовки, тому що основою особистісно-акмеологічного підходу є теоретико-методологічне положення про суб'єктну позицію спеціаліста на всіх етапах професіоналізації.

Формування готовності студентів-психологів до консультативної роботи з особистістю в процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо:

- виявити компоненти структури й змісту консультативної роботи з особистістю, які синтезують властивості конструктивної діяльності шкільного психолога-практика;
- забезпечити взаємозв'язок формування особистісного, теоретичного та практичного компонентів готовності до консультативної діяльності, кожен з яких представляє єдність емоційно-образного, світоглядного та гуманістичного змісту, й опиратися на комплекс особистісно-професійних утворень при оцінці готовності до консультативної роботи;
- використовувати спеціальний, особистісно-акмеологічної орієнтації комплекс соціально-психологічних тренінгів як засіб навчання, завдяки яким студент включається в проектування, здійснення, оцінювання своєї взаємодії з «іншими», що перетворює процес підготовки в процес вирішення творчо-психоконсультативних завдань і сприяють формуванню необхідних особистісно-професійних знань і здібностей; зміст діяльності поєд-

нується з колективною її формою, але в той самий час забезпечується особистісно-акмеологічний підхід до кожного студента.

Спеціально організоване навчання повинно сприяти підвищенню рівня готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи.

Базуючись на основних положеннях особистісно-акмеологічного підходу та концептуальної моделі й орієнтуючись на нормативну базу роботи практичного психолога, ми виділили такі взаємопов'язані напрями роботи з майбутніми психологами-практиками, націлені на реалізацію поставлених завдань:

1) формування особистісно-акмеологічної орієнтації;

2) теоретичний: теоретико-психологічні й спеціально-технологічні знання щодо консультативної роботи з особистістю;

3) тренінговий (комплекс соціально-психологічних тренінгів з формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів до консультативної роботи);

4) практичний: розробка та впровадження програми психоконсультативної практики студентів і практикуму психологічного консультування.

Таким чином, виділені напрями роботи з майбутніми практичними психологами, які спрямовані на реалізацію поставлених завдань, виступають основними методами стосовно формування особистісно-акмеологічної готовності студентів до консультативної роботи.

Нами відпрацьовано характеристику загальних принципів спеціальної, особистісно-акмеологічної орієнтації тренінгової роботи: активності, дослідницької позиції, усвідомлення поведінки, партнерського спілкування. Визначено всі структурні складові програм тренінгів, вимоги до їх організації і проведення, учасників, тренерів групи. Окреслено змістовний і особистісний плани роботи тренінгової групи. Змістом першого є зміна об'єкта впливу, другого – групова атмосфера, на фоні якої розгортаються події змістового плану й стан кожного учасника окремо.

У структуру комплексу соціально-психологічних тренінгів щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи звичайно вводяться поведінкові компоненти (як відпрацьовування практичних навичок), рефлексивні (розвиток рефлексування як психологічної освіти), комунікативні (розуміння і відпрацьовання навичок слухання, комунікації), релаксаційні (розвиток навичок саморегуляції і релаксації) та інші складові, унесення яких оптимальне на даному рівні.

Заняття тренінгів розроблені на основі тренінгових програм, які використовуються в роботі практичних психологів. Усі навички, що розвиваються в зазначених тренінгах, необхідні в професійній діяльності практичних психологів. Дамо більш докладну характеристику цих видів тренінгів.

Спеціальний комплекс соціально-психологічних тренінгів з формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності виступає основним методом програми й методики. У процесі проведення комплексу тренінгів нами було використано методи стосовно формування компонентів особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи (табл. 2).

Методи формування компонентів особистісно-акмеологічної готовності майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії

№	Компоненти концептуальної моделі	Методи формування
1.	Особистісний	Групова дискусія; вправи на активізацію та розвиток мотиваційної, оперативно-технічної й регулятивної сфер особистісно-професійного компонента готовності: рефлексивні, релаксаційні, комунікативних навичок, невербальної взаємодії (тематичні, психогімнастичні та пантомімічні), диференційованого підкріплення, поведінкові, психомалюнок, рольова гра, елементи психодрами, психокорекційні техніки, спрямовані на відновлення та покращення основних когнітивних функцій.
2.	Теоретичний	Навчальна бесіда, робота в команді, групова дискусія, ділові ігри, інформаційне моделювання ситуацій, тестування, завдання на формування гіпотез і версій структури консультативної взаємодії.
3.	Практичний	Робота в команді, групова дискусія з аналізу консультативної роботи зі старшокласниками, моделювання різноманітних ситуацій консультативного процесу, практичні вправи.

Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формувального експерименту, ми виходили з того, що в навчально-виховному процесі є багато можливостей для використання активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції, особистісної зрілості взагалі як основних компонентів особистісної готовності. Наше завдання полягало в тому, щоб наповнити психологічним змістом, при потребі переставити акценти в уже існуючих формах і методах навчально-виховного процесу з метою активізації процесів самопізнання та саморозвитку особистості студентів.

Наше завдання полягало в тому, щоб наповнити психологічним змістом, при потребі переставити акценти в уже існуючих формах і методах навчально-виховного процесу з метою активізації процесів самопізнання та саморозвитку особистості студентів. Така коротка характеристика основних видів тренінгових методів, використовуваних нами на практиці майбутніх працівників психологічної служби системи освіти.

Висновки. Ці форми, у цілому, у психологічній науці та практиці досить розроблені й давно використовуються. Якщо під інновацією розуміти внесення нововведень у традиційну форму, метод або авторську розробку, то в нашому випадку інноваціями в застосуванні тренінгів у навчальному процесі можна

вважати таке: усі програми перерахованих тренінгів є оригінальними; у процесі застосовуються не тільки тренінги, але і їхні елементи, органічно поєднані з іншими формами роботи; авторські розробки тренінгових програм адаптуються для різних категорій практичних психологів (дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів).

При такому підході становлення психолога на етапі вузівської освіти є процесом розвитку й саморозвитку його як особистості та як професіонала. Ключове місце в ньому займає система психолого-акмеологічного забезпечення. Особистісна й професійна готовність психолога інтегрує всі компоненти освітнього процесу і надає йому багатоплановий системний характер, детермінований єдиною метою – всебічною підготовкою майбутнього спеціаліста як особистості та суб'єкта діяльності. Рівень сформованості цих компонентів і взаємозв'язку між ними визначає рівень готовності психолога та його творчої самореалізації в професійній діяльності.

1. Акмеология : методология, методы и технологии : материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / [под общей ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
2. Алешина Ю. Е. Спецпрактикум по социальной психологии : опрос, семейное и индивидуальное консультирование / Ю. Е. Алешина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 89 с.
3. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 74–83.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
5. Балл Г. О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г. О. Балл. – К. : Ніка-Центр, 1997. – С. 28–32. – (Практична психологія : теорія, методи, технології).
6. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
7. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – М., 1993. – № 1. – С. 63–76.
8. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности / А. Ф. Бондаренко. – К. : КГПШИЯ, 1991. – 189 с.
9. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996. – 237 с.
10. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–32.
11. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навчальний посібник / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
12. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – [4-е изд.]. – С. Пб. : Питер, 2002. – 736 с.
13. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход / П. П. Горностай, С. В. Васьковская. – К. : Наукова думка, 1995. – 128 с.
14. Кабиш-Рибалка А. В. Стратегії пошуку сенсу життя старшокласниками з різними властивостями особистості / А. В. Кабиш-Рибалка, В. В. Рибалка // Стратегії творчої діяльності : школа В. О. Моляко / [за заг. ред. В. О. Моляко]. – К. : Освіта України, 2008. – С. 666–693.
15. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – С. Пб., 2001. – 464 с.

16. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – С. Пб. : Речь, 2002. – 236 с.
17. Панок В. Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти : навчально-методичний посібник / В. Г. Панок, Я. В. Чаплак, Д. Д. Романовська ; [за наук. ред. В. Г. Панка]. – Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2010. – 232 с.
18. Пов'якель Н. І. Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генезис / Н. І. Пов'якель // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку : матеріали VI Костюківських читань. – К., 2003. – Т. 3. – С. 52–56.
19. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології. (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
20. Рибалка В. В. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / В. В. Рибалка ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 626 с.
21. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО-ПРЕС, 1999. – 421 с.
22. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
23. Чаплак Я. В. Концептуальна модель готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи зі старшокласниками / Я. В. Чаплак // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. – Чернівці : Рута, 2010. – Вип. 498–499. – С. 190–195.
24. Чаплак Я. В. Формування готовності майбутнього психолога до психоконсультативної взаємодії / Я. В. Чаплак // Трансформації сім'ї у сучасному світі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 трав. 2010 р. – Чернівці : Книги ХХІ, 2010. – С. 99–100.

УДК 159.927

Олеся Коропецька

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПОТРЕБА ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається сутність понять «особистість», «розвиток», «потреба», «екзистенційна потреба», «самореалізація», піднімається проблема екзистенційних потреб людини, розглядається проблема самореалізації особистості, яка розкривається як унікальний процес самотворення, в основі якого лежить задоволення людиною екзистенційних потреб.

Ключові слова: особистість, самореалізація, екзистенція, екзистенційні потреби.

The psychological content of notions «personality», «development», «need», «existential needs», «self-realization» is revealed. The problem of «self-realization» in the context of person's existential needs is raised. Self-realization as a person's unique self-made process on the ground of which the satisfaction of the person's existential needs is reached.

Key words: personality, self-realization, existence, existential needs.

Самореалізація особистості – одна з найбільш актуальних проблем, що активно досліджується в психологічній, педагогічній, філософській, соціологічній, культурологічній та інших галузях наукового знання. Саме в самореалізації проявляються унікальність і глибина людської особистості, цілісність, збалансованість і гармонійність розвитку різних її сторін, здійснюються

можливості розвитку «Я» особистості, розкриваються і реалізуються її екзистенційні потреби. Можливості самореалізації і задоволення екзистенційних потреб людини значною мірою залежать від суспільства. Людина не може бути вільною в задоволенні своїх потреб, якщо вона не є вільною у своєму способі мислення, у своїх емоційних переживаннях, у своїх економічних та соціальних взаєминах із суспільством. Адже самореалізація для людини, у першу чергу, це – можливість реалізувати свої здібності, яка забезпечується суспільством і здійснюється в умовах цілеспрямованої продуктивної діяльності людини, коли результати праці приносять не лише задоволення матеріальних потреб, але й почуття власної гідності. Найважливішим результатом праці, вважав свого часу К.Маркс, є не виготовлений людиною продукт діяльності, а сама людина в її суспільних відносинах.

Цінність праці полягає в єдності людини й справи, якою вона займається, а сама діяльність детермінується не зовнішніми умовами, а стає внутрішньою потребою людини. Найважливішим сенсом діяльності, за таких умов, стає турбота про саморозвиток, особистісне самовдосконалення, коли діяльність людини непомітно для неї переходить у самодіяльність, реалізація ж здібностей під час виконання діяльності перетворюється в самореалізацію.

«Життєцілепокладання», як потужну мотиваційну силу, описували свого часу К.Левін, А.Адлер та ін. Зокрема, А.Адлер надавав особливого значення «телеологічній силі», яку розглядав як певну націленість на досягнення мети. На його думку, саме мета життя людини визначає всю сукупність її вчинків і спонукань. У кожної людини є своя концепція мети або свій ідеал, який необхідний для того, щоб домагатися більшого. Маючи мету або намір, людина відчуває в собі силу справитися з будь-якими проблемами, оскільки в ній уже живе її майбутній успіх. Без відчуття мети діяльність індивіда не мала б сенсу. Відсутність у людини генеральної життєвої мети розглядається як передумова неврозу.

Головною психологічною особливістю людини праці є її «ідентичність зі справою», а її втрата веде до знецінення праці, коли на перше місце висувається не цінність самої праці, а цінність «продажу своєї праці». Сьогодні, в епоху масової культури й культу споживання, щоб вижити, людині все частіше доводиться із суб'єкта праці перетворюватися в «товар» на «ринку праці і послуг». Ідучи на компроміс та відмовляючись від своєї ідентичності, усе більше людей змушені використовувати свої знання і вміння для задоволення щоденних потреб життя, а не для саморозвитку й самореалізації. На превеликий жаль, найбільш вразливою в цій ситуації є молодь, більшість якої витрачає свою енергію й інтелект не на самореалізацію, а на одержання буденних споживацьких благ.

Хоча за своєю сутністю людина є універсальною, але можливості її вдосконалення залежать не від неї самої, а від суспільних умов. Тільки тоді, коли суспільство буде зацікавлене в гармонійній, всесторонньо розвиненій людині, сутність її зможе реалізуватися, а буття людини, яке у звичайних умовах розколюється на протилежні одна до одної сфери: з одного боку, її екзистенційне буття, внутрішній світ, а з іншого, – соціальна сфера суспільства

з його законами й причинно-наслідковими зв'язками, зможе поєднатися в спільній спрямованості на самоздійснення людини. Очевидно, свідомість людини, що орієнтована назовні, на вирішення інструментальних завдань, проходить мимо найголовнішого – людського життя і його сенсу. Соціальність у цьому сенсі позбавляє людину широких життєвих орієнтацій і підпорядковує владі жорсткої і зумовленої обставинами наявної життєвої ситуації, що, урешті-решт, призводить до втрати людиною її аутентичності.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз проблеми самореалізації в контексті екзистенційних цінностей і потреб людини, виявити сутність понять «екзистенція» та «екзистенційні потреби», розкрити екзистенційну природу самореалізації як універсальної потреби людини.

Екзистенційні філософи (О.М.Бердяєв, М.Бубер, С.К'єркегор, А.Камю, Г.Марсель, Ж.П.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс та ін.) і психологи (Л.Бінсвангер, М.Босс, Дж.Б'юдженталь, Р.Мей, В.Франкл, Е.Фромм та ін.), вивчаючи конкретну людину в її реальній ситуації у світі та підкреслюючи унікальність особистісного досвіду, розглядають людське існування в контексті суб'єктивного переживання, яке вважають первинним та істинним буттям. Центральним в екзистенційній психології є поняття існування – «екзистенції» (exist – існувати). Екзистенція – це глибинно-особистісне життя, яке є тим внутрішнім, непізнаваним, ірраціональним у людському «Я», завдяки чому людина стає неповторною унікальною особистістю. У звичайному житті людина не завжди усвідомлює себе як екзистенцію. Лише в так званій «граничній ситуації» – ситуації відчаю, провини, жаху, що народжується в момент зустрічі із загрозою її буттю, зустрічі зі смертю, людині відкривається істина власного існування. Пройшовши потрясіння граничної ситуації, вона знаходить свободу й виходить за межі повсякденності «предметного буття».

Екзистенційне бачення людини передбачає спробу поглянути на неї зсередини, з точки зору її власних життєвих потреб і переживань. Людина є настільки людиною, наскільки вона екзистує, зазначав М.Хайдеггер. Екзистувати – означає належати своєму еству, чути «поклик буття». Але індивідуальну сутність їй ніхто не дарує. Свою індивідуальну сутність людина повинна створити. Людська екзистенція, що ототожнюється з абсолютною активністю, постійно перебуває в процесі самотворення. Буття людини – це постійний пошук себе, невтомна праця задля того, щоб «відбутися», щоб «бути тим, ким вона може бути, а не просто бути». Взаємодіючи зі світом, людина не лише змінює світ, але й сама постійно змінюється [1, с.1247].

Створення свого світу, свого світогляду, своєї моделі власного буття вимагає мужності й, звичайно, людині в цій ситуації легше бути як усі, розчинитися в загалі й забути про необхідність вибору.

Розвиток, як суб'єктивний пошук і досягнення людиною своєї сутності, передбачає необхідність прийняття і здійснення низки взаємопов'язаних між собою життєво важливих рішень – відповідальних виборів. Детермінація особистісного розвитку вибором активізує людину до відкриття нових, більш глибоких сенсів і, водночас, породжує тривогу, неспокій, вимагає мужності й сил, щоб через переживання і почуття власної гідності зберегти себе, знайти

шлях до особистісної аутентичності. Важливим, на наш погляд, у цьому самопошуку людини є віра в себе, у свої сили, здатність подолати онтологічну тривогу перед невідомим майбутнім і зберегти свою цілісність і самотність.

У цьому сенсі конкретна людина в її реальних взаєминах зі світом та різноманітним її життєвим досвідом виступає як відкрита, творча й вільна у своїх можливостях індивідуальність, що сама є творцем своїх можливостей, ініціатором своїх життєвих виборів і суб'єктом самовизначення. Бути людиною – не означає бути тотожною собі, а, навпаки, бути суб'єктом своєї самозміни. Ініціуюче творче начало, що лежить в основі суб'єктності особистості, має екзистенційне значення для людини й виступає умовою її існування і розвитку. Для розвитку дорослої людини необхідна постійна творча робота над собою. Саме в цьому й полягає сутність екзистенційного буття людини, яке передбачає, насамперед, свободу, відсутність будь-якого зовнішнього примусу й тиску, буття, коли людина сама визначає і ступінь, і можливість соціальної детермінації її унікального внутрішнього світу.

Разом з тим усі найбільш витончені, замасковані атрибути сучасного життя, увесь зовнішній світ – суспільство, держава, історія, мораль тощо спрямовані на те, щоб відволікти особистість від головного, щоб підштовхнути її в обійми обезособленого буденного абсурду життя.

Джерелом виникнення екзистенційних проблем є сучасне суспільство, в умовах якого людина майже позбавлена можливості звертатися до своєї природної сутності. Від сучасної людини сьогодні вимагають компетентності, вправності, умілих і швидких рішень та безвідмовного служіння керівництву, забувши про сон і власні почуття та емоції. Однак людина не може повністю примиритися з такими умовами, протестує, проте страх утратити найбільш значуще для неї – роботу й кар'єру породжує екзистенційну тривогу. Вона шукає способи бути собою, реалізувати свої здібності, свій талант.

Е.Фромм свого часу стверджував, що людину можна зрозуміти лише через спосіб її існування, тобто екзистенційно. Виокремивши п'ять основних екзистенційних потреб людини та наголосивши, що вони не мають нічого спільного ні із соціальними умовами, ні з агресивними інстинктами, учений указував, що саме від них, точніше від їх реалізації, залежить формування особистості, тоді як незадоволення цих потреб (у спілкуванні та зв'язках, подоланні (творчості), укоріненні (у витоках, приналежності до групи, роду), ідентичності (самототожності), у системі поглядів та відданості), дегуманізує людину, формує орієнтацію на руйнування.

Потребу в самореалізації Е.Фромм пов'язує з потребою людини в ідентичності й цілісності. Потреба в ідентичності – це внутрішня потреба людини максимально відчувати тотожність із самим собою, своїм «Я», усвідомлювати свою унікальність, несхожість на інших. Задоволення цієї потреби допомагає людині зрозуміти, ким вона є насправді. Людина, яка не відчуває свого «Я», сліпо наслідує інших, копіює їх поведінку, зраджує себе саму, закриває собі шлях до повноцінної самореалізації і самокреації.

Учений зазначає, що людина відрізняється від тварини тим, що вона прагне вийти за межі безпосередніх утилітарних потреб. Мета людини – не просто

вижити, але й, що значно важливіше й почесніше, залишити свій слід у загальнолюдському поступі до прогресу та розвитку. Для цього вона спершу повинна зрозуміти себе, визначити мету життя, усвідомити сенс свого буття. У цьому розумінні пошук і досягнення ідентичності не лише дають можливість відчувати себе як «Я», але й задовольнити одну з найбільш необхідних потреб людини. Потреба в ідентичності є вічною і незмінною. Соціальні умови, хоч і не впливають на її виникнення, проте значною мірою визначають не тільки спосіб, але й рівень реалізації людиною цієї потреби. Людина може реалізувати себе різними шляхами. Усе залежить від того, яку систему орієнтацій у спілкуванні з іншими людьми вона виробить. Виокремивши два модули людського існування – «бути» і «мати», Е.Фромм наголошував, що «людина може знайти або втратити себе, залежно від того, котрий з них стане визначальним для неї в соціальному житті. Досить часто замість того, щоб намагатися «бути», ми спрямовуємо свої зусилля на те, щоб «мати» і, у більшості випадків, наше «мати» стає більш реальним, ніж «бути». Відчужуючись від себе в прагненні володіти власністю, ми самі перетворюємося в цю власність, перестаємо бути собою, людською особистістю» [3, с.45–46].

Потреба у встановленні зв'язків виражає соціальну сутність людини. Ідеальним шляхом налагодження стосунків зі світом є шлях «продуктивної любові». Кожна людина має здатність любити, проте не кожна може реалізувати цю здатність. Атрибутами продуктивної любові є турбота, відповідальність, повага й знання, тому любов – це не пристрасть, не афект, а діяльність. Утвердження власного життя, щастя, розвитку, свободи, наголошує Е.Фромм, – усе сконцентровано в умінні людини любити. Турбуючись про інших, людина не лише не втрачає своєї індивідуальності, але й зберігає свободу та незалежність. Інакше вона не зможе подолати почуття відчуженості й самотності, не зможе довіряти ні іншим, ні собі самій і перетвориться на нарцисичну, самозакохану особу. Такій людині дуже важко самореалізуватися не тільки в особистому, але й професійному житті.

У людині закладена не лише потреба в зростанні, але й потреба в активному подоланні всіляких бар'єрів на шляху до нього. Потреба в подоланні передбачає здатність людини, перш за все, побороти свою пасивну тваринну природу й інертність. Реалізація цієї потреби полягає у творчості. Задовольняючи потребу в подоланні та реалізуючи себе в науковій, мистецькій чи професійній творчості, у створенні матеріальних благ чи вихованні дітей, людина піднімається над випадковістю і пасивністю свого існування і, таким чином, досягає відчуття власної значущості, самоповаги. Творчість є атрибутом людської праці, історично еволюційною формою активності людей, що виражається в різноманітних видах діяльності й веде до самореалізації особистості. Якщо людина не може задовольнити свою потребу у творчості, у неї виникає орієнтація на руйнування.

Необхідність в укоріненні, на думку Е.Фромма, є фундаментальною, оскільки дає людині відчуття єдності зі світом, стабільність і впевненість у собі й своєму майбутньому. Після розриву симбіотичних зв'язків з матір'ю, потреба в захищеності доповнюється більш складною духовною потребою – у ста-

більності та надійності відносин з навколишнім світом, які людина знаходить у нових формах, зокрема, у стосунках з коханими людьми, у патріотизмі тощо. Люди прагнуть відчувати себе невід'ємною часткою світу, однак ті, хто зберігає симбіотичні зв'язки з батьками, родиною або групою в якості задоволення своєї потреби в укоріненні, не здатні відчувати свою особистісну цілісність і свободу. Незадоволення цієї потреби приносить відчуття самотності й бездомності у світі. За таких умов людина, звичайно, не думає про самоздійснення.

Для успішної самореалізації кожна людина повинна мати свою систему поглядів та свою стабільну систему орієнтацій у світі, свій особистий раціональний погляд на природу й суспільство, а також мати об'єкт, у відданості якому бачила б сенс життя. Досить часто таким об'єктом стають духовні цінності, віра в Бога тощо. Парадокс людського буття полягає в тому, що людина одночасно шукає близькості й незалежності, єднання з іншими й збереження своєї унікальності та винятковості. Із цього приводу Е.Фромм зазначав, що коли людина не є вільною у виборі мати чи не мати «ідеали», то вона є вільною у виборі цих ідеалів: поклонятися руйнівним силам або обрати силу розуму й любові [2, с.53].

Залежно від того, наскільки повно особистості вдається задовольнити екзистенційні потреби, її буття можна представити як аутентичне, яке передбачає свободу розуму, відкритість світу, небайдужість до чужих страждань і радості, любов до інших і до самого себе, або неаутентичне, яке ототожнюється з конформістським, уніфікованим, анонімним і безособовим існуванням «як усі».

На відміну від аутентичної особистості, неаутентична людина не здатна бути вільною і відповідальною, щирою і доброзичливою, задовольняє, перш за все, свої біологічні потреби. Вона є майстерним гравцем соціальних ролей, прагматиком, який не спроможний на щирі людські взаємини. Занурившись в онтологічну тривогу, вона почуває себе хворобливою і ненадійною.

Слід звернути увагу, що остаточно позбутися онтологічної тривоги не може навіть аутентична особистість, проте це не заважає їй приймати виважені рішення і реалізувати себе як в особистісному, так і професійному житті.

Саме від вибору людини, від її продуктивної чи непродуктивної орієнтації залежить її майбутній шлях самореалізації. «Продуктивна орієнтація», згідно з Е.Фроммом, є фундаментальною властивістю особистості, яка визначає спосіб її ставлення до світу в усіх сферах діяльності. Вона охоплює психічні, емоційні та сенсорні реакції на інших людей, на самого себе й на речі. Продуктивність Е.Фромм характеризує як здатність людини застосовувати свої сили, щоб реалізувати всі закладені в ній можливості. Вона асоціюється з поняттям творчості й розглядається як особливе ставлення до світу, на яке спроможна будь-яка здорова людина, у якої немає емоційних і психічних відхилень [2, с.76–77].

Продуктивне ставлення до світу передбачає здатність людини гармонійно поєднувати в собі як уміння репродуктивно сприймати світ, так і здатність до генеративного перетворення світу, його збагачення й оживлення за рахунок спонтанної активності своїх розумових й емоційних сил.

Найважливішим об'єктом людської продуктивності є сама людина. Життя людини – це процес розкриття її можливостей, усього потенційно закладеного

батьками [2, с.81]. Проте, на відміну від фізичного росту, який за сприятливих умов проходить спонтанно, інтелектуальний і емоційний розвиток, самість потребують продуктивної діяльності, активності людини.

Прагнення до самореалізації, яке притаманне лише людині, передбачає необхідність трудового способу існування, тобто наявність потреби в суспільно значущій праці, завдяки якій людина не просто вижила, але й стала носієм особливої колективної свідомості. Праця породила нову, суто соціальну, людську потребу у виокремленні, виділенні із загалу. Виникнення потреби стало передумовою розвитку людської індивідуальності, а відтак і людської потреби в реалізації цієї індивідуальності.

В основі всіх людських прагнень і дій лежать почуття самоповаги та власної гідності, які Дж.Ролз називає первинним благом, бо вони дають людині відчуття своєї значущості та впевненість у собі, переконливо доводять, що її концепція блага заслуговує на реалізацію. У цьому контексті самореалізація розглядається як прагнення людини утвердити свою гідність шляхом служіння ідеалам добра й справедливості.

Людина реалізує себе, у першу чергу, у діяльності, якій присвятила своє життя. Завдяки діяльності, вона індивідуалізується, виокремлюється з-поміж інших, стає тим, ким вона є. Саме в праці людина реалізує закладені в ній здібності й прагнення. Гідною самореалізації може вважати себе людина, яка впевнена у своїх здібностях і яка готова виступити суб'єктом побудови своєї життєдіяльності.

Водночас недовговічність людського життя, факт смертності людини навіть за найбільш сприятливих умов не дозволяють їй уповні реалізувати всі свої здібності й можливості. Життя людини, як зазначає Е.Фромм, яке починається і завершується в якийсь випадковий момент загального еволюційного процесу всього роду людського, є процесом тривалої і суперечливої боротьби людини за реалізацію її потенційних можливостей, її сил [2, с.48].

Потреба самореалізації дійсно є сутнісно й тотально людською якістю, але вона існує не у формі підвищення уваги до себе, болісної рефлексії і самовдосконалення, а у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь або в комусь. Людина самореалізується там, де вона втілюється, у тому, що вона створює. Виявляється, що твір завжди має «адресу», і сам твір продовжується і завершується в інших діяльностях та інших суб'єктах. Це розуміння самореалізації повністю відповідає контексту думок С.Л.Рубінштейна про те, що саморозвиток і самовиховання особистості полягають не в якійсь ізольованій медитативній «роботі над собою», а в активній реальній зовнішній діяльності.

Особливістю потреби в самореалізації є те, що вона ніколи не може бути задоволена цілком. Розвиток людини ніколи не завершується, оскільки навіть за найбільш сприятливих умов вона реалізує тільки частину своїх можливостей. Задовольняючи потребу в самореалізації в окремих діях чи актах, наприклад створення художньо-літературного твору чи будь-якого іншого витвору мистецтва, особистість задовольняє її лише частково, причому кожна людина вибудовує свою, виключно їй властиву модель самореалізації. У цьому сенсі

можна стверджувати, що не існує самореалізації «загалом», що конкретні форми, способи й види самореалізації в різних людей різні. Усе залежить від місця, яке займає людина в системі суспільних відносин і взаємозв'язків, від її життєвих цілей і цінностей, її особистісних індивідуальних властивостей, стану здоров'я тощо. У такій полівалентності можливостей самореалізації виявляється й отримує свій розвиток багата та неповторна людська індивідуальність. У зв'язку із цим, слід зауважити, що коли ми ведемо мову про всесторонньо розвинену людську особистість, важливо звернути увагу не лише на багатогранність її здібностей, але й на різномайття і різнобічність потреб людини й, перш за все, простежити за умовами їх задоволення. Власне, від задоволення або незадоволення екзистенційних потреб людини народжуються свобода або залежність, любов або ненависть, спрямованість на творення чи руйнування, орієнтація на «бути» чи орієнтація «мати», які, у свою чергу, можуть або підняти людину до найвищих творчих досягнень, до самореалізації, або ж, навпаки, призвести до руйнування і деструкції.

Висновки. У контексті сказаного вище можна стверджувати, що задоволення екзистенційних потреб людини в різних варіантах і модифікаціях з неповторними суб'єктивними й об'єктивними умовами її унікального життя приводять до самореалізації, яка в кожній людині індивідуальна, що відповідає лише їй і її способу буття.

Особливістю людської потреби в самореалізації є те, що, здійснюючи її в окремих актах (наприклад створення художнього твору чи картини), людина ніколи не задовольняється нею до кінця. Задовольняючи свою екзистенційну потребу в самореалізації, людина таким чином реалізує свої життєві цілі, знаходить своє місце в професії й системі суспільних взаємозв'язків і стосунків.

У своєму соціальному становленні вона набуває і такої фундаментальної, виключно людської потреби, як прагнення до відособлення, яке на певному історичному етапі розвитку суспільства стало передумовою розвитку людської індивідуальності, а відтак і потреби в самореалізації. Саме тому можна вважати потребу в самореалізації родовою потребою людини.

Потреба в самореалізації є екзистенційною потребою людини, а соціальні умови можуть змінити лише способи її задоволення: вона може знайти вихід у творчості або руйнуванні, у любові або в злочинній поведінці тощо.

Пошук шляхів досягнення аутентичного існування, розуміння фундаментальної специфіки й особливостей свого місця, статусу та значущості в універсумі, усвідомлення своєї причетності до буття і відповідності свого існування людини своїй істинній внутрішній природі – це довгий шлях до цілісного професійного самоздійснення та особистісної самореалізації.

1. Всемирная энциклопедия. Философия / [глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест – Современный литератор, 2001. – 1312 с.
2. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
3. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2009. – 448 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ПРЕДСТАВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

У статті подано аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень мотивації. Виділені основні чинники, які впливають на мотиваційну структуру суб'єкта соціономічної професійної діяльності. Надано характеристику методик, використаних в емпіричному дослідженні та представлено отримані результати.

Ключові слова: *мотив, мотивація, мотиваційна структура, соціономічна професійна діяльність, управлінська мотивація, мотивація служіння, типи державних службовців.*

Analysis of foreign and ukrainian researches of motivation is given in the article. Main factors which influence on motivational structure of subject of socionomical professional activity are distinguished. Characteristic of used methods in empiric research is given and received results are represented.

Key words: *motive, motivation, motivational structure, socionomical professional activity, managing motivation, motivation of employee, type of state employee.*

Професійному розвитку людини в психологічній науці й практиці останнім часом приділяється значна увага. І одним зі значних чинників у цьому процесі є професійна мотивація, яка на різних стадіях становлення професіонала має різні особливості, що свідчить про складність дослідження цього явища. Один із підходів до вирішення цієї проблеми ґрунтується на уявленні про те, що спонуки до діяльності можуть бути не лише зовнішніми, а й внутрішніми. Мотивована поведінка людини є результатом дії двох чинників: особистісного (мотиваційні диспозиції особистості, зокрема потреби, мотиви, установки, цінності тощо) і ситуаційного (зовнішні, оточуючі людину умови: поведінка інших людей, ставлення, оцінки, реакції оточуючих, фізичні умови тощо). Слід зазначити, що коли розмова йде про зовнішні чинники, то аналізується суб'єктивне віддзеркалення об'єктивних умов і те значення, яке особа цим умовам додає. Людина поступає відповідно до того, як вона оцінює й інтерпретує навколишню дійсність. Роль мотиваційних диспозицій зводиться не стільки до прямої детермінації поведінки, скільки до участі у формуванні когнітивних оцінних схем, за допомогою яких людина інтерпретує ситуацію. Подальші дії є результатом цієї інтерпретації.

Життєвий досвід особистості формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок стосовно професійної діяльності. Тому в професійному плані суб'єкт діяльності розглядається через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і соціально обумовлених спонукань до діяльності. Мотиваційна сфера особистості є важливим моментом ефективної професійної діяльності й наголошує на наявності зв'язку між потребами, мотивами, емоціями, з одного боку, і постановкою цілей, саморегуляцією – з іншого. Тобто мотивована трудова поведінка також є результатом особистісних і ситуаційних чинників.

Проблема мотивації є одним із напрямів психологічних досліджень, що активно розробляються. Існує безліч підходів до визначення понять «мотив» й «мотивація» як у зарубіжній, так й у вітчизняній психології.

Аналіз зарубіжних теорій мотивації поведінки людини дає можливість виділити декілька основних груп таких теорій.

По-перше, було запропоновано шість груп [7]:

1. Теорія інстинктів, до якої відносяться: ідея про цілеспрямовану енергію інстинктів Ф.Аквінського, дуалізм інстинктивної й вольової дії Р.Декарта, біологічна теорія обумовленості поведінки Ч.Дарвіна, генетична теорія Р.Менделя, інстинктивний детермінізм З.Фрейда.

2. Теорії потреб або особистісних відмінностей. До них відносяться: ідея про існування психологічних потреб Р.Мюррея, теорія ієрархії потреб А.Маслоу, ідея про мотивацію досягнення Д.Макклелланда, 16-факторна модель аналізу потреб Р.Кеттела, трифакторна модель Г.Айзенка.

3. Теорія спонукання або навчання: ідея про реактивність людської поведінки Дж.Уотсона, положення про наявність психічних чинників К.Хала; існування мети діяльності Е.Толмена, емоційності як чинника, що породжує реакцію людини К.Спенса, контрольованість поведінки зовнішнім підкріпленням Б.Скіннера; теорії соціального навчання А.Бандури.

4. Теорія мотивації до особистісного зростання: теоретичні положення про існування психологічних стадій розвитку Е.Еріксона.

5. До гуманістичних теорій відносяться: теорії самоактуалізації особистості А.Маслоу та К.Роджерса.

6. У рамках когнітивних теорій розглядаються підходи Е.Толмена, К.Левіна, Ж.Піаже, теорія когнітивного балансу Ф.Хайдера й теорія когнітивного дисонансу Л.Фестингера.

Крім цього, має місце розділення теорій мотивації на змістовні й процесуальні [4]. До змістовних теорій мотивації відносять теорії, які вивчають мотиви людей у роботі й спонукальні мотиви. До них належать: теорія потреб А.Маслоу, ERG-теорія Альдерфера, теорія «Двох чинників» Херцберга, X-Y теорія Макгрегора й дослідження Макклелланда в царині мотивації, влади й афіляції.

До процесуальних теорій мотивації відносяться теорії, які розглядають проблему управління мотивацією в процесі діяльності. Це теорія валентності-інструментальності-очікування Врума, теорія постановки мети Локка, модель мотивації Портера й Лоулера та «Рубікон-модель» Хекхаузена.

Аналіз досліджень мотивації у вітчизняній науці вичерпно здійснив Є.П.Ільїн. Запропоновані вченим результати аналізу змісту й природи мотиву свідчать про те, що поняття мотиву в психологічній літературі представлено порізно. Мотив був визначений: як потреба (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв, Л.І.Божович, В.А.Іванников, А.Г.Ковальов); як предмет задоволення потреби, мета (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв); як спонука (Х.Хекхаузен, А.А.Файзуллаєв); як намір (К.Левін, Л.І.Божович, Б.В.Зейгарник); як стійкі властивості (особистісні диспозиції) (М.Мадсон, Х.Мюррей, Дж.Аткінсон, К.К.Платонов, В.С.Мерлін, М.Ш.Магомед-Емінов); як стан (Р.А.Пілоян, Дж.Гілфорд, А.М.Мее-

рович); як формулювання (В.Н.М'ясищев, К.Обуховський); як задоволеність (В.Г.Асєєв, А.Г.Ковальов, П.М.Якобсон) [3].

Відзначимо, що в психологічній науці має місце розмежування мотивів на різних підставах, а саме: залежно від характеру участі в діяльності (розуміючі, знаючі й реально діючі за О.М.Леонтьєвим); за часом обумовлення діяльності (далека/коротка мотивація за Б.Ф.Ломовим); залежно від соціальної значущості (соціальні/вузькоособисті за П.М.Якобсоном); від фактичної включеності в саму діяльність або ті, що знаходяться ззовні неї (широкі соціальні мотиви й вузькоособистісні мотиви за Л.І.Божович); за джерелом мотивації (внутрішні/зовнішні); мотиви певного типу діяльності [2].

Мотиви можуть бути класифіковані таким чином [6]: мотиви, які пов'язані з важливими суспільними потребами особистості за критерієм їхнього змісту: ідейні, політичні, моральні та естетичні; мотиви, які визначаються за критерієм рівня регуляторної функції: широкі соціальні, колективістські, процесуально-діяльнісні (ситуативні, стимулюючі або заохочувальні); мотиви, які об'єднані за видами діяльності: суспільно-політичні, професійні, навчально-пізнавальні; мотиви, які об'єднані за часом їх прояву: постійні, короточасні та довготривалі; мотиви, пов'язані із силою їх прояву: сильні, помірні, слабкі; мотиви, які розділяються за ступенем їх сталості: сильно-, середньо- й слабо-сталі; мотиви, які розрізняються за ступенем усвідомленості: усвідомлені й неусвідомлені; мотиви, які розділяються за ступенем дієвості: такі, що знають (мотивування), і такі, що реально діють (мотиви-стимули й смислоутворювальні мотиви).

Мотиви професійної діяльності можна поділити на декілька груп [1]: мотиви, що відображають потребу в діяльності, яка є змістом професії; мотиви, що пов'язані із суспільною значущістю професії (мотиви престижу); особистісні мотиви, які реалізуються в професійній діяльності (мотиви саморозкриття та самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо); мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (упевненість у власній особистій придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

Мотивацію в сучасній психологічній науці розглядають по-різному: як сукупність чинників, що визначають поведінку (К.Мадсен, Ж.Годфруа), як усвідомлену спонуку, що відображає готовність людини до дії або вчинку (В.Г.Асєєв, В.І.Ковальов, С.Л.Рубінштейн), як сукупність мотивів (К.К.Платонов), як внутрішню детермінанту діяльності (Р.С.Вайсман), як сукупну систему процесів, що відповідають за спонуку й діяльність (В.К.Вілюнас), як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М.Ш.Магомет-Емінов), як механізм виникнення, напряду й способів здійснення діяльності (І.А.Джідарьян), як динамічний процес формування мотиву (як підстава вчинку) (Є.П.Ільїн) [3].

Мотивація, яка є одним із найважливіших компонентів професійної діяльності, має такі визначення: сукупність чинників, механізмів і процесів, що направляють поведінку на задоволення потреб (В.К.Вілюнас); віддзеркалення в суб'єктивній значущості й регулятивне здійснення об'єктивно важливих станів (В.Г.Асєєв), спрямоване на досягнення (Г.В.Щекін); процес сполучення мети

підприємства й мети співробітника (Г.Михайлов); сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності (О.С.Виханський та А.І.Наумов) [5].

Мета – визначити особливості професійної мотивації державних службовців.

Одним із найважливіших аспектів, що визначають якість й ефективність професійної діяльності державних службовців, є наявність професійної та управлінської мотивації представників цієї професії.

На основі проведеного аналізу особливостей соціономічної діяльності, управлінської діяльності в системі «людина-людина», аналізу мотивації соціономічної й управлінської діяльності були виділені основні чинники, які впливають на мотиваційну структуру суб'єкта професійної соціономічної діяльності.

Емпіричне дослідження управлінської й професійної мотивації державних службовців як представників соціономічних професій проводилося на базі Луганського центру післядипломної освіти для державних службовців та Східноукраїнського національного університету імені В.Даля (магістратура державного управління).

Вибірку досліджуваних склали представники державних службовців міста Луганськ та Луганської області. Загальна вибірка дослідження склала 134 випробуваних у віці від 23 до 56 років і стажем роботи від 2 місяців до 34 років. У вибірці представлені держслужбовці трьох кваліфікаційних рівнів. Насамперед, це спеціалісти, які займаються різними видами виконавської діяльності, тобто безпосередньо не займаються управлінською діяльністю; головні спеціалісти, які в разі необхідності виконують обов'язки керівника, і керівники, які безпосередньо займаються управлінською діяльністю.

Для визначення соціально обумовлених спонук (мотивів) особистості до професійної діяльності та для визначення професійної спрямованості, способу побудови професійного шляху керівника ми скористалися методикою «Якоря кар'єри».

Опитувальник «Якоря кар'єри» призначений для діагностики кар'єрних орієнтацій особистості, які відносяться до сфери Я-концепції. Створений усередині сімдесятих Е.Н.Schein, адаптований у 2000 р. В.А.Чикером.

Згідно з якірною моделлю професійного розвитку (Д.Холланд, Е.Г.Шейн), кар'єрні орієнтації є елементом Я-концепції, що відображає вибраний суб'єктом напрям професійного просування, заснований на його потребах, мотивах, інтересах, здібностях.

Е.Н.Schein на основі масштабного емпіричного дослідження менеджерів сформулював якірну модель професійного розвитку, згідно з якою в певній професійній діяльності існує декілька напрямів просування особи, відповідних її кар'єрним орієнтаціям. Їм було виділено 5 якорів кар'єри, що відображають певний зміст Я-концепції особи в контексті професійного просування: професійна компетентність, менеджмент, автономія/незалежність, стабільність, підприємництво.

З метою перевірки методики на валідність Л.Г.Почебут був проведений кореляційний аналіз між кар'єрними орієнтаціями й чинниками особистості за методикою Р.Кеттелла. Результати його підтверджують високу змістовну валідність цього опитувальника.

Опитувальник «Якоря кар'єри» знайшов популярність як у прикладному аспекті – у підборі кадрів, менеджменті, так і в теоретичному при дослідженні особливостей мотивації у сфері «людина-людина», професійної спрямованості.

У вітчизняних дослідженнях цей опитувальник був використаний для вивчення професійної спрямованості педагогів вищої школи (Ю.В.Новожилова), для дослідження особливостей діяльності менеджерів (В.П.Светлакова і Л.Н.Язова), при вивченні особистісної регуляції спільної управлінської діяльності керівників (С.Ю.Флоровський), для вивчення кар'єрних орієнтацій співробітників в органах внутрішніх справ (Н.Ю.Портнягіна), для дослідження розвитку професійної самосвідомості в індивідуальних стратегіях кар'єрного зростання державних службовців (Т.А.Смахтіна), при здійсненні професійного психологічного відбору судових приставів (Д.В.Масленников), при дослідженні відмінностей інтеграції життєвих і кар'єрних орієнтацій залежно від типу структури організації творчого «Я» (М.Г.Селюч) тощо [5].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що опитувальник «Якоря кар'єри» є достатньо поширеним у дослідженнях у сфері «людина-людина», увага авторів до даного опитувальника пов'язана в основному з його змістовністю, доброю дискримінативною валідністю. Основна мета використання цього опитувальника – діагностика ціннісно-сміслового компонента професійної самосвідомості.

Для визначення ступеня вираженості професійної (процесуальної) мотивації державних службовців була використана методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної.

О.Ф.Потьомкіна, ґрунтуючись на роботах К.Г.Юнга і Е.Фромма, пропонує дві методики діагностики соціально-психологічних установок особисті, спрямовані відповідно на виявлення «процесуальної-результативної спрямованості» й орієнтацій на «альтруїзм-егоїзм», а також орієнтацій на «свободу-владу» і «працю-гроші».

Основні сфери застосування методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної – дослідження, пов'язані з чинниками альтруїзму (добровільчої діяльності), професійної компетентності педагогів і керівників, особливостей мотивації й пізнавальної активності школярів для діагностики персоналу, зокрема пов'язаних з дослідженням професійної компетентності, проблем добровільчої діяльності тощо.

Зокрема, даний опитувальник використовувався при дослідженні спрямованості студентів (О.М.Лугова), у дослідженні психологічних ефектів добровільчої діяльності (К.С.Азарова), у дослідженні психологічних особливостей професійного самовизначення майбутніх фахівців допоміжних професій соціономічного типу (В.В.Мілакова), при дослідженні психолого-акмеологічних

особливостей формування мотивації влади керівника (А.В.Ємельянова), при вивченні емпатії як чинника мотивації в професійному становленні особистості (Т.В.Дорошенко), для вивчення психології мотивації творчого педагогічного мислення (А.В.Лейбіна) тощо [5].

Як бачимо, ця методика поширена в дослідженнях, що свідчить про довіру до неї багатьох учених і, відповідно, про її валідність і надійність.

Для визначення професійних інтересів і прихильностей використовується диференціально-діагностичний опитувальник Є.А.Климова (ДДО).

Частіше за все вказана методика використовується в роботі профконсультантів служби зайнятості й шкільних психологів під час профорієнтації підлітків, дорослих, а також при відборі для навчання на різні типи професій.

У сучасних дослідженнях ця методика частіше за все використовується для визначення рівня професійної готовності та рівня сформованості професійних інтересів і схильностей молоді, яка навчається. Значно менше робіт, у яких досліджується зміст діяльності й відповідність психологічних схильностей особистості вибраній професії або посаді.

Таким чином, у сучасних дослідженнях зазначена методика використовувалася для дослідження рівня сформованості компонентів соціально-професійної компетентності майбутніх робітників (К.В.Максимова), при вивченні механізмів формування професійно-педагогічної майстерності (Г.П.Вербицька), при дослідженні зв'язку між особистісними рисами й характеристиками усвідомленого професійного вибору (І.А.Ревіна), при дослідженні вікових особливостей професійної спрямованості школярів (О.А.Гур'янова), для дослідження особливостей споживацьких мотивів і життєвих цінностей (К.П.Сергєєва), для визначення схильності до відповідної професійної діяльності (Т.М.Хрустальова, В.М.Глад) тощо [5].

Для визначення рівня емпатії, уміння розпізнавати емоції й управляти ними була використана методика діагностики емоційного інтелекту Н.Холла.

Сьогодні існує 3 групи методик емоційного інтелекту:

1. Методики, що досліджують окремі здібності, які входять до складу емоційного інтелекту.

2. Методики, засновані на самозвіті й самооцінці випробовуваних.

3. Методики – «мульти-оцінщики», тобто тести, які повинен заповнити не тільки випробовуваний, але й 10–15 знайомих йому людей (так званих «оцінювачів»), що проставляють бали його емоційному інтелекту.

1. Однією з найпоширеніших методик, заснованих на самозвіті й самооцінці випробовуваних, діагностуючих окремі здібності, що входять до складу емоційного інтелекту, є тест Н.Холла. Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, та управляти емоційною сферою на основі ухвалення рішень.

Даний тест широко використовується в сучасних дослідженнях для дослідження впливу рівня емоційного інтелекту керівників організацій на виконання управлінських функцій (І.А.Єгоров), при дослідженні процесуальних характеристик управлінської діяльності (А.С.Петровська), при вивченні емпатії

як чинника мотивації в професійному становленні особистості (Т.В.Дорошенко) тощо [5].

Таким чином, тест Н.Холла є однією з найпоширеніших російськомовних методик у дослідженнях емоційного інтелекту, про що свідчать численні факти його застосування в дослідженнях.

Змінні, які досліджувалися, були розподілені на три групи:

- Кар'єрні орієнтації як показник Я-концепції, інтегруючий у собі уявлення про свої здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, значення, потреби, що відносяться до кар'єрного просування людини в професійній діяльності. До них увійшли всі шкали тесту-опитувальника «Якоря кар'єри».
- Мотиваційні змінні. До них включені показники диференціально-діагностичного опитувальника й методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної.
- Емоційний інтелект. До цієї групи увійшли всі шкали тесту емоційного інтелекту Н.Холла.

Аналіз результатів емпіричного дослідження надав можливість констатувати таке:

1. Можна судити про переважання таких кар'єрних орієнтацій, як стабільність, служіння, інтеграція стилів життя й низької орієнтації на підприємництво, а також розглядати високі результати за показниками процесу, результату, альтруїзму й свободи; судити про схильність держслужбовців до професій типу «людина-людина».

2. Зі збільшенням стажу роботи у вибірці держслужбовців відбувається трансформація мотиваційної сфери, що пов'язана зі зниженням управлінської мотивації, і підвищується орієнтація на професійну компетентність.

3. За результатами факторного аналізу маємо два чинники. Перший чинник – «управлінська мотивація», до якого входять менеджмент, виклик і підприємництво та занижений показник стабільності. Другий – «мотивація служіння», до якого входять орієнтації на професійну компетентність, служіння й інтеграція.

У результаті підрахунку балів за кожним із двох чинників були отримані норми чинників кар'єрних орієнтацій (див. табл. 1).

Таблиця 1

Норми чинників кар'єрних орієнтацій

	Середн.	Мін.	Макс.	Стандартне відхилення
Ф 1. Управлінська мотивація	39,4	-25	109	31
Ф 2. Мотивація служіння	105,9	55	143	18,1

Чинники не корелюють між собою ($r = 0,06$).

Факторний аналіз структури установок визначає три чинники, що лежать в основі соціально-психологічних установок державних службовців. Перший

чинник – «егоїзм», до якого входять егоїстична установка, прагнення до грошей, понижений альтруїзм. Другий – «працьовитість», який заснований на високій установці на процесі праці й установці на волі. Третій чинник – «владність», в основі якого лежить установка на результат, який супроводжує установка на владу, при чому орієнтація на процес закономірно понижена.

Для виділених чинників отримані норми чинників установок (див. табл. 2).

Таблиця 2

Норми чинників установок

	Середнє	Мін.	Макс.	Станд. відхилен.
Ф 1. Егоїзм	0,5	-7	12	4,5
Ф 2. Працьовитість	23,7	10	39	5,3
Ф 3. Владність	3,5	-6	18	4,4

За допомогою кластерного аналізу на основі виокремлених мотиваційних чинників було складено типологію державних службовців.

Емпіричний аналіз показав, що найінформативнішим є виділення трьох типів, згідно з якими всі змінні показують високу дискримінативну функцію.

Графіки середніх значень для кожного з кластерів зображено на рис. 1.

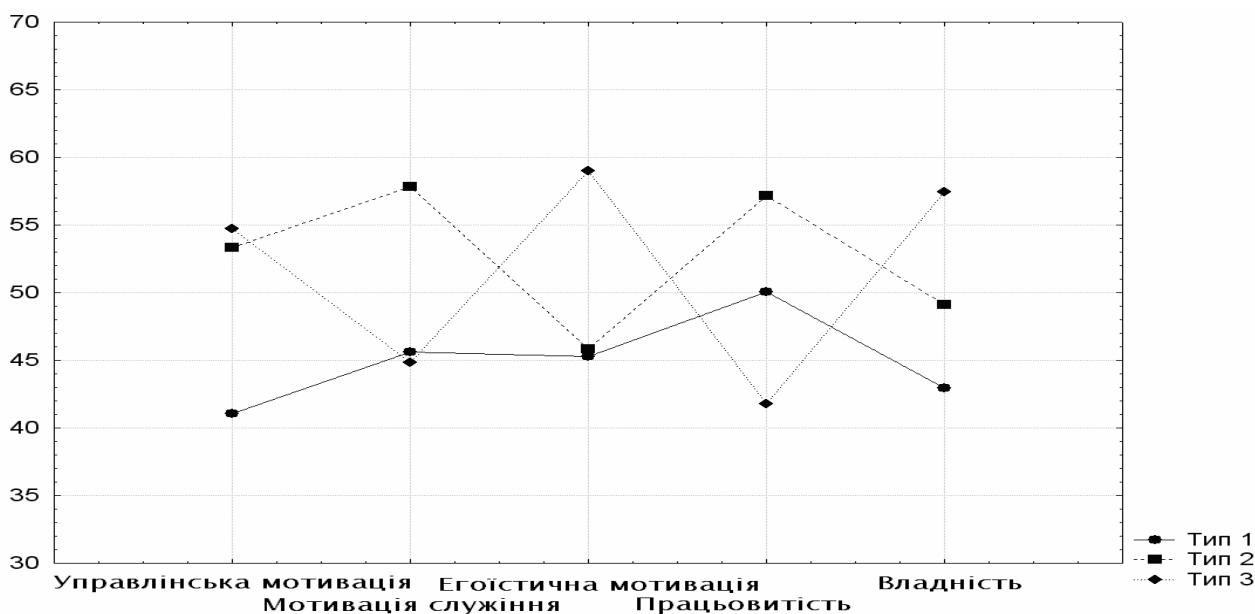


Рис. 1. Графік середніх значень для кожного кластера

Тип 1 – це тип середнього держслужбовця. Характеризується середніми показниками за всіма чинниками, з тенденцією до низьких значень за управлінською мотивацією та високим – за працьовитістю.

Тип 2 – тип ефективного держслужбовця. Характеризується високими показниками мотивації служіння й працьовитості, тенденцією до високих показників в управлінській мотивації, середніми показниками егоїзму й результативності.

Тип 3 – тип неефективного держслужбовця. Характеризується завищеним егоїзмом і владністю, пониженою працьовитістю й середньою мотивацією служіння.

Аналіз відмінностей емоційного інтелекту за кластерами показав, що середньому типу держслужбовців притаманні занижені загальні показники емоційного інтелекту, зокрема з розпізнавання емоцій, самомотивації. У ефективного держслужбовця найбільш розвинутий емоційний інтелект. Для неефективного типу характерні середні показники емоційного інтелекту. Тобто емоційний інтелект має неоднозначний характер впливу на мотивацію державних службовців.

Висновки

1. Проведений аналіз мотивації до професійної діяльності представників соціономічних професій дозволив виділити чинники, найбільш значущі для діагностики мотиваційної системи державних службовців, а саме ті чинники, які визначають стиль життєдіяльності людини в цілому, особливості її поведінки в процесі професійної діяльності, спонуки, що рухають людиною на шляху її професійного самовизначення, визначають рівень основних професійних мотивів.
2. Для реалізації поставленої задачі був використаний ряд особистісних опитувальників, орієнтованих на діагностику системи особистісних диспозицій, ціннісних орієнтації, соціальних установок, інтересів і тому подібних соціально обумовлених спонук до професійної діяльності, а саме опитувальник «Якоря кар'єри», методика діагностики соціально-психологічних установок особи в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної, диференціально-діагностичний опитувальник Є.А.Климова (ДДО), методика діагностики емоційного інтелекту Н.Хола.
3. Узагальнюючи результати аналізу структури мотивації держслужбовців, ми можемо стверджувати, що на рівні тенденцій у загальній вибірці держслужбовців переважають орієнтації на стабільність, служіння, інтеграцію стилів життя. Так само на рівні тенденцій знаходяться високі показники установок на процес, результат, альтруїзм, свободу. Зі всіх показників емоційного інтелекту якнайменше розвинуто управління своїми емоціями.

Вікові тенденції мотиваційної сфери багато в чому збігаються з тенденціями стажу роботи: відбувається зниження управлінської мотивації й підвищення орієнтації на професійну компетентність.

Факторний аналіз структури кар'єрних орієнтацій дозволяє виділити два базові чинники: прагнення до управління й прагнення до служіння. Відзначимо, що ці чинники не взаємовиключні (не полярні), тому можуть утворювати рівні поєднання.

Факторний аналіз структури установок держслужбовців виявив три базові чинники: егоїзм, працьовитість і владність.

Узагальнюючи дані зі взаємозв'язку емоційного інтелекту й мотиваційної сфери держслужбовців, ми доходимо висновку, що управлінська мотивація формується з високою часткою участі емоційного інтелекту.

Проведений аналіз дозволив виділити основні чинники мотивації держслужбовців: мотивація управління, мотивація служіння, егоїстична мотивація, працьовитість, владність.

Ґрунтуючись на виділених чинниках мотивації, був проведений типологічний аналіз вибірки держслужбовців з метою виявити найвірогідніші поєднання мотиваційних чинників.

Кластерний аналіз виявив три типи держслужбовців: 1) середній тип (усі показники мотивації в рамках норми, емоційний інтелект знижений); 2) ефективний тип (підвищена мотивація служіння й працьовитості, управлінська мотивація, емоційний інтелект розвинутий на високому рівні); 3) неефективний тип (егоїстичні, владні, працьовитість знижена, емоційний інтелект у межах норми).

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. К. Вилюнас ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 35 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для студ. вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр., перераб. – М. : Логос, 1999. – 382 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2003. – 512 с. – Библиогр.: с. 481–501.
4. Кирхлер Э. Мотивация в организациях / Э. Кирхлер, К. Родлер // Психология труда и организационная психология. Т. 1 / пер. с нем. – Х. : Гуманит. центр, 2003. – 144 с.
5. Провоторова Н. В. Система професійної та управлінської мотивації державних службовців як представників соціономічних професій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Провоторова. – Луганськ, 2010. – 215 с.
6. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. М. Сич. – К., 2005. – 170 с.
7. Фрэнкин Р. Е. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Е. Фрэнкин ; [пер. с англ. В. Белоусова, А. Ракитина]. – М. [и др.] : Питер, 2003. – 650 с.

УДК 159.923:371

Любов Жердецька

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті аналізуються основні психологічні підходи до аналізу професійно значущих якостей психолога. На підставі теоретико-методологічного аналізу автор виокремлює мотиваційно-ціннісні, когнітивні, емоційно-вольові, морально-регулятивні, комунікативні якості.

Ключові слова: професіоналізм, професійно значущі якості, емпатія, толерантність.

The article analyzes the principle psychological approaches to the analysis of the professionally significant qualities of psychologist. On the basis of the theoretical-methodological analysis the author distinguishes the motivational-valuable, cognitive, emotional-volitional, moral-regulative, and communicative qualities.

Key words: professionalism, professionally significant qualities, empathy, tolerance.

Проблема професійно значущих якостей психолога розглядається в працях багатьох науковців. Основні якості – це обізнаність, гуманність, доброзичливість, переконливість, уміння спілкуватися (М.О.Амінов, М.В.Молоканов, О.Є.Блинова, О.О.Бодальов, М.В.Клищевська, Г.Н.Солнцева, Н.І.Пов'якель та ін.); зовнішня та внутрішня культура, щирість (А.Ф.Бондаренко, Ж.П.Вірна, А.О.Деркач, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.В.Крилова, Л.В.Мова, Н.В.Чепелева); комунікативні якості (Ю.Г.Долінська, М.С.Каган, А.М.Еткінд, Л.Е.Орбан-Лембрик, Л.А.Петровська, В.А.Сластенін, Т.І.Федотюк та ін.).

Термін «професійно значущі якості» в психологічній літературі часто тлумачиться як «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння» [3; 9].

Діяльність психолога як специфічне суспільне явище має свої особливості, оскільки передбачає процес міжособистісної взаємодії. Часто професійні успіхи психолога залежать від його особистих та професійних якостей, від уміння знайти підхід до клієнта, урахувати його індивідуальність та особливості характеру. У свою чергу, клієнт, звертаючись до психолога, покладає великі надії на його професійно значущі якості, а також бажає бачити в ньому людину не лише мислячу, справжнього фахівця, а й людину емоційну, розуміючу, здатну до співпереживання та співчуття.

Робота психолога належить до видів діяльності, де професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенційне») переплітаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного. Суперечності між особистісною й професійною самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога [4].

Н.В.Чепелева та Н.І.Пов'якель визначають професійну ідентифікацію як центральну ланку особистісної підготовки психолога та невід'ємну складову професійної самосвідомості особистості. Її основні характеристики – це прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, сформованість мотиваційних структур, що спонукають особистість до ефективної практичної діяльності й до постійного особистісного та професійного самовдосконалення [11].

Професійна компетентність психолога-практика, вважає Н.В.Чепелева, зумовлює специфічне поєднання теоретичних і практичних знань, необхідних для успішного вирішення професійно-психологічних завдань, а також сформованість метакогнітивного досвіду особистості, що дозволяє фахівцю ефективно й творчо застосовувати різноманітні техніки й технології, аналізувати й використовувати в практичній роботі особистісний досвід життєвих переживань та їх пізнання [13].

М.О.Амінов та М.В.Молоканов чітко розрізняють набір професійно значущих якостей психолога-дослідника як експерта в розрізненні відхилень при мінімізації впливу на людину та психолога-практика як експерта з корекції відхилень у функціонуванні людини при максимізації впливу на поведінку «об'єкта». Якщо перший має володіти такими якостями, як готовність до контактів, певна холодність і раціональність у встановленні та підтриманні взаємин, стриманість, загальна інтелектуальність при вираженому інтересі до лю-

дини, то практичний психолог при готовності до контактів повинен уміти їх підтримувати, зберігати емоційне самовладання в процесі спілкування, уміти емоційно притягувати до себе людей, бути високоінтелектуальним і водночас чуйним, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, мати схильність до почуття провини чи високої відповідальності за свої дії, усвідомлювати межі своєї компетентності, мати певний індивідуалізм та здатність самостійно приймати рішення [1].

Важливою рисою психолога-практика більшість дослідників називає його комунікативну здатність як інтегративну властивість особистості, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, упевненість, відповідальність) компонентів [4].

І.А.Володарська, В.В.Гусейнов зазначають, що професіоналізм психолога залежить від його комунікативних умінь, від сили впливу на поведінку інших людей та інтегральної чутливості до об'єкта, процесу й результату психологічної діяльності [7].

На значущості комунікативних якостей психолога наголошує низка сучасних вітчизняних науковців (Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Н.Р.Вітюк, А.Б.Коваленко, О.М.Коропецька, С.Д.Максименко, Л.Е.Орбан-Лембрик, С.В.Терещук, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб, Г.Й.Юркевич та багато інших).

Проблема становлення фахівця приваблює науковців різних галузей знання. Кожен із напрямів відкриває свою специфіку об'єкта дослідження. Разом із тим створення цілісної картини процесу становлення спеціаліста можливе завдяки переходу на міждисциплінарний рівень дослідження, що досягається в межах акмеології. Акмеологія пов'язана з науковим обґрунтуванням феномена акме – найвищої точки зрілості особистості, з вивченням об'єктивних та суб'єктивних чинників, що визначають його якісно-кількісні характеристики; з розкриттям закономірностей й механізмів, необхідних для досягнення людиною вершин [8]. Йдеться про ступінь зрілості людини та вершину цієї зрілості, яка засвідчує, наскільки людина реалізувала себе як громадянин, як спеціаліст, професіонал у певній галузі діяльності. Акмеологія аналізує зрілість людини й у вужчому значенні, маючи на увазі тільки оволодіння конкретною професією, досягнення в ній найвищої майстерності, тобто вона ототожнює зрілість із професіоналізмом.

Вивчення структури професійно значущих якостей, динаміки та умов їхнього розвитку завжди було одним із ключових питань психології професійної діяльності. Професійно значущі якості характеризуються певним рівнем розвитку функціональних й операційних механізмів. У процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається їхня перебудова відповідно до вимог професії. Такий процес складає сутність переходу від психічної властивості до професійно важливої якості.

У процесі професійної підготовки засвоюється система професійних знань, умінь, навичок, формуються професійно значущі якості особистості.

Професійне навчання сприяє збагаченню й формуванню адекватних уявлень про професію й про себе. Виділяють три основні чинники, що впливають на становлення спеціаліста-професіонала, рівень його професіоналізму. Перший чинник – усвідомлення значущості тієї діяльності, якою займається людина. Другий чинник полягає у визначенні функцій, обов'язків, прав спеціаліста. Третій – це особистість працівника, його потенціал, якості, властивості, мотивація, інтереси.

Дослідження професійно значущих якостей фахівця проводяться в контексті педагогічних, соціологічних та психологічних досліджень. Стосовно психолога, зокрема, виокремлюються такі професійно значущі якості: висока відповідальність, низький рівень агресивності, ворожості та конфліктності, терплячість, вміння встановити контакт із клієнтом, налагодити ефективну комунікативну взаємодію, висока емоційна стійкість, низький рівень тривожності, здатність орієнтуватися в складних і невизначених ситуаціях тощо.

Важливо, щоб у процесі спілкування була відчутна впевненість психолога в ефективності запропонованих шляхів розв'язання проблеми, що значною мірою впливатиме на швидкість її вирішення. Тож не менш значущими в професійній діяльності психолога є такі якості, як упевненість і здатність переконувати.

Немає однакових чи стандартних проблем. І кожна людина має свої неповторні фізичні, фізіологічні, психологічні особливості. Без індивідуального підходу не може бути ні правильного розпізнавання проблеми, ні ефективного її вирішення. Оскільки психолог повинен звертати увагу не лише на проблему, а й передовсім на людину, то ще однією, не менш важливою якістю, якою він повинен володіти, є вміння встановити психологічний контакт з людиною. Психологічний контакт – це зручна, вільна, невимущена, взаємно сприятлива взаємодія між людьми [3]. Психологічний контакт підсилює відчуття задоволення, яке отримує психолог як професіонал, відновлює зв'язок з тією метою, яка привела його в дану професію, – турботою про людей.

Л.Е.Орбан-Лембрик зауважує, що, утверджуючи свою індивідуальність і неповторність у взаємодії із соціумом, виявляючи активність, здатність до творчості, особистість намагається реалізувати себе як компетентна людина, як професіонал у діяльності та соціальних відносинах. Компетентна людина – індивід, який має досконалі знання в певній професійній сфері [8].

Ураховуючи поліетнічність сучасного суспільства, а також той факт, що психолог не має змоги обирати клієнтів, у майбутнього фахівця необхідно в процесі навчання формувати таку якість, як толерантність.

Психологічне значення поняття «толерантність» трансформувалося протягом останніх десятиліть. У психологічному словнику зазначено: «Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу» [3].

Передумовою продуктивності діалогу є дотримання його учасниками принципу толерантності. Г.О.Балл зауважує, що «... принцип толерантності

щільно пов'язаний із загальногуманістичними настановами, з розумінням складності й суперечливості світу» [2].

У науковій літературі поняття толерантності не зводиться до індиферентності, конформізму, обмеження власних інтересів. Толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Поділ людей на толерантних та інтолерантних досить умовний, оскільки крайні позиції зустрічаються рідко. Проте схильність поводитися толерантно або інтолерантно дозволяє виділити відмінності між толерантною та інтолерантною особистостями й охарактеризувати їх.

Толерантна людина відрізняється певними ознаками. Такими є:

- Знання самої себе. Толерантні люди мають високий потенціал для саморозвитку.
- Захищеність. Інтолерантній людині важко жити в згоді як із самою собою, так і з іншими людьми. Вона побоюється свого соціального оточення й навіть своїх інстинктів. Толерантна людина почуває себе в безпеці, прагне не захищатись від оточення.
- Відповідальність. Інтолерантні особистості прагнуть зняти із себе відповідальність за те, що відбувається з ними та навколо них. Ця особливість пов'язана з прагненням у всьому звинувачувати інших і є основою формування упереджень щодо інших. Толерантні люди не перекладають відповідальність на інших.
- Потреба у визначеності. Інтолерантні особистості роблять акцент на відмінностях між «своєю» й «чужою» групами. У них відсутнє нейтральне ставлення.
- Орієнтація на себе або орієнтація на інших. Толерантна особистість більше орієнтована на себе у творчому процесі, теоретичних роздумах. У проблемних ситуаціях толерантні люди схильні звинувачувати себе, а не оточуючих.
- Здатність до емпатії. Інтолерантні особистості оцінюють своїх партнерів по спілкуванню, виходячи з власних переконань. Толерантні більш адекватні в оцінці.
- Почуття гумору є важливою рисою толерантної особистості.
- Відсутність авторитаризму – характерна риса толерантної особистості.

Для інтолерантної особистості є значущою суспільна ієрархія. Дослідники виділяють чотири рівні комунікативної толерантності:

- 1) рівень ситуативної комунікативної толерантності, що проявляється в стосунках особистості з іншою людиною, наприклад колегою, клієнтом, випадковим супутником тощо;
- 2) рівень типологічної комунікативної толерантності, що характеризується ставленням особистості до певних типів або груп людей, наприклад до представників певної нації, соціального прошарку;
- 3) рівень професійної толерантності, що проявляється в ставленні до людей, з якими особистість взаємодіє в процесі фахової діяльності;

4) рівень загальної комунікативної толерантності, що характеризується ставленням до людей у цілому, зумовленим життєвим досвідом, настановами, моральними принципами, станом психічного здоров'я тощо [7; 11].

Отже, психолог у процесі фахової взаємодії повинен виявляти високий рівень професійної толерантності, що також є однією з його професійно значущих якостей.

І.М.Юсупов [14] дослідив мінімально необхідні та потенційно розвинуті в процесі професійної підготовки якості психолога. До перших за ступенем значущості увійшли: емпатія (афективна, когнітивна, предикативна), соціальна сенситивність (спостережлива, номотетична, ідеографічна), емоційна стійкість, альтруїстичні тенденції. До других – комунікабельність, незалежність, професійні знання, самоконтроль.

В.Г.Панок звертає увагу на роль інтелекту як істотного параметра професійної придатності практикуючого психолога (особливо його вербального компонента), а також на гуманістичну спрямованість його особистості, до якої входять такі риси та якості, як альтруїстичні позиції, ролі та настанови в міжособистісному спілкуванні, високий рівень мотивації до професії, готовність до співпраці та націленість на її позитивний результат, володіння механізмами саморегуляції. Саме емоційна регуляція й емоційна витривалість забезпечують, на думку вченого, успішність діяльності психолога-практика [10].

Згідно з дослідженням М.Б.Гретченко й Т.І.Гретченко, психолог повинен мати, крім фахових умінь і навичок, ще й необхідні здібності, а саме:

- 1) уважність (великий обсяг, чіткий розподіл, інтенсивність уваги); подвійна спрямованість (внутрішня і зовнішня); легке її переключення;
- 2) спостережливість;
- 3) уміння слідкувати одночасно за змістовими й процесуальними особливостями комунікації [6].

Психологічна готовність до фахової діяльності в галузі практичної психології зумовлює, на думку Н.І.Пов'якель, наявність поряд із низкою професійно значущих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо) ще й когнітивних умінь (слухати іншого, установлювати контакт, переконувати й розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широта й обсяг уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання й мислення, високий інтелектуальний потенціал, розвиненість розумових операцій і процесів тощо), і, нарешті, здатності майбутнього фахівця до діалогу й партнерства у створенні професійних відносин, регуляції «професійного мислення» [11].

Т.С.Яценко серед професійно значущих якостей психолога виділяє спрямованість на людину, на людяність, що має синтетичний характер і втілена в мотиваційних, виконавчих та рефлексивних компонентах конкретних актів спілкування людини [15].

Мотиваційний компонент людяності в психолога виявляється в інтересі, любові, співчутті до дітей, педагогів, батьків, а також у переживанні відповідних гуманних настанов у спілкуванні – на позитивне в людині, на прогрес-

сивні зміни в її психіці. Виконавчий компонент – це навички гуманного стилю спілкування з орієнтацією на розуміння, заохочення, уникнення оцінок, критики. Рефлексивний компонент – це такі елементи свідомості, як самоприйняття й здатність до самовдосконалення у сфері особистісних стосунків.

У структурі професійно значущих якостей психолога важливими є: моральні якості (порядність, людяність, духовність, відповідальність); волеволі (витримка, самоконтроль, терплячість у досягненні мети, послідовність, наполегливість); високий рівень розвитку пізнавальних процесів, зокрема уваги та оперативної пам'яті; особистісні якості (адекватність самооцінки, тактовність, об'єктивність, соціальна чутливість, гнучкість) тощо [9].

Ураховуючи специфіку життєдіяльності особистості в складних суспільно-політичних обставинах, викликаних непростим процесом становлення демократичного суспільства, особливої уваги потребує ефективне функціонування інституту психологічної допомоги. Спрямованість психологічної допомоги на роботу із системою смислів особистості робить надзвичайно важливим вивчення процесів інтерпретації як процесів осмислення та переосмислення активним суб'єктом смислової інформації про навколишній світ і себе в ньому.

Тріада «розуміння – інтерпретація – діалог», як підґрунтя ефективної діяльності практичного психолога, надійне забезпечення його професійної компетентності, зумовлює конкретну прикладну спрямованість наукового дослідження процесів інтерпретації, здатність до якої, за визначенням Н.В.Чепелевої, однією з професійно значущих якостей психолога-практика [13].

Важливою складовою професійної компетентності практичного психолога є вміння утворювати професійні цілі та підбирати засоби для їх досягнення, адже саме ця здатність є передумовою й показником активної, цілеспрямованої та ефективної фахової діяльності. Тому проблема формування умінь визначення, утворення та постановки професійних цілей психологами в період фахової підготовки набуває особливого значення.

Теоретичні положення цілеутворення та його механізмів розглядає Ю.М.Швалб [16]. Утворення професійних цілей практичних психологів зумовлюється постійною спрямованістю на проблеми клієнта, а також нормативними документами, узагальненою теорією, основними технологіями діяльності та особистісними особливостями фахівців. У зв'язку із цим процес утворення професійних цілей практичного психолога вимагає сформованості рефлексії та рефлексивних механізмів.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу наукової літератури з проблеми професійно значущих якостей можна виділити такі професійно значущі якості психолога (табл. 1). Під професійно значущими якостями ми розуміємо низку важливих якостей спеціаліста, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню.

Професійно значущі якості психолога

Якості	Зміст
Мотиваційно-ціннісні	Мотивація вибору професії, мотивація навчальної діяльності, соціально-психологічні установки в мотиваційно-потребовій сфері, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації
Когнітивні	Індивідуальний стиль мислення, тип інтелекту, рівень інтелекту
Емоційно-вольові	Упевненість, емоційна стійкість, рішучість, емоційна чутливість
Морально-регулятивні	Самоконтроль в емоційній сфері, у діяльності й поведінці, самоконтроль у спілкуванні, порядність, щирість, чесність, принциповість, толерантність
Комунікативні	Адекватний психологічний захист, гнучкість спілкування, емпатійність, низький рівень групової залежності, низький рівень егоїстичності, комунікативна компетентність

Висновки. Огляд наукових праць засвідчує, що розвиток особистості майбутнього психолога здійснюється за кількома напрямками: розвиваються необхідні професійні здібності; удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, досвід; підвищується почуття обов'язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, окреслюється індивідуальність студента; формуються професійно значущі якості; збільшується змістова частка самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалістові; зростає професійна стресостійкість і готовність до майбутньої практичної роботи. Однією з умов ефективної організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є чітке уявлення про необхідні знання, уміння, навички, а також професійні якості фахівця. Під професійно значущими якостями ми розуміємо низку важливих якостей спеціаліста, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню. Такими якостями для психолога є мотиваційно-ціннісні, когнітивні, емоційно-вольові, морально-регулятивні, комунікативні.

Перспективним є експериментальне дослідження професійно значущих якостей майбутнього психолога та реалізація їх у практичній діяльності.

1. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 73–83.
2. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблеми прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 18–20.
3. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / пер. с англ. Ребер Артур. – М. : АСТ, 2001. – Т. 2. – 529 с.

4. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учеб. пособ. / А. Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
5. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / Володарская И. А., Лизунова Н. М. // Вестник МГУ. Серия 14 : Психология. – 1989. – № 3. – С. 50–62.
6. Гретченко М. Б. До питання підготовки практикуючих психологів / Гретченко М. Б., Гретченко Т. І. // I Всеукраїнський конгрес з практичної психології : тези доповідей та повідомлень. – Херсон, 1996. – С. 129–130.
7. Гусейнов В. В. Практика использования психолога на предприятии материального производства и проблемы подготовки психолога / В. В. Гусейнов // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1989. – № 4. – С. 56–68.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / Деркач А. А., Орбан Л. Э. – М. : Российская академия государственной службы при Президенте РФ, 1995. – 208 с.
9. Клищевская М. В. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М. В. Клищевская, Г. Н. Солнцева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1999. – № 4. – С. 61–66.
10. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5; 1998. – № 5. – С. 4.
11. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Н. І. Пов'якель // Збірник наукових праць : Психологія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – Вип. 2. – С. 102–108.
12. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика : методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
13. Чепелева Н. В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога / Н. В. Чепелева // Практична психологія : теорія, методи, технології. – К., 1997. – С. 102–109.
14. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань : Татар. книжн. изд-во, 1991. – 192 с.
15. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.
16. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб ; Ин-т психол. им. Г. С. Костюка. – К. : Стило, 1997. – 240 с.

УДК 316.62:343.26

Вероніка Шкраб'юк

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЗАСУДЖЕНИХ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ

У статті аналізуються проблеми соціально-психологічної адаптації засуджених в умовах соціальної ізоляції. Розглядаються соціальні механізми та чинники формування дезадаптованої поведінки.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна дезадаптація, соціальна ізоляція, середовище засуджених, особистість засудженого.

The article analyzes the problems of social-psychological adaptation of persons sentenced to imprisonment to the conditions of social isolation. The social mechanisms and causes that form the disadapted behavior are being discussed.

Key words: *adaptation, social-psychological disadaptation, social isolation, environment of persons sentenced to imprisonment, the personality of a person sentenced to imprisonment.*

Проблема соціально-психологічної адаптації осіб, які потрапили до місць позбавлення волі, завжди була гострою та актуальною. Адже від того, наскільки вдало відбуватиметься процес пристосування засуджених до нових соціальних умов, наскільки швидко вони зможуть засвоїти нові норми, правила поведінки в домінуючому соціумі, залежить їх подальша доля й доля їхніх близьких.

Розгляд соціально-психологічної адаптації засуджених є актуальним для прогнозу їх поведінки в даному середовищі, а також для надання кваліфікованої психологічної допомоги.

Мета статті: розглянути соціально-психологічні особливості адаптації засуджених в умовах соціальної ізоляції.

Для того, щоб проаналізувати соціально-психологічну адаптацію осіб, засуджених до позбавлення волі, необхідно з'ясувати етимологію понять «адаптація», «соціальна та психологічна адаптація».

Поняття «адаптація» відноситься до таких загальнонаукових понять, які, на думку Ф.Б.Березіна, виникають на «стиках», «точках зіткнення» наук або навіть в окремих галузях знань й екстраполуються надалі на багато сфер природних і соціальних наук [4].

У більш загальних визначеннях адаптації є декілька значень, залежно від заданого аспекту:

- 1) адаптація як стан відносної рівноваги між організмом і середовищем;
- 2) адаптація як процес пристосування до мінливих умов середовища;
- 3) адаптація як результат процесу пристосування [6; 9].

Процес адаптації реалізується у всіх випадках, коли в системі «людина–середовище» виникають певні зміни, що призводить до порушення адекватності їх стосунків. Оскільки людина й середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їхнє неспіввідношення змінюється постійно, також постійно відбувається й процес адаптації.

При всьому різноманітті класифікаційних моделей адаптації умовно можна виділити основні форми адаптації людини до змінних умов середовища: соціальну й психологічну [3].

Поняття «соціальної адаптації» аналізується великою кількістю вчених. Так, А.Д.Глоточкін та В.Г.Пирожков розглядають соціальну адаптацію як «пристосування людини до мікросоціального середовища, до правил і норм співіснування, до умов життя в суспільстві» [5]. Г.М.Андреева цей феномен трактує як інтеграцію особистості в систему соціальних стосунків, що склалася [1]. Проте таке визначення не враховує специфічних особливостей соціальної взаємодії, у якій обидві сторони (соціальне середовище й людина) взаємно активні. Так, за Л.Е.Орбан-Лембрик, процес соціальної адаптації є єдністю процесів акомодатії (засвоєння правил середовища, «уподібнення» йому) й асиміляції («уподібнення» собі, перетворення середовища), тобто двостороннім процесом і результатом активності суб'єкта та соціального середовища [10].

Процес соціальної адаптації особистості до змінних умов життя необхідно трактувати значно ширше, ніж її пристосування до умов існування. Г.А.Балл заперечує концепцію пристосовництва, бо поняття соціальної адаптації розглядається лише як пристосування, залучення особистості до соціального середовища, і не приділяється увага зворотній дії соціального середовища на особистість. Адаптація людини на соціальному рівні набуває двостороннього характеру: з одного боку, вона включає зміну соціальних функцій, необхідних для того, щоб задовольнити вимоги навколишнього середовища; з іншого – середовище змінюється під її дією [3].

Таким чином, соціальна адаптація – це процес залучення індивіда до соціального середовища, соціального досвіду, соціальних норм, при цьому індивід впливає на соціальне середовище. Адаптація визначається включенням особистості в соціальне середовище [6; 10].

Ефективність психологічної адаптації залежить від цілей, ціннісних орієнтацій особистості, сприйняттям свого соціального статусу.

Процес психологічної адаптації дуже тісно пов'язаний із соціальним середовищем, у якому перебуває індивід, він допомагає сформувати адекватні зв'язки особистості із середовищем [10].

Отже, соціально-психологічна адаптація – це процес взаємодії особистості й соціального середовища, під час якого відбувається активне пристосування психіки особистості до умов фізичного та соціального середовища. Процес соціально-психологічної ситуації пов'язаний з адаптивною ситуацією, що виникає у зв'язку зі змінами в соціальному середовищі або переходом з одного соціального середовища в інше, нове для даної особистості, коли звичні шаблони поведінки, стереотипи сприйняття, установки й орієнтації особистості стають малоефективними [10; 18].

Соціально-психологічна адаптація осіб, засуджених до позбавлення волі, зумовлена такою специфікою. По-перше, важливу роль відіграє ізоляція особистості від суспільства. Сам факт соціальної ізоляції для особистості має стигматуючий характер: людина набуває офіційного статусу злочинця, який суб'єктивно сприймається як тавро, тим самим відносячись до людей другого ґатунку, викликаючи при цьому переживання своєї соціальної неповноцінності [12].

Ізоляція людини взагалі, а особливо примусова, наслідком якої є обмеження або повне позбавлення засуджених їхнього попереднього оточення – людей і речей, блокування сенсорних, рухових та інформаційних процесів, а також багатьох потреб і невміння адаптуватися до нових умов, часто призводить до виникнення в них негативних емоцій, неврозів, психічних зривів, агресивної й аутоагресивної поведінки, порушення режимів утримання, посягання на життя, здоров'я й особисту гідність іншого засудженого й навіть представників адміністрації [2; 7; 8].

Умови соціальної ізоляції спричиняють пенітенціарний стрес, який визначається комплексом психологічних переживань особистості засудженого. Пенітенціарний стрес – це емоційна напруженість, пов'язана з новими умовами перебування в місцях позбавлення волі, що загрожують суб'єктові будь-якою

небезпекою. Для людини в цьому стані характерні зниження уваги, ослаблення пам'яті, слуху [2; 8].

По-друге, важливим є домінування емоційно-напруженого стану. Особистість в умовах пенітенціарного закладу не відчуває великих фізичних, професійних перевантажень. Саме тягар емоційних переживань, пов'язаних зі вчиненням злочину, страхом викриття, докорами сумління, очікуванням арешту, перебуванням у слідчому ізоляторі, етапуванням до виправної колонії, знайомством із тюремним побутом, субкультурою, а також умовами утримання, є могутнім стресором, що спричиняє розлад нормальних психологічних і фізіологічних процесів. У такому стані особистість особливо відчуває незахищеність, самотність, тривожність тощо [5; 15].

Наступним важливим чинником соціальної адаптації є посилений вплив зовнішнього середовища. В умовах соціальної дерирації вплив навколишнього середовища на особистість здійснюється інтенсивніше, ніж на волі. Це зумовлено рядом причин. По-перше, середовище засуджених є замкнутим, з обмеженою сферою спілкування й соціальних зв'язків. По-друге, посилений вплив середовища на засудженого пояснюється їхнім спільним соціальним статусом, а також демографічними чинниками: віковими особливостями, статевою приналежністю, сімейним станом, освітою й т. д. [18].

Система спілкування в пенітенціарному закладі істотно відрізняється від комунікації на волі. В умовах одностатевих соціальних груп, кримінальної субкультури мають місце деформації спілкування або його повна відсутність.

Ціннісні орієнтації засудженого, пов'язані зі скоєнням минулих злочинів, при нормальному процесі адаптації повинні трансформуватись із негативних соціальних установок на усвідомлення відповідальності за скоєний злочин, розкаяння, бажання почати нове життя після звільнення [7; 12].

Природно, що в екстремальних умовах місць позбавлення волі адаптація особистості передбачає вироблення механізмів психологічного захисту. У психології розрізняють різні його способи: заперечення, проекція, регресія, заміщення, придушення, компенсація, ізоляція та ін. У середовищі засуджених досить поширеною є установка вважати себе жертвою несправедливого суду, випадкової гри обставин. Засуджені вигадують і вірять у реабілітуючі обставини, забувають, витісняють зі своєї свідомості негативні враження, ідеалізують своє минуле життя, вигадують красиві історії й легенди [18].

У процесі соціальної адаптації все частіше доводиться констатувати й іншу, негативну тенденцію: деякі засуджені настільки звикають до екстремальних для нормальної людини умов життєдіяльності, що вони стають для них звичними, навіть бажаними. Таких засуджених абсолютно влаштовує відведена їм роль. Маючи мінімальний, але гарантований об'єм життєвих благ, перебуваючи в упевненості, що завтра не доведеться боротися за шматок хліба й дах над головою, ці люди не бажають звільнення зі стін виправної колонії. Більшість із них не відчуває негативних емоцій із приводу перебування в місцях позбавлення волі, вважаючи життя у в'язниці простішим, кращим і справедливішим, ніж на волі [12].

Г.М.Федоришин, описуючи процес адаптації засуджених, виділяє в ньому три етапи [17]:

1) етап орієнтації – відбувається ознайомлення засудженого з незвичним новим соціальним середовищем;

2) оціночний етап – особистість розмежує компоненти власного соціального досвіду та способу життя згідно з установками й ціннісними орієнтаціями, які раніше склалися, на прийнятні й ті, що не приймаються з огляду на нові можливості щодо умов, форм і способів діяльності;

3) етап сумісності – на цьому етапі об'єкт психологічного впливу досягає оптимального рівня адаптованості до нових умов життя.

В.М.Трубников та А.Д.Глоточкін, аналізуючи особливості відбування покарання осіб, засуджених до позбавлення волі, виділяють такі типи адаптаційних стратегій засуджених:

- активно-ініціативний вплив на своє оточення, введення в нього нових елементів соціальної поведінки;
- пасивно-конформістське ставлення до того, що відбувається навколо, обмеженість у спілкуванні, сувора регламентація власної захищеності;
- активна протидія запропонованому адміністрацією комплексу корекційних методик і форм соціалізації особистості, відторгнення змістових компонентів цілісної системи законослухняної поведінки;
- кримінальне використання ідеології й соціальних стереотипів поведінки, які визначаються наявністю субкультури злочинного світу, низькою ефективністю функціонування інститутів виправлення й перевиховання засуджених [5; 16].

Під час процесу адаптації засуджених до умов соціальної ізоляції потрібно враховувати ряд суб'єктивних якостей особистості засудженого. До них, на думку багатьох дослідників (В.Синьов, Г.М.Федоришин), належать:

- статусно-рольове становище в стратифікаційній системі (наявність попередніх судимостей, кримінального досвіду й т. д.);
- світоглядна структура особистості (задоволеність/незадоволеність різноманітними компонентами життєдіяльності);
- особисті якості (інтелектуальний розвиток і фізичні дані; наявність лідерських якостей тощо);
- рівень правосвідомості й прагнення до законослухняної поведінки [14; 17].

Успіх процесу адаптації до умов позбавлення волі залежить від багатьох факторів: усвідомлення серйозності свого становища, розуміння змісту й необхідності обмежень, включеність у діяльність для пошуку шляхів, які б могли законним способом полегшити становище, вплив інших засуджених.

Засуджений повинен змиритись зі своєю участю й пристосуватись до тих умов, у яких він знаходиться.

Зміна психічних станів пов'язана з певними періодами знаходження в місцях позбавлення волі. Науковці (Г.Г.Шиханцев, В.П.Москалець, В.В.Сулицький, Г.М.Федоришин) виділяють основні періоди, пов'язані зі змінами психічного стану засудженого [13; 15; 17; 18].

1. Період адаптації, звикання до нових умов життя, який триває перші три-чотири місяці, а іноді й більше. У цей період особливо гостро відчувається обмеженість потреб, зміна звичного стереотипу. Має місце звуження можливості задоволення потреб, що викликає стан підвищеної дратівливості. В окремих осіб це, навпаки, проявляється станом пригніченості.

Специфічний психічний стан, викликаний фактом позбавлення волі, особливо повно проявляється в перший період і характеризується процесом ломки раніше складеного стереотипу життя, який завжди існує під впливом режиму установ виконання покарань. Засуджений змушений змінювати сталий стереотип життя. Ламання старих динамічних стереотипів веде до виникнення різноманітних негативних емоцій, підвищеної збудливості, пригніченості, зниження життєвої активності, появи дратівливості стосовно ситуації, яка склалася. Це відбувається до того часу, поки в засудженого не виробляються якості, необхідні для нових умов життя. Підвищена збудливість може бути причиною різноманітних зривів, порушень режиму тримання тощо.

2. Період розвитку інтересів до нових умов життя. Цей період пов'язаний з появою та розвитком позитивних емоцій, станів, які викликають у засудженого підвищену психічну активність. Інтереси, які викликають такий стан, можуть бути найрізноманітніші: створення мікрогрупи, участь у житті колективу засуджених, культурний відпочинок, робота, побачення з родичами тощо. Поява нового кола інтересів, розширення структури виконуваних соціальних ролей сприяє зміні психології засуджених.

3. Період поєднання зовнішнього впливу із самовихованням. Цей період характеризується появою цілей у житті, виробленням шляхів їх досягнення. У цей період у засудженого проявляється покаєння за скоєний злочин, бажання відшкодувати заподіяну шкоду.

4. Період, який передуює звільненню засудженого. Очікування звільнення часто переживається дуже тяжко, воно пов'язане з переживанням труднощів, які очікують його в нових умовах (взаємовідносини в сім'ї, на роботі тощо). Через це можливий розвиток психічних станів пригніченості, підвищеної дратівливості тощо.

У засуджених комплекс негативних психічних станів може періодично розвиватися у зв'язку з наявністю постійної внутрішньої боротьби мотивів, стимулів, інтересів. Зміна стереотипу, структури, потреб, інтересів під час проходження через розумову діяльність засудженого викликає суперечливе відношення, часто відображається й на його психічних станах.

Знаходження в місцях позбавлення волі, наявність режиму, зміна стереотипів, різке обмеження й зміна потреб значною мірою посилює переживання засуджених, причому ці переживання мають різну спрямованість. В окремих засуджених у переживаннях домінує категорія минулого, в інших – категорія майбутнього, у третіх – категорія теперішнього. Перша група замикається в спогадах про минуле життя, ідеалізує його, більш тривалий час звикає та пристосовується до теперішнього способу життя. Значно легше пристосовуються до режиму й до умов життя в установах виконання покарань засуджені, у яких домінують переживання другого й третього порядку. Коли починає

домінувати категорія майбутнього, коли засуджені уявно будують своє життя після звільнення, складнощі режиму переживаються легше, оскільки розглядаються як тимчасові, цей період життя є для них тільки перехідним до того, якого вони чекають у майбутньому [12; 15].

Місця позбавлення волі є екстремальними умовами перевірки людини на стійкість і виживання, уміння захистити себе й вижити в цих умовах. Саме тому особистісні особливості є умовою адаптації людини в умовах даних установ. Особисті ж дефекти, викривлення особистісних особливостей під час перебування в таких установах призводять до проблем адаптації, проблем взаємодії, конфліктів з оточенням, поглиблення внутрішньоособистісних конфліктів [12].

Швидко й докорінне руйнування життєвих планів, способу життя шляхом соціальної ізоляції породжує в людини комплекс специфічних проявів, які Г.Г.Шиханцев називає «синдромом позбавлення волі». Подолати ці тяжкі стани засуджений може шляхом адаптації, пристосування до нових правил і норм поведінки, до нових умов життєдіяльності [18].

За період відбування покарання засудженому доводиться переживати досить складні адаптативні ситуації, кожного разу заново пристосовуючись:

- до вимог режиму відбування покарання, умов праці, середовища засуджених, життя й побуту в установах виконання покарань;
- при зміні умов відбування покарань – до нових умов праці й побуту, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку тощо;
- у зв'язку зі звільненням з установи виконання покарань – до умов життя на волі, роботі в колективі вільних громадян, до життя в сім'ї тощо [13; 18].

Засуджені адаптуються до умов соціальної ізоляції адекватним та неадекватним способами. Основними ознаками адекватної реакції є: відповідність поведінки засудженого реальній інформації про перспективи його перебування в місцях позбавлення волі; дотримання ними режиму відбування покарання, вимог адміністрації; здатність контролювати свою поведінку та емоції. Для неадекватної (патологічної) реакції характерним є прояви психопатологічних ознак в осіб, які до засудження вважалися психічно здоровими [5].

Нормальна адаптація з підвищеним ступенем адекватності характеризується зосередженістю засудженого на самому факті соціальної ізоляції, реальній оцінці своїх життєвих перспектив, прагненням знайти можливість законним шляхом покращити своє становище в колонії. Особистість об'єктивно оцінює свій статус, прогноз подальшого перебування в установах виконання покарань; вона включена в активне колективне життя, працює, навчається. У неї відсутній внутрішній опір виховним процесам.

При нормальній реакції із середнім ступенем адекватності засуджені розумно відносяться до самого факту соціальної ізоляції, достатньо правильно оцінюють своє становище, можливі перспективи, виходячи з тієї інформації, якою вони володіють. У них виражена установка на виправлення, провини в скоєному злочині повністю або частково визнають, покаєння стійке та глибоке. Настрій швидко стабілізується, наближається до норми. У життя в колонії вони входять порівняно спокійно та безтурботно.

За нормальної адаптації з пониженим ступенем адекватності засуджені недостатньо критично ставляться до свого становища. Вони переоцінюють ступінь благонадійності перспектив і применшують наслідки позбавлення волі для подальшого життя. Більшість осіб цієї групи прагнуть жити сьогоднішнім днем, не задумуючись про майбутнє, швидко звикають до нової ситуації, входять у різноманітні негативні групи та угруповання. Вони не бажають миритися з правовими обмеженнями, зумовленими позбавленням волі, шукають шляхи порушень вимог режиму, психологічний захист від психотравмуючих ситуацій у вигляді самовиправдання у скоєному злочині, невизнанні провини тощо [5; 18].

Є засуджені, для яких позбавлення волі не психотравмуюча ситуація. Для них вимоги режиму є досить прийнятними, а вимоги працівників адміністрації установ сприймаються з позиції своєрідного конформізму.

Неадекватні реакції характеризуються виникненням і проявами під впливом позбавлення волі в раніше психічно здорових засуджених дезадаптованої поведінки.

Адаптація засудженого буде відбуватись успішніше, якщо буде вдало знятий його внутрішній опір новим вимогам і направлена його активність на досягнення соціально значущих цілей.

Система відносин і зв'язків, які виникають у середовищі засуджених, а також характер взаємовідносин співробітників із засудженими, створює соціально-психологічний клімат, який може сприяти позитивній адаптації засуджених або перешкоджати їй [7].

Основним засобом соціальної адаптації є прийняття норм і цінностей нового соціального середовища відносно сталих тут форм соціальної взаємодії (формальних та неформальних зв'язків, стилю керівництва), а також окремих форм предметної діяльності [17].

Успішність соціальної адаптації залежить від характеристик середовища та індивіда. Спосіб здійснення адаптивної діяльності ґрунтується на природних силах людини, її біологічних, анатомічних та інших особливостях, на стані організму в цілому [16].

Ізоляція людини від зовнішнього світу, фізичне й психічне виснаження, сильний тиск із боку лідерів колективу засуджених, порушення звичного стилю життя, негативна оцінка інших, відмінних від запропонованих колективом норм і способів поведінки, можуть кардинально змінити свідомість осіб, які перебувають в установах виконання покарань, спотворити дійсність, внести зміни в сприйняття та розуміння свого власного «Я» та навколишнього світу таким чином, що це згодом призведе до зниження гнучкості в соціальній взаємодії й стане однією з особливих ознак соціальної дезадаптації [15].

Дезадаптація особистості визначає собою психологічний феномен, який виражається в неадекватній поведінці особистості, зумовленій деформаціями реакцій організму, психіки на внутрішні та зовнішні стимули, а також установок, ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості. Вираженням дезадаптації особистості є широка гама психоемоційних порушень: від негативного забарвлення переживань і вегетативних розладів до клінічно виражених психопатологічних симптомів [1; 10].

Л.Е.Орбан-Лембрик розглядає соціально-психологічну дезадаптацію як порушення процесу активного пристосування індивіда до умов соціального середовища засобами взаємодії й спілкування за хибного або недостатньо розвиненого уявлення людини про себе та свої соціальні зв'язки й міжособистісні контакти [10].

На процес адаптації засуджених до умов позбавлення волі здійснюють вплив об'єктивні та суб'єктивні фактори.

До об'єктивних факторів, які впливають на процес адаптації засуджених до пенітенціарного середовища, відносять:

- перепад вимог при переході засудженого з одного соціального середовища до іншого. Засуджені, направлені на відбування покарання до установ виконання покарань, швидше адаптуються до умов загального режиму й значно складніше – до умов особливого режиму чи тюрем;
- відмінність у матеріально-побутових умовах старої й нової соціальної адаптивної ситуації (обмеження в харчуванні, одязі, предметах особистого користування тощо);
- просторово-часові умови в новій ситуації, їхня відмінність від старої ситуації. Особливу роль на поведінку засудженого здійснює встановлений судом термін відбування покарання, оскільки він прямо чи опосередковано визначає всі життєві перспективи засудженого, його майбутнє. Впливає на процес адаптації також місцезнаходження даної установи виконання покарань, її віддаленість від місця проживання засудженого;
- суб'єктивна система зв'язків та відносин, у яку включається засуджений у новій адаптивній ситуації. Якщо система відносин побудована на принциповій та добродушній основі, то процес адаптації відбувається успішніше [11; 12; 17].

До суб'єктивних факторів, які впливають на процес адаптації, відносять особистісні характеристики засудженого. Позбавлення волі є одним із видів екстремальної ситуації. Успіх ухвалення в екстремальну ситуацію визначається установками та рівнем психологічної готовності, індивідуальними особливостями особистості, позитивно діючими мотивами.

Позбавлення волі – це суттєве обмеження у свободі пересування, спілкуванні, у виборі праці, що породжує специфічні права та обов'язки засуджених, жорстку регламентацію їхнього життя. Таке покарання обґрунтоване й справедливе, хоча й веде до страждань та мук. Постійне перебування на очах у багатьох людей, необхідність у зв'язку із цим контролювати свою поведінку, стримувати емоції та почуття викликає сильний стрес, велику напругу нервової системи, негативно впливає на психічне самопочуття. Подолати такі негативні стани засуджений може шляхом адаптації, пристосування до нових правил і норм проживання, до нових умов життєдіяльності [11; 18].

Висновки. Соціально-психологічна адаптація в пенітенціарній системі – це пристосування особистості до нових умов життєдіяльності в мікросоціумі засуджених, які вона не може змінити на свій розсуд. Це процес пристосування до конкретного колективу, вироблення особистістю нового режиму існування відповідно до змінних умов, з метою отримання захисту в системі міжособис-

тісних стосунків. На успішність процесу соціально-психологічної адаптації впливають такі соціально-психологічні чинники: соціальна ізоляція, емоційна напруженість, посилений вплив соціального середовища, колектив засуджених, стресові ситуації, конфлікти. Таким чином, перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні психокорекційних заходів, спрямованих на зниження рівня дезадаптації засуджених в умовах соціальної ізоляції.

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Баканова А. А. Экзистенциальный кризис и его ресурсы у заключённых / А. А. Баканова // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 9–16.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989 – № 1. – С. 18–21.
4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 271 с.
5. Глоточкин А. Д. Исправительно-трудовая психология / А. Д. Глоточкин, В. Ф. Пирожков. – Рязань, 1985. – 276 с.
6. Дяченко В. Адаптація та реінтеграція / В. Дяченко // Соціальний захист. – 2006. – № 9. – С. 8–11.
7. Косенко И. В. Организация воспитательной работы с осуждёнными в неформальных группах с учётом их психологических особенностей в целях предупреждения правонарушений и преступлений в исправительных учреждениях / И. В. Косенко // Сибирский юридический вестник. – 2004. – № 2. – С. 18–24.
8. Медведєв В. С. Кримінальна психологія : [підручник] / В. С. Медведєв. – К. : Аніка, 2004. – 366 с.
9. Низовець О. М. Соціально-психологічна адаптація неповнолітніх засуджених до умов перебування в місцях позбавлення волі / О. М. Низовець // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI, ч. 1. – С. 350–358.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Юридична психологія : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик, В. В. Кошинець. – Чернівці : Книги-XXI, 2007. – 448 с.
12. Писарев О. М. Психология пенитенциарного социума : учеб. пособ. для начального профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации сотрудников уголовно-исправительной системы / О. М. Писарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Томск : ДиВО, 2007. – 60 с.
13. Психологія суїциду / за ред. В. П. Москальця. – К. ; Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 249 с.
14. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца. – К. : Леся, 1997.
15. Сулицкий В. В. Аффекты и суицидальные реакции осужденных мужчин / В. В. Сулицкий // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 34–35.
16. Трубников В. М. Социальная адаптация освобождённых от отбывания наказания / В. М. Трубников. – Х. : Основа, 1990. – 177 с.
17. Федоришин Г. М. Пенітенціарна психологія : курс лекцій / Г. М. Федоришин. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 104 с.
18. Шиханцев Г. Г. Юридическая психология : учеб. для вузов / Г. Г. Шиханцев. – М. : Зеркало, 1998. – 352 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ: РОЗВИТОК І СУЧАСНИЙ СТАН

У статті розкрито проблематику сучасної сім'ї: емоційне відчуження батьків і дітей, послаблення батьківського авторитету, зменшення цінностей традиційної сім'ї, зростання кількості розлучень тощо.

Ключові слова: *проблема сім'ї, психологічний супровід, система психологічної допомоги сім'ям, подружні взаємини.*

The author reviews the main problems of the modern system: emotional estrangement between parent and children, the decrease of the parental authority and family values, etc.

Key words: *family problem, psychological assistance, psychological family care system, marriage relations.*

Актуальність проблеми психологічної допомоги функціонально неповним сім'ям та недостатня її наукова розробленість зумовили вибір нашої теми. Проблема сім'ї – її соціально-психологічних характеристик, пов'язаних з динамікою сімейних відносин, особливостей її впливу на розвиток особистості дитини, надання психологічної допомоги сім'ям у важких ситуаціях тощо – є стабільно актуальною в психолого-педагогічній науці з початку ХХ ст. Питання типології сімей, її специфіки, основних проблем та видів психологічної допомоги їм перебували в центрі уваги багатьох видатних і відомих психологів: А.Адлера, Е.Берна, М.Боуена, К.Вітакера, Л.Виготського, Е.Еріксона, В.Сатир, З.Фрейда, А.Фрейд, К.Хорні, К.Юнга та ін. Її дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених О.І.Бондарчуком, Ю.В.Борисенком, Л.С.Виготським, В.Н.Дружиніним, О.І.Захаровим, Є.Г.Ейдемільером, Г.С.Костюком, Н.В.Чепелевою, Т.М.Титаренко та ін.

У науці існує чимало даних про різні типи сімей та їхні характерні риси, стилі батьківського ставлення до дітей, основні проблеми в сімейному вихованні та ін. Але особливості соціально-економічної ситуації в Україні створюють нові складні проблеми у сфері сімейних відносин, що вимагає якісної модернізації психологічного супроводу сімейного життя, допомоги проблемним сім'ям. Сьогодні поряд зі зростанням частки неповних сімей унаслідок розлучення чи, рідше, смерті одного з подружжя, інтенсивно збільшується кількість т. зв. функціонально неповних сімей – тих, у яких хтось із батьків чи обоє емігрують за кордон на заробітки. Так, станом на 2009 р. «майже 7,5 млн українців перебувають за кордоном» «чи не половина сімей у Закарпатській, Івано-Франківській, Львівській та Чернівецькій областях має рідних, котрі працюють за кордоном» [5]. Як зауважив директор українського інституту досліджень діаспори І.Винниченко, «в Україні на сьогоднішній день немає людини, яка б назвала конкретне число заробітчанин. Дані офіційної статистики навіть приблизно не відображають дійсні масштаби трудової міграції за кордоном» [5]. Отже, виникає нагальна потреба ґрунтовного наукового вивчення

функціонально неповних сімей. Серед проблем таких сімей особливо значущими щодо перспектив духовного, соціально-економічного прогресу, розвитку демократії, громадянського суспільства в Україні є особливості розвитку навчання й виховання дітей у них. Вплив повернення заробітчанина додому на динаміку розвитку сім'ї, особливості його взаємин з дитиною/дітьми, дружиною/чоловіком та ін. На основі наукового висвітлення цієї проблематики необхідно розробляти програми психологічної допомоги членам функціонально неповних сімей. Оскільки більшість функціонально неповних сімей утворюються на стадії молодшої сім'ї, яка виховує дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку, то пріоритетно необхідними є розробки програм психологічної допомоги таким сім'ям в умовах роботи дошкільних навчальних закладів та початкової школи. Однак сьогодні ґрунтовних розробок у сфері психологічної допомоги функціонально неповним сім'ям немає.

Психологічна допомога сім'ї сьогодні є однією з актуальних потреб суспільства, адже наразі продовжують зростати в кількісному та якісному вимірі такі негативні явища, як емоційне відчуження батьків і дітей, послаблення батьківського авторитету, зменшення цінностей традиційної сім'ї, зростання кількості розлучень та ін. Психологічна допомога сім'ї функціонує в межах сімейного консультування та психотерапії, а феномен сім'ї вивчають психологія, соціологія, теологія, філософія, інші науки. Загалом дослідження сімейних стосунків та процесу виховання дітей у сім'ї починається у ХХ ст., але багато видатних мислителів минулого також приділяли увагу цим питанням.

Сьогодні також виокремлюють етологічний (Ч.Дарвін), емпіричний (Ф. Ле Пле) та сцієнтичний (Ч.Кулі, У.Томас, Ф.Знанецький, З.Фрейд та ін.) підходи до вивчення сімейних взаємин [18, с.20–25]. Власне в руслі останнього напрямку досліджень починається поворот науки до проблем допомоги реально існуючій сім'ї – зародження практичної психології. Як зауважує Л.І.Воробйова, З.Фрейд (1856–1939) першим «перетворив класичний природничо-науковий експеримент, у якому вивченню підлягали закономірності зв'язку між елементами свідомості, в неklasичну проєктивну техніку вільних асоціацій» для роботи з клієнтом, виявлення його проблем та їхніх причин [7, с.116]. Засновник психоаналізу докладно аналізує роль батька й матері у становленні особистості дитини. На кожній із виокремлених Фрейдом стадій психосексуального розвитку дитини її батьки мають окреме значення, особливо вагоме в дитячому віці. Зокрема, під час фалічної стадії (3–6 років) домінуючим є досвід ідентифікації дитини з дорослим тієї ж статі, що й вона, посередництвом розв'язання завдань комплексу Едіпа в хлопчиків та Електри в дівчаток. Приблизно у віці 5–7 років Едіпів комплекс зазвичай розв'язується: хлопчик витісняє зі свідомості свої сексуальні бажання стосовно матері й починає ідентифікувати себе із батьком (переймає його риси). Цей процес має кілька функцій. По-перше, хлопчик починає засвоювати систему цінностей, моральних норм, установок, моделей статево-рольової поведінки, які окреслюють для нього образ чоловіка. По-друге, ідентифікуючись із батьком, син може утримати матір як об'єкт своєї любові. По-третє, хлопчик інтерналізує батьківські заборони та основні моральні норми – це є підґрунтям для розвитку супер-его

або совісті дитини. У своїй праці «Три нариси з теорії сексуальності» З.Фрейд указує, що наявність обох батьків відіграє велику роль у розвитку дитини. Відсутність сильного батька в дитинстві часто сприяє інверсії (тут – як сексуальне відхилення, сексуальний потяг до осіб своєї статі) [16; 17, с.118–126]. А.Фрейд додає, що «коли батьки збираються розлучитися і кожен з них намагається взяти верх над іншим у впливі на дитину та представити іншого винним, повноцінний емоційний розвиток дитини опиняється під загрозою. Довіра до батьків підірвана, оскільки її здатність до критичної оцінки розбуджена надто рано. Восьмирічний хлопчик, який марно намагався помирити своїх батьків, котрі зібрались розлучатись, заявив: «Якщо тато не любить маму, то мама не любить тата, і тому вони мене теж не можуть любити. Тоді і я їх не люблю. І тому вся сім'я розпадається» [16, с.13–27].

Дещо інші погляди на сім'ю та розвиток особистості в ній мали послідовники З.Фрейда. Ерік Еріксон (1902–1994) розвиває новий підхід у розкритті взаємостосунків дитини з батьками, він ураховує культурний контекст, у якому існує сім'я, основний акцент робить на розвитку й провідному значенні Его. Якщо Фрейд цікавив вплив батьків на становлення особистості дитини, то Еріксон підкреслює історичні умови, у яких формується Его в дитини. Свою теорію він будує на основі результатів спостережень за людьми, які належать до різних культур, і показує, що розвиток Его тісно пов'язаний з мінливими особливостями соціальних приписів та системою цінностей. Стрижнем теорії розвитку Его Е.Еріксона є положення про те, що людина протягом життя проходить через вісім універсальних для всього людства стадій. Кожна з них настає в певний визначений час («критичний період»), і особистість, що повноцінно функціонує, формується лише шляхом послідовного проходження всіх стадій, кожна з яких супроводжується кризою. Вона є поворотним моментом у житті індивідуума, що виникає як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості та соціальних вимог, які пред'являються індивіду на цій стадії. Тобто кожна з представлених ученим восьми фаз життєвого циклу людини містить певну еволюційну задачу (конфлікт), яку вона має вирішити. На початкових стадіях психосоціального розвитку дитини суттєву роль у позитивному чи негативному розв'язанні цього конфлікту відіграють батьки. Так, на орально-сенсорній стадії (народження – 1 рік; немовлячий вік) передумовою формування здорової особистості дитини є становлення загального («базального») почуття довіри – до інших людей і до світу. Як указує Еріксон, почуття довіри не залежить від кількості їжі, воно пов'язане насамперед зі здатністю матері передати своїй дитині почуття впізнаваності, постійності й тотожності переживань; на наступній стадії – раннього дитинства (1–3 р.), коли основним завданням є набуття певної автономії й самоконтролю, провідним стає вплив обох батьків. Позитивне вирішення психосоціальної кризи залежить від їх готовності поступово надавати дитині свободу в самостійному контролі над своїми діями. Якщо ж батьки нетерпляче, роздратовано й часто роблять за дітей те, що ті можуть зробити самі, або очікують від них того, що вони ще самостійно зробити не можуть, чи взагалі мало звертають/не звертають увагу на їхні здобутки й невдачі, у такому випадку в дітей виникають стійкі почуття

сорому, своєї неспроможності, приниження, сумніву. Схожа ситуація є й під час наступних фаз розвитку – у «віці гри» (3–6 р.), коли основним завданням є формування почуття ініціативи, та в шкільному віці (6–12 р.): розвиток працелюбства або, за несприятливого впливу батьків та найближчого соціального оточення, – формування почуття неповноцінності. Починаючи із цього періоду, вплив батьків поступово зменшується [17, с.218–226]. Таким чином, аналіз життєвого шляху індивіда та його проблематики, за Е.Еріксоном, дає можливість виявити, на якому з вікових етапів його розвиток набув деструктивного, негативного спрямування, а відтак побудувати адекватну модель психотерапевтичної роботи з ним.

Не менш цікава позиція А.Адлера (1870–1937). Хоча він основну увагу приділяв особистості як такій, відповідно й напрям отримав назву індивідуальної психології, але питання сім'ї та її функцій теж займають значне місце в його дослідженнях.

Як психотерапевт, Альфред Адлер доводить: щоб зрозуміти індивіда, необхідно зрозуміти його когнітивну організацію та стиль життя (останнє поняття він використав першим у психологічній науці). Причому розвиток особистості та формування індивідуального стилю життя починається на ранніх етапах життя. За Адлером, дитина спочатку переживає тривалий період залежності, коли вона цілковито безпомічна і, щоб вижити, має опиратися на допомогу батьків чи інших значущих дорослих. У більшості випадків сімейна система є первинним соціальним оточенням дитини, і її становище можна порівняти зі становищем емігранта в чужій країні – нездатного розуміти мову й нездатного бути зрозумілим. Так закладаються основи почуття неповноцінності, воно є всезагальним і «нормальним». Адлер каже, що «жити – означає почувати неповноцінність», а «ненормально» є втрата віри в себе, яка породжує комплекс неповноцінності. Згідно з концепцією А.Адлера, людину спонукають не причини – минуле, спадковість, але вона йде до певної мети, яку сама ж обрала. Продуктивне становлення особистості відбувається тоді, коли вона керується «соціальним інтересом», відмовляється від своїх егоїстичних цілей, заради цілей суспільства. Найбільший вплив на розвиток соціального інтересу, за Адлером, має матір – вона виконує дві основні функції: заохочує формування в дитини соціального інтересу й допомагає їй спрямувати його за межі діади «мама–дитина». Завдання матері – виховати в дитини почуття співробітництва, товаришкості. Ніжність мами до чоловіка, інших дітей і людей є рольовою моделлю для дитини, яка повинна зрозуміти, що у світі, крім неї та членів її сім'ї, існують й інші значимі люди. У випадку, коли матір зосереджена лише на своїх дітях, вона не може навчити їх переносити соціальний інтерес на інших. Батько є другим за важливістю фактором впливу на розвиток у дитини соціального інтересу. У нього повинна бути позитивна установка стосовно дружини, дітей, роботи, суспільства. Ідеальний батько, на думку вченого, той, який ставиться до своїх дітей як до рівних і бере активну участь разом із дружиною в їх вихованні. Він повинен уникати двох фундаментальних помилок: емоційної відчуженості та батьківського авторитаризму. Діти деспотичних батьків учаться боротися за владу та особисте, а не соціальне переважання.

Також, за Адлером, значний вплив на розвиток дитини мають стосунки між батьком та матір'ю. Коли шлюб нещасливий, у дітей мало шансів для розвитку соціального інтересу. Наприклад, якщо чоловік відкрито критикує свою дружину, діти втрачають повагу до них обох. Якщо між подружжям є розлади, діти починають «грати» з одним із батьків проти іншого. Проте в кінцевому підсумку програють саме діти [17, с.169–178; 14, с.322–360].

Ще один представник неопсихоаналізу К.Г.Юнг (1875–1961) розглядає продуктивний шлях становлення особистості як процес індивідуації, тобто свідомої реалізації людиною своєї унікальної психічної реальності, розвиток усіх елементів особистості, і вказує на характерні помилки виховного процесу в сім'ї. Учений у своїй праці «Про становлення особистості» пише: «Дітей орієнтують на те, щоб досягати власне того, чого не досягли батьки, їм нав'язують амбіції, які батьки так і не змогли реалізувати. Такі методи та ідеали породжують педагогічних монстрів. Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо він сам не є особистістю. Досягти рівня особистості означає максимально розгорнути цілісність індивідуальної сутності» [11].

Еріх Фромм (1900–1980), приділяючи основну увагу аналізу феномену становлення особистості та відчуженню людини від пошуку власної сутності в сучасному соціумі, наголошував на важливості любові. «Любов – відповідь на проблему людського існування» [13, с.365]. Розглядаючи еротичну, братську, батьківську й материнську любов, учений розкриває їхні характерні особливості й доводить, що, власне, останній вид любові є прикладом досконалості, ідеалу. Материнська любов безумовна: жодна помилка чи злочин не можуть позбавити дитину цієї любові. Натомість любов батька, за Фроммом, обумовлена, дитина повинна її заслужити, і це спонукає до самовдосконалення. Таким чином, основна функція матері – забезпечити дитині почуття безпеки в житті, функція батька – навчити, показати дитині, як давати раду тим проблемам, вирішувати ті завдання, які ставить перед нею суспільство; ця функція тісно пов'язана із соціоекономічним розвитком особистості й суспільства загалом. Батьки відіграють суттєву роль і в розвитку психічного здоров'я дитини. Е.Фромм указує, що однією з причин невротичного розвитку особистості може бути той факт, що в хлопчика були любляча, але така, що надмірно опікає, чи деспотична мама та слабкий, «нецікавий» чи «відсутній» батько. У цьому випадку він може зафіксуватися на ранній стадії прив'язаності до матері й вирости людиною, яка залежна від неї, інфантильною, безпомічною, що шукає захисту й не володіє достатньою мірою батьківськими якостями – дисциплінованістю, незалежністю, самостійністю. Він намагається знайти «маму» в кожному: інколи в жінках, інколи – в авторитетних, владних чоловіках [13, с.387–392]. Точку зору Е.Фромма поділяє ще один американський психолог Карен Хорні (1885–1952), доводячи перманентну необхідність істинної любові батьків для нормального розвитку дитини, задоволення її потреби в безпеці. У протилежному випадку дитина йде шляхом невротичного розвитку, у неї з'являються почуття «базальної тривоги та ворожості», самотності, закинутості й непотрібності в небезпечному світі. Відтак, виростаючи, у дитини формуються невротичні потреби та стратегії поведінки [17, с.255–258].

Неспроможність батьків забезпечити нормальну соціалізацію дітей в умовах сучасного суспільства непокоїла багатьох учених. Так, американський психолог Ліліан Ковар у своїй праці «Втрачені життя» (1971) представила результати власного лонгїтюдного дослідження, яке проводилося протягом 12 років із сім'ями 71 дитини віком від 5 до 12 років, що знаходилися на лікуванні в психіатричних клініках. Науковець дійшла висновку про негативні наслідки тиску суспільства на сім'ю, фатальні впливи конфліктів між батьками на долю дітей: «... Батьки – жертви уявлень та реальностей оточуючого світу, а діти – жертви своїх батьків» [13]. Наприклад, мама, яка переживає через своє економічне або соціальне становище, дуже часто починає виявляти в дитині відображення недоліків батька. «Вона, найімовірніше, покладе вину за політичну, економічну й соціальну несправедливість світу, у якому живе, на дитину, тільки не на себе чи на чоловіка. Вона вибірково звертає увагу на певні аспекти поведінки дитини й формує спотворене уявлення про неї, яке, по суті, відображає її власні тривоги та спонуки. Вона роздмухує одну рису її поведінки, використовуючи її як приклад неадекватності всієї поведінки. Далеко не всі батьки звернули б увагу на цей бік поведінки дитини. Одні можуть уважати її прийнятною, інші просто її не помітять» [13]. Такі тенденції з великою ймовірністю проявляються в малозабезпечених та неповних сім'ях. Також у неповній сім'ї «... самотня матір може втягувати свою дитину в “стосунки для двох”, контролюючи тим самим її дії, позбавляючи її можливості набувати самостійності, автономії...» [13]. Тому в неповних сім'ях, за Л.Ковар, дуже часто формуються співузалежені форми та стратегії поведінки. Крім того, виховуючи дитину без батька, мати, як правило, змушена більше часу віддавати роботі, тому не може приділяти достатньо часу спільним з дитиною заняттям. Утомлюючись, нерідко вона сердито реагує на найменші її промахи. Це може тривати недовго й не мати серйозних наслідків, проте в більшості випадків такий стиль взаємин є деструктивним фактором впливу на розвиток Я-концепції дитини, її самооцінки, рівня домагань, особистісних властивостей [13].

Отож середина й друга половина ХХ ст. стали початком становлення як практичної системи допомоги особистості та сім'ї, так і появи надзвичайно великої кількості експериментальних досліджень сімейної системи, особливостей розвитку індивідуума в ній. Результати досліджень багатьох науковців засвідчували колосальну важливість для повноцінного гармонійного становлення особистості дитини наявності гармонійних відносин батьків у сім'ї, було виявлено характерні труднощі процесу соціалізації та розвитку дитини в неповній сім'ї, ймовірність виникнення в неї характерних психологічних проблем у майбутньому. Усе це стало передумовою зародження системи психологічної допомоги сім'ям: розвинулися численні напрями сімейного консультування, психотерапії, розробляються нові методи й техніки роботи із сім'єю, продовжують виникати нові форми допомоги їй.

Історично першим напрямом у сімейній психотерапії та консультуванні був психодинамічний. Аналіз випадку «Маленького Ганса» є прикладом опосередкованого впливу психотерапевта (тут – З.Фрейда) на дитину через консультування її батька. Можна сказати, що загалом психодинамічний підхід у

терапії сім'ї – це психологічний вплив на особистість. Основний акцент ставиться на окремій людині, а не на сім'ї в цілому. Психоаналітик аналізує історичне минуле клієнта та його родичів, їх неусвідомлювані бажання й психологічні проблеми, пережиті на ранніх етапах онтогенезу. Він допомагає особистості стати більш зрілою й відтак опосередковано впливає на процес вирішення сімейних труднощів. Завданням психотерапії тут є досягнення інсайту – усвідомлення того, як невирішені в минулому проблеми впливають на взаємостосунки в сім'ї в даний час [2, с.236–237; 14; 17]. Сьогодні психоаналітичний підхід, який вимагає значних зусиль і затрат часу як з боку психотерапевта, так і клієнтів, вважається економічно недоцільним, хоча й доволі ефективним [6, с.140–141]. Про це свідчить виникнення нових психоаналітичних центрів психотерапевтичної допомоги. Тут відомою є праця Гельмута Фігдора та його послідовників (Діана Видра й ін.). Г.Фігдор указує, що секрет успіху його роботи полягає в такому: подружніх партнерів, які шукають поради, як «виправити» свою неслухняну «важку» дитину, він розглядає не як батьків «бідних проблемних дітей», але бачить у них самих «бідних батьків», які теж потребують розуміння, співчуття й допомоги у вирішенні їх власних труднощів та душевних конфліктів. Відтак при внутрішній зміні батьків (через усвідомлення витіснених почуттів, зокрема провини, і бажань, прийняття відповідальності за себе, свої вчинки, слова, думки й почуття тощо) можливе становлення конструктивного стилю виховання, а звідси – позитивних змін поведінки дитини [4, с.18–46].

Психоаналіз дав початок розвитку цілої плеяди інших психотерапевтичних напрямів. Один із них – транзактний аналіз Е.Берна – надзвичайно детально розглядає вплив сім'ї на виникнення певного типу проблем у її членів. Увесь процес виховання дитини Е.Берн розглядає як навчання тому, у які ігри (серії транзакцій із прихованою мотивацією; цим поняттям позначають лицемірство, нещирість та інші негативні прояви у взаємодії дорослих) їй треба грати і як у них грати. Дуже часто таким чином пригнічується воля дитини, її здатність до самостійного мислення, натомість закладаються основи «життєвого сценарію» – стратегічного плану майбутнього життя аж до смерті. Проте продуктивно жити, працювати й отримувати від цього радість «людина, що грає», не може. На думку Берна, психотерапевт повинен звільнити людину від цих «ігор» посередництвом їх усвідомлення та навчити її чесних і відкритих форм спілкування. Тільки в такому випадку особистість здатна до гармонійного, зацікавленого й люблячого виховання своїх дітей [12, с.256–283; 13].

Подібно як у транзактному аналізі та класичному психодинамічному підході, інші психотерапевтичні напрями: гештальт-терапія (Ф.Перлз, П.Гудмен, Р.Хефферлін та ін.), клієнт-центрована терапія (К.Роджерс), біхевіористична течія, психодрама Дж.Морено, нейролінгвістичне програмування (Р.Бендлер, Дж.Гриндер та ін.) тощо – основну увагу в психотерапії сімейних проблем приділяли роботі з окремою особою. Сім'я як мала соціальна група стає клієнтом психотерапевта наприкінці ХХ ст., коли зароджується новий перспективний напрям системної сімейної психотерапії, його представники розглядали сім'ю як цілісну систему [6, с.141].

Системна сімейна психотерапія об'єднує в собі чимало технік з інших підходів, зокрема тісно взаємодіє з арт-терапією, психодрамою, ігровою терапією та ін. Так, Д.В.Віннікотт 1971 року одним із перших використав гру в роботі із сім'ями, указуючи, що вона є достатньо безпечним, зручним та ефективним методом роботи сімейного терапевта [6].

У 1976 р. психолог А.Крафт опублікував результати своєї практичної роботи з групою батьків: вони навчалися проведенню сеансів ігрової терапії зі своїми дітьми дома. Сьогодні в США та багатьох європейських країнах добре розроблений, застосовується й продовжує розвиватися тренінг дитячо-батьківських взаємин, який проводиться переважно в ігровій формі. Практика показала, що на невротичну симптоматику дітей, їх розвиток впливає ставлення батьків до себе, їх здатність до самовираження. Навчання батьків формам оптимальної взаємодії з дітьми в процесі сеансів ігрової сімейної психотерапії привело до позитивних змін емоційно-вольової сфери всіх учасників ігор, поліпшило поведінку дітей [6, с.184–186]. І тепер у США та Європі інтенсивно розвивається мережа консультативних центрів психологічної допомоги сім'ям, з'являються нові напрями та школи, нові методи роботи.

У Росії школи сімейного психологічного консультування та психотерапії, хоча й мають невелику історію діяльності, проте володіють значними надбаннями, потенційно багатими можливостями розвитку. Поява групових форм роботи тут пов'язана з іменем Л.О.Петровської, яка першою почала вивчати питання теорії й практики психологічного тренінгу. І протягом останнього десятиліття в Росії виникло чимало нових напрямів групової терапії, навчання й консультування – сімейної, у сфері управління та підприємництва, освіти тощо.

Російських психологів, які займаються проблемами сім'ї, можна умовно поділити за двома напрямками: 1) представники академічної психології, які вивчають теоретичну частину психології сім'ї – її структуру, види, функції, історію та ін. (В.Абабков, Т.Андреева, С.Голод, В.Дружинін, С.Ковальов, А.Лідере, І.Малкіна-Пих, Л.Шнейдер та ін.); 2) психологи – представники прикладної сімейної психології (Г.Абрамова, Ю.Альошина, А.Бодальов, Ю.Борисенко, І.Добряков, Е.Ейдемільер, О.Захаров, Н.Кузнецов, В.Столін, В.Юстицький та багато ін.).

Представники другого напрямку займались як адаптацією вже розроблених зарубіжними колегами методів роботи, так і створювали свої власні школи. Так, техніку ігрової терапії із сім'єю у 80-х роках ХХ ст. одним із перших активно почав застосовувати О.І.Захаров – спочатку працюючи зі страхами в дітей. Спеціально підібрані іграшки допомагали дітям знову пережити ситуацію, яка породжувала тривогу в ігровій формі, і таким чином переосмислити, переоцінити її суб'єктивне значення, а відтак – зменшити чи й повністю ліквідувати тривогу, страх. Також ігрові прийоми застосовувалися ним під час роботи з невротиками, для діагностики проблематики клієнта й для його навчання [6]. І сьогодні російські психотерапевти та психологи – сімейні консультанти у своїй роботі часто використовують ігри (М.І.Буянов, В.П.Добридень, Ю.С.Шевченко та ін.). Не меншою популярністю користується включення в сімейне консультування та психотерапію технік арт-терапії (ізо-терапії) – тематичних

малюнків, які дають можливість отримувати важливу діагностичну інформацію про взаємозв'язки між членами сім'ї, їх статуси, ролі, способи комунікації, оцінювати динаміку сім'ї. Індивідуальне й спільне малювання дозволяє батькам без страху проявляти свої почуття, що має потужний психотерапевтичний ефект і є чинником зміцнення сімейних взаємин. Цією проблематикою займалися Р.Ассаджолі (теорія психосинтезу та, у її контексті, робота з малюнками), А.Менегетті (трактування психомалюнків в онтопсихології), В.Стюарт (робота із символами та образами в психологічному консультуванні), Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький (використання малюнкових проєктивних методик у сімейній психотерапії), Г.Т.Хоментаскас («Малюнок сім'ї» у роботі з дитиною) та багато ін. Також Е.Г.Ейдемільер та Н.В.Александрова стали засновниками короткочасної аналітичної психодрами, яка стосовно сімейної психотерапії вже не методом, а технікою, тому може застосовуватись багаторазово. Вона доповнює вербальну дискусію моделюванням значущих ситуацій, звертається до почуттів і вчинків клієнтів, поглиблює емпатійне розуміння одне одного й самих себе.

Перевагою аналітичної психодрами перед іншими методами індивідуальної та групової психотерапії є те, що вона використовує невербаліку – мову почуттів, міміки, жестів, учинків, поведінки. Тому вона доступна людям різного віку: дітям, починаючи з чотирьох-п'яти років, підліткам, дорослим і старшим людям (до речі, і засновник психодрами Дж.Морено застосовував її в сімейній терапії). У психодрамі учасники мають можливість моделювати власні уявлення про ті чи інші психотравмуючі ситуації, знаходити їх оптимальне вирішення [6, с.274–275]. Сьогодні російські психологи й психотерапевти чимало уваги приділяють питанням відповідального, раннього, девіантного батьківства й материнства (В.І.Брутман, А.Я.Варга, І.Ю.Хамітова, С.Н.Єніколов; Д.Пайнз та ін.), вивченню особливостей змін у функціонуванні сімей у сучасному кризовому соціумі, розробці нових методів та методик психотерапевтичної й консультативної роботи з ними тощо. Також створюються школи для молодих батьків, центри соціально-психологічної та психолого-педагогічної допомоги сім'ям, підготовки батьків до народження й виховання дитини тощо. Розмаїття напрямів і видів психологічної допомоги сім'ям зумовило виникнення нових психологічних термінів, причому представники різних галузей психології нерідко вкладають у них різний зміст. Так, у вітчизняній та зарубіжній психології ще немає кінцевого чіткого розмежування понять «психологічний супровід», «психологічне консультування», «психотерапія», «психокорекція», «робота психолога» та ін. Можна спостерігати й спроби обґрунтувати доцільність введення нових термінів, без належної диференціації вищенаведених. Так, Т.С.Яценко пропонує використовувати терміни «психокорекційна практика», «групові психокорекції» та ін., відомі російські психологи В.Л.Таланов та І.Г.Малкіна-Пих – «психотерапевтичне консультування» [14, с.26–31]. Натомість «Великий психологічний словник» за редакцією Б.Г.Мещерякова і В.П.Зінченка подає визначення тільки психотерапії, оминаючи увагою терміни «психокорекція» й «психологічне консультування».

У наукових джерелах можна зустріти розуміння психологічного консультування як психологічної допомоги здоровим людям у складній життєвій ситуації [1; 2; 3; 9; 10]. Однак при цьому нерідко термін «психологічне консультування» вживається як синонім понять «психотерапія» (немедична модель) та «психологічна корекція» (А.А.Бодальов, В.В.Столін). Інші автори вважають доцільним закріпити поняття «психологічне консультування» за сферою допомоги здоровим людям, залишивши поняття «психотерапія» сфері допомоги психічно хворим – неврози, межові стани, розлади особистості й т. д. (Г.Абрамова, Е.Ейдеміллер, В.Юстицьких) [1, с.248–254, с.282–288; 6, с.9–12; 9, с.267]. Існує також позиція, згідно з якою консультування зорієнтоване переважно на допомогу клієнтові в реорганізації його міжособистісних стосунків, у той час як психотерапевтичний вплив спрямований насамперед на розв'язання глибинних особистісних проблем людини, що лежать в основі більшості життєвих труднощів і конфліктів (Ю.Альошина) [3, с.10–14].

Як бачимо, у вітчизняній психології поняття «психологічне консультування» вживається то в більш широкому, то у вужчому значенні. Але оволодіння практикою роботи в галузі психологічної допомоги неможливе без подолання плутанини у вживанні понять, без чіткого визначення окремих видів діяльності практичного психолога. У зв'язку із цим доцільніше дотримуватися позиції розмежування понять «психологічне консультування», «психокорекція», «психотерапія» й «психологічний супровід».

Насамперед зауважимо, що всі ці поняття позначають конкретні види психологічної допомоги, яка є пріоритетним напрямом роботи психолога. Аналіз різних поглядів показує, що найсуттєвішою ознакою, за якою проводиться це розмежування (З.Кісарчук), є характер завдань, що стоять перед спеціалістом, який надає допомогу. У випадку психологічного консультування ця допомога не передбачає глибинних змін в особистості людини, у той час як психокорекція та психотерапія орієнтовані саме на такі зміни [9, с.268–269] (психокорекція – на конкретні проблеми сторони особистості (страхи, агресивність і т. п.), психотерапія – більш цілісне системне охоплення різних сторін особистості, аспектів її життя. Щодо поняття психологічного супроводу, то ще немає єдиного методологічного підходу до визначення його сутності – навіть і в системі сучасної практичної психології. Його трактують як: «1) усю систему професійної діяльності психолога (Р.М.Битянова); 2) загальний метод роботи психолога (Н.С.Глуханюк); 3) один із напрямів і технологію професійної діяльності психолога (Р.В.Овчарова)» [8, с.176]. Найбільш ґрунтовно у контексті вивчення феномену батьківства (рос. «родительства») розкриває зміст цього поняття Р.В.Овчарова. Вона вказує, що як напрям, тобто можливе поле діяльності психолога, психологічний супровід включає: супровід природного розвитку родительства; підтримку, насамперед інформаційну; родителів у важких, кризових та екстремальних ситуаціях; психологічне орієнтування процесу сімейного виховання.

Український психолог Т.К.Вінник розкриває зміст поняття «психологічний супровід» так: «Супровід – це відповідь на питання, навіщо потрібний шкільний психолог. Поняття супроводу набуло особливої популярності в останні

роки. Що означає «супроводжувати»? Це означає бути поруч із кимось у ролі супутника. Тобто супроводжувати дитину на її життєвому шляху – означає рухатись разом із нею, поряд з нею, інколи дещо попереду, якщо потрібно – указуючи шлях. Дорослий уважно приглядається й прислухається до свого юного супутника, до його бажань, потреб, фіксує досягнення й труднощі, що виникають, допомагає орієнтуватися в цьому світі, розуміти й приймати себе. Але при цьому не намагається контролювати, нав'язувати своїх шляхів й орієнтирів. І лише тоді, коли дитина розгубилась або попросила про допомогу, дорослий допомагає їй повернутись на той шлях, яким вона йшла» [2, с.24].

З нашої точки зору, під поняттям психологічного супроводу слід розуміти такий вид діяльності психолога, який включає комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених заходів і методів, котрі спрямовані на забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження й розвитку психологічного здоров'я особистості та сім'ї загалом; серед таких заходів пріоритетними є інформування (психологічна просвіта), навчання, проведення тренінгових занять, груп зустрічей тощо, а серед методів – переважно переконування й навіювання. Психологічний супровід як один із видів психологічної допомоги має безумовну прерогативу перед іншими в умовах роботи психолога, який працює у сфері освіти.

Усі ці заходи в сукупності утворюють систему психологічного супроводу сім'ї. За глибиною (у психологічному вимірі) роботи психолога вони суттєво відрізняються від психотерапії, психокорекції та психологічного консультування як окремих видів психологічної допомоги та діяльності психолога. Хоча під час тренінгової роботи в межах психологічного супроводу сім'ї психолог може використовувати окремі психотерапевтичні, психокорекційні, консультативні методи чи техніки. Заходи психологічного супроводу сім'ї також можуть бути фактором впливу на мотивування батьків до прийняття рішення про необхідність отримання індивідуальних психологічних консультацій – для глибшої роботи над собою, що, безумовно, є позитивним результатом на шляху відновлення інституту сім'ї та збереження й зміцнення психологічного здоров'я особистості. Відтак можна вважати психологічний супровід особистості й сім'ї новим, самобутнім і затребуваним часом видом діяльності психолога. Отже, розвиток сімейної психології, консультування та психотерапії налічує чимало плідних течій, теоретичних і практичних підходів, висвітлення змісту яких потребує написання окремих наукових праць.

1. Абрамова Г. С. Практическая психология : учеб. для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект, 2003. – 496 с.
2. Айви А. Э. Психологическое консультирование и психотерапия : Методы, теории и техники : практическое руководство / Айви А. Э., Айви М. Б., Саймэк-Даунинг Л. – М., 2000. – 487 с.
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М. : Класс, 2000. – 208 с.
4. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде : По страницам научных трудов Гельмута Фигдора / Д. Видра. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 224 с.

5. Денисенко В. Еміграційна епідемія / В. Денисенко // День. – 2007. – № 21. – 5 грудня. – С. 5.
6. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособ. для врачей и психологов / Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Юстицкий В. В. – 2-е изд., испр. и доп. – С. Пб. : Речь, 2006. – 352 с.
7. Методологічні і теоретичні проблеми психології : [хрестоматія / упоряд. З. С. Карпенко, І. М. Гоян]. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – 128 с.
8. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
9. Основи практичної психології : підручник / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.
10. Психологічна допомога сім'ї : навч. посіб. : у 3 кн. Кн. 1. – К. : Главник, 2006. – 128 с.
11. Райгородский Д. Я. Психология личности : хрестоматія. Т. 1 / Д. Я. Райгородский. – 3-е изд., доп. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 515 с.
12. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – С. Пб. : Питер, 2001. – 384 с.
13. Семья : книга для чтения / [сост. И. С. Андреева, А. В. Гулыга]. – М. : Политиздат, 1990. – 346 с.
14. Таланов В. Л. Справочник практического психолога / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина-Пых. – С. Пб. : Сова ; М. : ЭКСМО, 2004. – 928 с.
15. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 352 с.
16. Фройд З. Вступ до психоаналізу / З. Фройд ; [пер. з нім. П. Таращук]. – К. : Основи, 1998. – 709 с.
17. Хьел Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – С. Пб. : Питер, 2001. – 608 с.
18. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.
19. Юм Д. О. О многоженстве и разводах : сочинения / Д. О. Юм. – М., 1965. – Т. 2. – С. 694–703.

УДК 159.923:323.14

Маріанна Тоба

НОРМАТИВНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті йдеться про особливості нормативного самовизначення особистості як суб'єкта групової взаємодії, його механізми; подано теорії самодетермінації.

Ключові слова: *групові норми, особистісні норми, механізми самовизначення, самодетермінація, свобода, ставлення, позиція, нормативне самовизначення.*

The article is about the features of normative self-identity as a subject of group interaction, its mechanisms; the theory presented self-determination.

Key words: *group norms, personal norms, mechanisms self-determination, self-determination, freedom, concern, position, normative self-determination.*

Знання групових норм є надзвичайно важливим для особистості, оскільки саме вони забезпечують її системою орієнтирів у навколишній дійсності, але разом із тим відкритим залишається питання про специфіку взаємозв'язку особистісних норм (які кожний суб'єкт привносить із собою, ставши членом тої чи іншої групи) і власне груповими нормами стосовно їх сумісності-несуміс-

ності, продуктивності-непродуктивності, прогресивності-регресивності, компетентності-некомпетентності, динамічності-стагнації. Особистість як суб'єкт групової взаємодії не просто механічно слідує груповим нормам, а «заломлює», пропускає їх через призму власних, особистісних норм, переконань, вірувань, мотивів, власних цілей тощо, що, безперечно, детермінує й регулює її поведінку, сприяє виробленню її активної позиції та ставлень, опосередковує вибір і процес сприйняття/несприйняття, прийняття/неприйняття групових норм. Тільки за умови внутрішнього санкціонування, індивідуальної оцінки й переоцінки потреб, інтересів, настроїв суб'єктів, норми реалізують свої регулятивні функції. Таким чином, у даному контексті доцільним є розгляд нормативного самовизначення особистості як суб'єкта групової взаємодії, його особливостей і механізмів.

Мета повідомлення – виявити особливості нормативного самовизначення особистості, розглянути механізми нормативного самовизначення, проаналізувати теорії самодетермінації.

Самовизначення особистості трактується в психології як свідомий акт виявлення й утвердження власних позицій у проблемних ситуаціях. На думку Л.Божович, В.Петровського, І.Кона, М.Гінзбурга та ін., особистісне самовизначення виступає як ціле відносно таких його видів, як життєве, професійне, сімейне, соціальне, а також нормативне самовизначення. Так, у М.Гінзбурга [1] самовизначення трактується як самодетермінація, механізм соціальної детермінації, що не може діяти без активного відображення самим суб'єктом. Таким чином, проблема самовизначення є вузловою проблемою взаємодії індивіда й суспільства, у якій висвітлюється соціальна детермінація індивідуальної свідомості (ширше – психіки) і роль власної активності суб'єкта в цій детермінації.

У свою чергу, А.Петровський [8; 9] запропонував розглядати колективне самовизначення на рівні взаємодії індивіда й групи. Учений провів ряд досліджень з вивчення колективного самовизначення, де самовизначення розглядається як феномен групової взаємодії і є своєрідною альтернативою як конформній, так і нонконформній поведінці. Колективне самовизначення проявляється в особливих спеціально сконструйованих ситуаціях групового тиску – ситуаціях своєрідної «перевірки на стійкість», у яких цей вплив здійснюється в розрізі з прийнятими цією групою нормами. Це спосіб реакції на груповий тиск; здатність індивіда здійснювати акт колективного самовизначення; можливість діяти відповідно до своїх внутрішніх норм, які одночасно є нормами даної групи. А.Петровський наголошує, що колективне самовизначення – це вибіркове ставлення індивіда до впливу конкретної групи, що виражається в прийнятті ними одного групового впливу й протистоянні, відмові від іншого, залежно від опосередкованих чинників, а саме: оцінок, переконань, ідеалів, групових норм, цінностей і т. ін. У колективі, на відміну від дифузної групи, колективне самовизначення є домінуючим способом реагування особистості на груповий тиск, а тому є формоутворюючою ознакою. Зокрема, А.Туровська [11] відзначає, що суттєву роль для колективного самовизначення відіграє міра привласнення мети групи та її вихідна привабливість.

Особистість може протистояти груповому тиску, якщо усвідомлює, що це перечить нормам, цінностям колективу, членом якого вона є. У серії експериментів психолога І.Оботурової [6] були спочатку з'ясовані ціннісні орієнтації групи школярів, а потім від імені підставної групи їм представляли суперечливі судження, тобто судження, які йшли врозріз із цінностями, котрі вони виокремили. Створювалася свого роду «психологічна центрифуга», яка дозволяла виявити людей, здатних в умовах групового тиску відстоювати прийняту групою (або ними самими) позицію, яку група ніби змінила, і провести свого роду диференціацію між членами групи, які піддаються впливу й можуть відмовитися від свого початкового вибору під цим тиском. Експеримент підтвердив, що сила колективного самовизначення залежить як від загальних ціннісних орієнтацій, які сформувалися раніше, так і від міри згуртованості групи, включеності її членів у спільну діяльність і ціннісно-орієнтаційної єдності колективу. Колективне самовизначення зовнішньо може здатися подібним до конформності, але, насправді, це те так. Прояви незалежності учасників експерименту в даному випадку розцінюються не негативно, а позитивно, як збереження вірності виробленим раніше цінностям, як висока соціальна включеність і пропозиція конструктивних рішень й альтернатив.

На нашу думку, колективне самовизначення не потрібно ні протиставляти, ні порівнювати з конформністю, оскільки воно є «іншим» феноменом, за якого члени колективу проявляють вибіркоче ставлення до групових норм, демонструють свою включеність до нормотворчих процесів та до «розумного» вибору або збереження тих групових норм, котрі є найбільш оптимальними й прогресивними та які визнані як найбільш значущі для групи.

Регулятивні характеристики особистісного самовизначення пов'язані з виявленням механізмів даного процесу, які різними авторами визначаються по-різному. Зокрема, А.Мудрик [4], вивчаючи механізми самовизначення, вводить поняття «ідентифікація» – «відокремлення». Дослідник говорить про те, що самовизначення особистості передбачає як засвоєння набутого людством досвіду, який у психологічному плані протікає як ідентифікація (уподібнення), так і формування в індивіда неповторних, тільки йому властивих особливостей, які протікають як персоніфікація (відокремлення). Ідентифікація слідом за наслідуванням і конформністю є початком, що зумовлює персоніфікацію особистості. Саме ідентифікація й персоніфікація є єдиним процесом і механізмом самовизначення.

Відповідно, нормативне самовизначення особистості передбачає акт свідомого вибору та прийняття індивідом норм групи, досягнення особистістю своєї позиції відносно групових норм. Можливо, ті чи інші групові норми не є повністю інтеріоризованими та прийнятними окремим членом групи. Без сумніву, кожний член групи має право вибору норм, яких він не хоче або не може дотримуватися з тих чи інших суб'єктивних або об'єктивних причин, або які, наприклад, неспівзвучні з особистими нормами, цінностями, переконаннями, віруваннями тощо. Але, звісно, це веде за собою цілий шерег реакцій з боку групи, зокрема, від цілковитого ігнорування такого суб'єкта, відсутності будь-яких коментарів з боку групи стосовно його аномальної поведінки,

оскільки вона не так вже й суттєво впливає на буття групи, до відкритого конфлікту та застосування групових санкцій відносно «девіанта». Якщо це групи окремих типів, наприклад, група в'язнів, релігійні секти, вір-групи, клуби закритого типу, тоді виконання норм не підлягає обговоренню, вони є обов'язковими для всіх її членів, незалежно від їх позиції й ставлень до тих чи інших групових норм. При цьому порушення норм у цих групах є чітко санкціонованими та контрольованими.

Визначити межу між особистим прийняттям і прилюдною поступливістю не зовсім легко для дослідників, а тому в психології присутня точка зору, яка декларує, якщо поведінка особистості є стабільною, сталою, незмінною протягом тривалого часу та за відсутності агента впливу, тоді можна говорити про прийняття особистістю норми; у ситуації, коли поведінка особистості є тільки відповіддю на певний соціальний вплив, можна говорити про поступливість особистості. Приклади поступливості без особистісного прийняття норми наводять американські дослідники Л.Коч і Дж.Френч (Coch & French) [12], які дослідили, що продуктивність праці однієї із працівниць стала значно кращою після того, як вона була ізольована від колег, які мали чітке уявлення про те, як саме потрібно працювати.

У контексті проблеми нормативного самовизначення логічним є перегляд проблеми самодетермінації поведінки особистості. Самодетермінуючий принцип (розглядався О.Ухтомським) визначає ціль діяльності як процесу вільного вибору, під час якого із системи з необмеженим числом ступенів свободи виникає цілком зв'язана система з єдиною мірою свободи. Також у працях радянського психолога й філософа С.Рубінштейна проблема самовизначення розглядалася в контексті самодетермінації та запропонованого ним принципу, який полягає в такому: зовнішні причини діють, відбиваючись (заломлюючись) через внутрішні умови. Тут самовизначення є самодетермінацією на відміну від зовнішньої детермінації. Крім того, у понятті самовизначення виражається активна природа «внутрішніх умов», через які відбиваються, проходять зовнішні впливи. Таким чином, свідоме самовизначення пов'язане з поняттями «ставлення» й «позиція», оскільки, на думку С.Рубінштейна, саме в позиції узагальнюються й зводяться в систему різні ставлення індивіда до умов життєдіяльності, які змінюються.

Психологічні механізми самодетермінації, які лежать в основі свобод людини, дилему свобода–детермінізм відносно поведінки людини, репрезентує російський дослідник Д.Леонтьєв [2; 3]. Як зазначає Леонтьєв, поняття «свобода» й «самодетермінація» близькі між собою: поняття «свобода» використовується для глобальних антропологічних характеристик людини та її поведінки; поняття самодетермінація – для пояснення на власному психологічному рівні «механізмів» свободи. При цьому дослідник розрізняє самодетермінацію, з одного боку, і саморегуляцію або самоконтроль – з іншого. В останньому випадку регуляторами можуть бути норми, конвенції (договір), цінності й погляди авторитетних інших, соціальні або групові міфи й т. ін.; контролюючи свою поведінку, суб'єкт не є її автором, як при повній самодетермінації. Зокрема, свобода як форма активності, на думку вченого,

характеризується трьома ознаками: усвідомленістю, опосередкованістю ціннісним «для чого» й керованістю в будь-який момент.

Найбільш відомими теоріями самодетермінації є теорії Р.Харре (R.Harре), Е.Десі (E.Deci), Р.Райана (R.Ryan), А.Бандури (A.Bandura), а також учення прихильників екзистенціалізму, зокрема Е.Фромма, В.Франкла, Р.Мея.

Так, Р.Харре намагається пояснити соціальну поведінку, коли модель суб'єкта знаходиться в центрі, де найбільш загальними вимогами до будь-якої істоти, щоб її можна вважати суб'єктом, є те, щоб вона володіла певною мірою автономії. Під цим автор розуміє те, що її поведінка (дії й акти) не повністю детерміновані умовами безпосереднього оточення. Автономія допускає можливість дистанціонування як від впливу оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка; це ситуація, коли можна робити вибір між альтернативами. Учений говорить про «тайну», яку намагається розібрати посиленням на «моральний порядок», що характеризує ставлення людини до самої себе, яке може супроводжуватися таким твердженням: «ти несеш відповідальність перш за все перед самим собою».

Для Е.Десі та Р.Райана самодетермінація означає відчуття свободи як до зовнішніх, так і до внутрішніх сил особистості. Існування внутрішньої потреби в самодетермінації допомагає передбачити й пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії. Згідно з Десі й Райаном, людину називають автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи із глибинного відчуття себе. Автономна поведінка приводить до асиміляції досвіду й підвищення структурованості «Я». Автори виокремлюють три основні особистісні орієнтації: 1) автономну орієнтацію, яка ґрунтується на переконанні про зв'язок свідомої поведінки з її результатами; джерелом поведінки є при цьому усвідомлення своїх потреб і почуттів; 2) підконтрольну орієнтацію, де джерелом поведінки є зовнішні вимоги; 3) безособистісну орієнтацію, яка базується на переконанні, що результат не може бути досягнутим ціленаправлено й передбачено. Дослідники обґрунтовують модель поступового формування особистісної автономії через інтерналізацію мотивації й відповідного переживання контролю над поведінкою: від чисто зовнішньої мотивації через етапи інтроекції, ідентифікації та інтеграції до внутрішньої мотивації й автономії. Автономія визначається не просто як одна з тенденцій особистості, але і як універсальний критерій і механізм нормального розвитку, порушення якого призводить до різних видів патології розвитку.

Основою людської свободи, згідно з А.Бандурою, є одночасний вплив на себе як на суб'єкта, так й об'єкта. Людська поведінка детермінована, але детермінована частково самим індивідом (спрацьовує механізм суб'єктивності, тобто переконання у власній ефективності), а не тільки зовнішніми чинниками.

«Свобода для» і «свобода від» є ключовими категоріями теорії Е.Фромма, де «свобода для» – це головна умова росту й розвитку людини, яка витікає з усвідомлення альтернатив та їхніх наслідків, а «свобода від» залежить від думки оточуючих, у тому числі й від норм. На думку Фромма, чітке усвідомлення всіх аспектів ситуації вибору допомагає зробити вибір оптимальним. Учений виокремлює шість основних аспектів, які слід усвідомити: що добре, а

що погано; спосіб дії в даній ситуації, який веде до поставленої цілі; власні неусвідомлені бажання; реальні можливості; наслідки кожного з можливих рішень; необхідність бажання діяти, незважаючи на очікувані негативні наслідки.

Спадковість, потяги й зовнішні умови здійснюють суттєвий вплив на поведінку, однак людина може зайняти певну позицію відносно них, уважає В.Франкл. У рамках його теорії свобода розглядається як позиція. Свобода до «потягів» проявляється в можливості сказати їм «ні»; свобода до спадковості виражається в ставленні до неї як до матеріалу, як до того, що вже нам дано; свобода до зовнішніх обставин також існує й виражається в можливості зайняти відносно них певну позицію. Свобода витікає з фундаментальних антропологічних здібностей людини до самодистанціювання (прийняття позиції щодо самого себе) і самотрансценденції (виходу за межі себе як данності).

У теорії Р.Мейя свобода є усвідомленням можливостей у рамках долі майбутнього й полягає не в здатності бути весь час лише суб'єктом, а в здібності вибрати між одним або іншим видом існування: або активний суб'єкт, або пасивний об'єкт. Простір свободи – це дистанція між станами суб'єкта й об'єкта, це певна порожнеча, яку потрібно заповнити. Мей указує на те, що свобода – це здатність людини керувати своїм розвитком, яка тісно пов'язана із самосвідомістю, гнучкістю, відкритістю, готовністю до змін. Діапазон вибору людини та її свобод тим більший, чим більш розвинутою є самосвідомість. Відповідно, чим менш розвинутими є самосвідомість, Я-концепція людини, уявлення про себе, тим більш «невільною» вона є, тобто її життям керують різні витіснені події, які вона тримає у своїй пам'яті і які збережені в її підсвідомості. Свобода не протилежна детермінізму, а співвідноситься з конкретними данностями й неминучостями, які необхідно свідомо прийняти. Власне ці данності, неминучості й обмеження, які утворюють простір детермінізму людського життя, Мей називає долею. Свобода є можливістю зміни того, що є, здатністю трансцендентувати свою природу.

Відповідно, майже у всіх вищезгаданих теоріях особистісна свобода розглядається як форма активності людини, яка проявляється в праві вибору між різними альтернативами, а тому групові та особистісні норми можуть продуктивно співжити в одному соціально-психологічному просторі, розвиватись одночасно в цьому «світі», на одному «полі», де кожний має право на «особистісну автономію», не претендуючи на пріоритетність, не зливаючись і не змішуючись, а взаємно збагачуючись, мінусуючи при цьому ті норми, які гальмують оптимальне функціонування групи. Тому «міру» в прийнятті групових норм визначає кожний сам для себе, оскільки групова норма розглядається нами як статистичне утворення, яке є гнучким і схильним до модифікацій, а за нормальних умов передбачає перехід до більш раціональних, прогресивних групових норм.

Очевидно, що перегляд понять «свобода» та «самодетермінація» також викликані тими об'єктивними процесами, які мають місце на сучасному етапі розвитку нашого суспільства (і не тільки нашого). А саме змістились акценти в бік «людини, яка думає», «людини, яка знає», «людини, яка розвивається», а не

просто людини, яка бездумно слідує, наприклад, тим чи іншим нормам. Тому одним із завдань соціальних психологів якраз і є представлення як теоретичних, так і прикладних практик, які б сприяли формуванню «прогресивної» людини, «модерних» колективних суб'єктів спільної діяльності, здатних креативно підійти до вирішення життєвих проблем, конкурентоспроможних, соціально компетентних, ініціативних та психологічно готових до вибудовування перспектив.

Висновки. Таким чином, нормативне самовизначення є свого роду актом прояву власної позиції та ставлення суб'єктів групової взаємодії до групових норм, де допустимим є прояви їх свободи, активності, вибірковості, волевиявлення, де вони можуть виступити як у ролі суб'єктів нормотворення, так і в ролі об'єктів нормативного впливу, звісно, за умови, якщо ми говоримо, наприклад, про таку малу групу, як студентська, або схожу за своїми функціонально-структурними параметрами, а не про групи з особливими та самотніми умовами, способами, нормами функціонування. При цьому нормативне самовизначення залежить від «особистісних смислів», тобто міри значущості групи для суб'єкта, а, відповідно, від цього залежить прийняття, неприйняття або зовнішня демонстрація норм групи.

1. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–27.
2. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 1.
3. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
4. Мудрик А. В. Социализация человека : [учеб. пособ.] / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
5. Никошкова Е. В. Русско-английский словарь по психологии / Елена Никошкова. – М. : РУССО, 2006. – 664 с. – ISBN 5-88721-304-4.
6. Оботурова Н. А. Экспериментально-психологическое исследование коллективизма : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. наук / Н. А. Оботурова. – М., 1974.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Лідія Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с. – Бібліогр.: с. 426. – ISBN 966-8226-12-7.
8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М., 1982.
9. Петровский А. В. Трехфакторная модель «значимого другого» / А. В. Петровский // Вопросы философии. – М., 1991. – № 1. – С. 7–18.
10. Петровский В. А. Очерк теории свободной причинности / А. В. Петровский // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 124–144.
11. Туровская А. А. Экспериментальное изучение зависимости группового поведения от степени присвоения целей деятельности / А. А. Туровская // Вопросы психологии. – М., 1976. – № 2. – С. 42–49.
12. Coch L. Overcoming resistance to change. Human Relations / Coch L., French J. R. P. – 1948. – II. – P. 512–532.

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ – АКТУАЛЬНИЙ ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ Й СТИМУЛЯЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті йдеться про комунікативний підхід до вивчення іноземної мови, а саме про діалогічне мовлення. Розглянуто особливості діалогічного мовлення та його функцій.

Ключові слова: комунікативний підхід, діалогічне мовлення, особливості функції.

This article deals with the communicative approach to studying a foreign language namely to the dialogical speaking. The peculiarities of the dialogical speaking and its functions are considered.

Key words: communicative approach, dialogical speaking, peculiarities, functions.

Сьогодні великий інтерес проявляється до збільшення ролі іноземної мови в діяльності випускників вищих навчальних закладів.

Вивчення світових стандартів, кращих технологічних досліджень пов'язано з високоякісним перекладом технічної, економічної, фінансової документації та інформаційної літератури.

Найбільш удадо такі питання вирішуються «вузькими» спеціалістами, які добре знають іноземну мову, оскільки вони, і тільки вони, можуть вирішити, без сумніву, який термін вибрати, які явища або процеси стоять за цим терміном чи термінологічним сполученням, яка інформація потребує детального, а яка – стисло, лаконічного, оглядового висвітлення.

Крім того, зростають професійні та науково-професійні зв'язки із зарубіжними спеціалістами, необхідність безпосереднього обміну науково-технічною інформацією.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її в європейський і світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, зокрема англійської мови, бо нині вона визнана мовою міжнародного спілкування.

Мета повідомлення полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей діалогічного мовлення та його функції.

Важливим чинником успіху є розуміння того, що мова найкраще засвоюється тоді, коли студентам пропонуються індивідуальна методична увага й участь, які ґрунтуються на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності. Зрештою, однаково вирішальним і важливим чинником успіху вивчення мови є забезпечення навчального процесу видами та типами діяльності, що сприяють використанню мови.

Комунікативна спрямованість у навчанні іноземних мов – це створення умов для мовленнєвої взаємодії.

Зазначимо особливості комунікативного підходу:

- мова розглядається як засіб спілкування. Перевага віддається оволодінню поняттями та функціями;
- мова вивчається через особистісну діяльність студентів. Вони є головними автономними суб'єктами навчання, які володіють когнітивними й

метакогнітивними стратегіями та прийомами іншомовного спілкування і відповідають за свої успіхи, невдачі;

- одним із таких прийомів є рольова гра. Рольова гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, уміннями, навичками;
- необхідність раціональної побудови й організації рольових ігор у процесі навчання студентів засобами іноземної мови;
- урок іноземної мови розглядається як діяльність спілкування, а це означає відмову від домінування на заняттях формальних мовних вправ;
- типовими формами інтерактивності є групова й парна робота;
- змінюється роль викладача в процесі навчання. Викладач сприяє спілкуванню, допомагає студентам досягти автономії у визначенні цілей та шляхів вивчення іноземної мови, оволодіти мовленнєвими, мовними, невербальними засобами комунікації;
- змінюється ставлення до помилок. Вони неминучі й розглядаються як свідчення процесу навчання;
- рідна мова використовується при необхідності, коли це виправдано складною ситуацією.

Питання комунікативного підходу до навчання іноземних мов, зокрема навчання діалогічного мовлення, є дуже актуальним для освіти в сучасній вищій школі, адже діалог є засобом оптимізації і стимуляції процесу навчання у вищій школі.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як мовець.

Діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як: повідомлення інформації; пропозиції, прийняття/неприйняття запропонованого; обмін судженнями/думками/враженнями; обґрунтування своєї точки зору. Кожна із цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Із психологічної точки зору діалогічне мовлення, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, завжди вмотивоване. Мотив – це сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта й визначають її спрямованість.

Види мотивів розрізняють залежно від: 1) характеру участі в діяльності (усвідомлені, реально діючі мотиви); 2) часу замовлення діяльності (тривала – коротка мотивація); 3) соціальної значущості (соціальні – вузькоособистісні); 4) включеності в діяльність або від таких мотивів, що знаходяться поза нею (широкі соціальні мотиви та вузькоособистісні мотиви); мотиви конкретного виду діяльності та інші.

С.Занюк, посилаючись на класифікацію мотивів Л.І.Божович, залежно від зв'язку мотиву зі змістом або процесом діяльності (внутрішні, зовнішні мотиви), міркує про класифікацію так:

1. Внутрішні мотиви. Мотиви, пов'язані з процесом і змістом діяльності, коли до діяльності спонукає її процес і зміст, а не зовнішні чинники.

2. Зовнішні мотиви:

- широкі соціальні мотиви: мотив обов'язку й відповідальності перед суспільством, групою, окремими людьми; мотиви самовираження і самовдосконалення;
- вузькоособистісні мотиви: прагнення отримати схвалення з боку інших людей; прагнення отримати високий соціальний статус;
- мотиви уникнення неприємностей, котрі можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей.

Згідно з поглядами Б.Додонова, діяльність спонукається такою групою мотивів:

- 1) задоволення від самого процесу діяльності – П;
- 2) прямий результат діяльності (засвоєння знання, створений продукт) – Р;
- 3) винагорода за діяльність (плата, слава) – В;
- 4) уникнення санкцій (покарання), котрі загрожували б у разі ухилення від діяльності чи несумлінного виконання її – Д.

Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди.

Отже, необхідно створити умови, у яких у студентів з'явилися б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто поставити їх у «запропоновані обставини». Крім того, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть умотивованості діалогічного мовлення. Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність.

Слід зазначити, що в процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації і називають мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Їх, безсумнівно, можна використовувати під час вивчення іноземної мови, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Тому потрібно створювати комунікативні ситуації, моделюючи природні. Спеціально створені (або штучні) комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, де має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, у яких виступатимуть комуніканти.

Питаннями ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій та іншими проблемами діалогічного мовлення займалося багато вчених (Е.П.Шубін, Й.М.Берман і В.А.Бухбіндер, В.Л.Скалкін і Г.А.Рубінштейн, Є.М.Розенбаум, О.О.Леонт'єв, В.О.Артемов, Ю.І.Пассов, Хорнбі, Д.Берн, В.Апельт та ін.). Проте ніхто доступніше за В.О.Артемова не сформулював компонентний склад навчальної комунікативної ситуації, аналізуючи комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків: «... для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т. п.)». Тому перед студентами потрібно чітко ставити завдання і мету цього завдання.

Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності й ініціативності. Виходячи із цього, у студентів-іноземців необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника й спонукати його до продовження розмови.

Студенти мають навчитися:

- 1) починати розмову, використовуючи ініціативну репліку;
- 2) правильно та швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою;
- 3) підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

Одне з важливих умінь, яким студенти повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є вміння вести діалог-домовленість, який використовується під час вирішення співрозмовниками питання про плани та наміри; він є найбільш посильним для студентів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.

Наступним за складністю є діалог-обмін враженнями й думками, мета якого – виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

Найскладнішими для оволодіння є діалог-обговорення і дискусія, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

Базовий рівень володіння іноземною мовою передбачає опанування студентами такими типами діалогу:

- діалог етикетного характеру;
- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін думками, повідомленнями.

У результаті студенти мають навчитися виконувати такі мовленнєві завдання для ведення діалогів згаданих типів:

- 1) для ведення діалогу етикетного характеру:
 - привітати й відповісти на привітання;

- назвати себе, назвати іншу людину;
- попроситися;
- поздоровити, висловити побажання і прореагувати на них;
- висловити вдячність і прореагувати на неї;
- погодитися/не погодитися із чимось;
- висловити радість/засмучення;
- 2) для ведення діалогу-розпитування:
 - запитувати й повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;
 - цілеспрямовано запитувати інформацію в односторонньому порядку за допомогою запитань: хто? що? де? куди? коли? тощо;
- 3) для ведення діалогу-домовленості:
 - звернутися з проханням, висловити готовність/відмову його виконати;
 - висловити пропозицію і погодитися/не погодитися з нею;
 - запросити до дії/взаємодії і погодитися/не погодитися взяти в ній участь;
 - домовитися про певні спільні дії;
- 4) для ведення діалогу-обміну думками, повідомленнями:
 - вислухати думку/повідомлення співрозмовника й погодитися/не погодитися з ним;
 - висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
 - висловити сумнів, невпевненість;
 - висловити схвалення / несхвалення, осуд.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічної єдності) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної системи, що не містить прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Уже в процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) студенти виходять на рівень понадфразової єдності, у тому числі діалогічних єдностей. Проте увага студента в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому діалогічні єдності.

Навчання реплікування можна вважати підготовчим або нульовим етапом формування навичок та вмій діалогічного мовлення студентів-іноземців. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні й репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо. При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки студента – від однієї до двох-трьох фраз.

Коли студенти засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі студенти, а викладач лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть студенти.

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення студентів є оволодіння ними мікродіалогом. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і містить взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити студентів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання студентів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі студенти, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем (чи поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги.

На третьому етапі студенти мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів на основі створеної викладачем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, належать до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

Отже, у навчанні діалогічного мовлення студентів можна виділити такі рівні формування діалогічних умінь і навичок: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей; другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням становить певні труднощі для студентів, коріння яких знаходимо в специфічних рисах цієї форми мовлення.

Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку із цим, другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхід-

ність сприйняти та правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з іншого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Нерідко трапляється, що розпочатий студентами діалог «завмирає» після обміну однією-двома репліками. Це спричинюється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні студентами діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

Методисти цілком справедливо вважають, що навчання усного мовлення слід розпочинати з діалогу. Тоді із самого початку іноземна мова представляється як процес, як нова форма спілкування, і навчання починається з намагання встановити комунікативний контакт як із групою, так і з окремими студентами. Саме в діалозі найповніше виявляються творчі здібності студента. Адже в ньому проявляється критичність мислення особистості.

Слід наголосити на важливості терпимості викладача до помилок під час навчання діалогу. На нашу думку, виправляти помилки потрібно не постійно, а лише тоді, коли вони заважають розумінню висловлювання іншими студентами.

Дуже важливим є індивідуальний підхід. Потрібно добре вивчити студентів групи, їх інтереси, характери, досвід, відносини в колективі та вміло використовувати їх на занятті. Необхідно завжди пам'ятати, що кожна людина – це творча особистість.

Студент і викладач мають бачити один в одному мовних партнерів. За визначенням Г.А.Китайгородської, викладач має бути джерелом інформації, лідером колективу і в той самий час його членом, у якого є особливий авторитет, прикладом норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату, керівником міжособистісних відносин.

Велике значення, як підкреслює А.А.Леонтьєв, має самовіддача педагога: його енергійність, доброзичливість, емоційність, чіткість та логічність викладення. Формалізм, байдужість убивають дух спілкування. Важливим є також розвиток творчих здібностей викладача. Адже він має залучити студентів не лише до діалогу, але й до виконання інших комунікативних завдань, до повноцінної дискусії. Як відмічає В.Л.Скалкін, з усіх видів групової бесіди найбільше наближається до звичайного спілкування за своєю вмотивованістю саме дискусія.

Дискусія – це, передусім, тематично спрямована суперечка в групі. У випадку, якщо дискусія підпорядкована дидактичним цілям (як на семінарі), вона виконує функцію методу навчання. Дискусії завжди передрежує коротке вступне слово викладача або студента, який замінює його в ролі керівника дискусії.

Педагогічний досвід дає змогу сформулювати деякі попередні умови успіху дискусії в групі, зокрема:

- 1) усі учасники дискусії мають бути підготовлені до неї;
- 2) кожен її учасник повинен мати чіткі тези своєї позиції, точну постановку задач, а не великий реферат (читання такого реферату – зайва витрата часу);
- 3) може практикуватися «розминка» з метою залучення до дискусії всіх студентів, навіть якщо в них немає для цього достатнього досвіду;
- 4) дискусія має бути спрямована на з'ясування проблеми, а не на «змагання» між її учасниками;
- 5) протилежні точки зору не повинні нівелюватися – саме їх наявність просуває дискусію вперед;
- 6) дискусійні зауваження мають бути зрозумілими;
- 7) при жвавій дискусії керівникові слід утримуватися від власного виступу.

Найдоцільніше проводити дискусію в групі, яка складається з 10–15 осіб. Бажано, щоб усі учасники дискусії були почергово її керівниками. Керівникові потрібно готуватися до дискусії ґрунтовніше, ніж іншим.

Надзвичайно важливо навчити студентів оперувати в дискусії науковими поняттями, правильно робити виписки, оформляти бібліографію, складати конспекти, узагальнювати матеріал, формулювати гіпотези. Важливо навчити студентів також деяких правил «технології» дискусії. Цьому можуть сприяти такі прийоми: 1) проводячи звичайні семінарські заняття, можна час від часу застосовувати прийом опитування експертів. Мета такого опитування – ознайомитися з поглядами експерта на те чи інше питання. Відповіді експертів можуть бути попередньо підготовлені або й не підготовлені, проте наявність відповідних знань у тих, хто ставить запитання, обов'язкова; 2) прийом «зливу ідей» (іншими словами, прийом «мозкового штурму»); 3) прийом «оживлення» великих рефератів або доповідей; після читання розділу реферату (не більше 10 хвилин) проводиться обговорення змісту за допомогою питань або вільної дискусії. Після цього реферат (доповідь) читається далі; 4) прийом «вулик»: усі беруть участь у дискусії, якою ніхто не керує. Учасників розподіляють на невеликі групи з метою досягнення максимальної участі їх у дискусії. Обговорюється вузьке коло питань. Останні можуть бути однаковими або різними. Результати роботи доповідаються представниками малих груп і далі обговорюються на пленарних засіданнях; 5) прийом дискусії з розподіленими ролями. За наперед визначеною темою дві групи ретельно готуються до викладення спірних думок із метою стимулювання творчої дискусії. Точки зору учасників заздалегідь з'ясовуються; вони не обов'язково мають відповідати справжнім поглядам кожної з груп. Інші члени групи спочатку можуть тільки слухати, а потім також залучатися до дискусії.

Висновки. Вивчення іноземної мови розпочинається з намагання встановити комунікативний контакт, тобто вести діалог, з іншими людьми. У діалозі проявляються критичність мислення особистості, творчі здібності студентів.

Важливим у діалогічному мовленні є психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі.

Студент і викладач мають бачити один в одному мовних партнерів.

Викладач повинен бути творчою особистістю, хорошим керівником, організатором психологічного клімату, який здатний залучити студентів не лише до діалогу, а й до повноцінної дискусії.

1. Романкова Л. М. Методика викладання психології : навчальний посібник / Л. М. Романкова. – Івано-Франківськ, 2008. – 236 с.
2. Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе : пособие для учителей / Скляренко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. – К. : Радянська школа, 1988. – 150 с.
3. Bowman B. Teaching English as a foreign or second language. Peace Corps / Brenda Bowman, Grace Burkart, Barbara Robson // Information Collection and Exchange. – Washington, DC, 1989. – 222 с.

УДК 159.922.73:316.621

Людмила Прокопів

ФЕНОМЕН ГІПЕРАКТИВНОСТІ В ДОШКІЛЬНИКІВ: ОЗНАКИ ТА ПРИЧИНИ

Стаття присвячена проблемі психологічного змісту гіперактивності як розладу поведінки в дітей дошкільного віку. На основі аналізу досліджень зарубіжних і вітчизняних фахівців різних галузей зроблено спробу узагальнити й конкретизувати сутність поняття «гіперактивність» і визначити етіологію розвитку синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ).

Ключові слова: *гіперактивність, мінімальні мозкові дисфункції (ММД), синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), розлади поведінки.*

The article focuses on the psychological content of hyperactivity as a behavioral disorder among preschool children. On the basis of studies by foreign and native specialists in various fields, we attempted to generalize and specify the essence of «hyperactivity» and determine the etiology of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

Key words: *hyperactivity, minimal brain dysfunctions (MBD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), conduct disorders.*

У сучасному суспільстві виховання здорової, активної, соціально адаптованої людини пов'язане із завданнями розбудови української держави. Гостро постає потреба розробки нових методологічних підходів і практичних засобів, покликаних підвищити ефективність виховання та навчання дітей дошкільного віку. Значущість роботи з дошкільниками зумовлюється тим, що в цьому віці велике значення на формування особистості дитини мають генетичні, біологічні та соціальні фактори, дія яких іноді значним чином заважає процесам цілеспрямованої соціалізації.

Актуальним проблемним фактором розвитку сучасної дитини є синдром гіперактивності, який, за даними Міністерства охорони здоров'я України, притаманний сьогодні від 50 до 150 тис. дітей дошкільного віку. Такі діти провокують конфліктну, напружену обстановку в родині й у дитячих колек-

тивах, можуть стати причиною травмування себе або своїх однолітків. Вони погіршують соціально-психологічний клімат у групах, стають активним джерелом нервозності, викликають глибоке занепокоєння батьків та вихователів. Несвоечасність лікування і недостатній психолого-педагогічний вплив на таких дітей призводить до того, що вони виростають зі значними психологічними травмами, фобіями, тривожними розладами, мають численні комплекси неповноцінності, низьку здатність до успішної соціальної адаптації.

Вивчення ознак і причин гіперактивності проводиться фахівцями в галузі медицини, психології та педагогіки. Науковці й дослідники кожної галузі подають своє бачення та обґрунтування цієї проблеми, пропонують свої шляхи для її розв'язання.

Мета публікації полягає в конкретизації сутності й змісту поняття «гіперактивність» шляхом аналізу й узагальнення емпіричних та теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.

На цей час гіперактивність (hyperactivity) вважають досить розповсюдженою проблемою у віковому розвитку дітей, головним чином, дошкільників. На думку багатьох дослідників, витоки гіперактивності дітей лежать саме в ранньому дитинстві.

Зокрема, О.М.Тохтамиш вважає, що починати діагностику слід із чотирьох років, коли в дітей можна ідентифікувати перші ознаки гіперактивної поведінки, перш за все в психомоторній сфері: недостатній розвиток тонкої моторики, труднощі при виконанні дій, що вимагають автоматизму й координації рухів [12, с.155]. Корекція і компенсація цієї деформації в дошкільному віці вимагають значних зусиль, але є вкрай необхідними для підготовки такої дитини для подальшого навчання в школі й соціальної адаптації в цілому.

Для початку варто з'ясувати, як трактується поняття гіперактивності в психології та педагогіці. У психологічній літературі дається таке визначення: «Гіперактивність – це порушення, викликане мінімальною мозковою дисфункцією, яке характеризується надмірною активністю, дефектами концентрації уваги, імпульсивністю в соціальній поведінці та інтелектуальній діяльності, проблемами у взаєминах з оточуючими, труднощами навчання в школі, слабкою успішністю і низькою самооцінкою» [11].

У педагогічній літературі під гіперактивністю розуміється «комплексне порушення поведінки, що виявляється в недоречній надмірній руховій активності, дефектах концентрації уваги, нездатності до організованої, цілеспрямованої діяльності» [3].

Проблематика гіперактивності дітей хвилювала лікарів і педагогів із середини ХІХ століття. У 1845 р. німецький лікар Г.Хоффман у поетичній формі описав одну надзвичайно рухливу дитину, давши їй прізвисько «Непосидько Філіп». У кінці ХІХ століття Ф.Шульц видає книгу «Недоліки в характері дитини. Друга золота книжка». У ній він досліджує групу дітей, яких, у результаті, називає «неспокійними, важкими» дітьми. За словами автора, подібна дитина від інших відрізняється тим, що рухливість у неї розповсюджується переважно на весь організм. «Руки і ноги знаходяться в неспокійному довільному русі, але дані рухи ці діти виконують не твердо і впевнено, а, навпаки,

вони надмірно «кидаються» в усі сторони і своєю незграбністю лише ускладнюють справу».

Предметом пильного вивчення лікарів це захворювання стало з початку ХХ століття. У 1902 р. у журналі «Ланцет» з'явилася лекція англійського лікаря Дж.Штиля, який пов'язував гіперактивність з біологічною основою, а не з поганим вихованням, що негласно передбачалося в ті часи. Разом з тим він вважав, що в таких дітей зниження «вольового гальмування» відбувається через недостатній «моральний контроль». Він припустив, що така поведінка була результатом спадкової патології або родових травм. Дж.Штиль першим відзначив переважання цього захворювання серед хлопчиків, а також його залежність від антисоціальної і кримінальної поведінки, від схильності до депресії й алкоголізму.

Повідомлення про велику кількість дітей, що поводяться «дивним чином», стали з'являтися після епідемії енцефаліту в першій половині ХХ століття, що, імовірно, примусило пильніше вивчати зв'язок поведінки дитини з функціями її мозку (Е.Бонд, Дж.Партридж, 1926). З того часу гіперактивність у дітей почали тісно пов'язувати з пошкодженням мозку. У середині ХХ століття більшого поширення набув термін «гіпердинамічний синдром», походження якого пов'язують з віддаленими наслідками ранніх органічних уражень головного мозку. Так, П.Левін (1938) обстежив 279 гіперактивних дітей і дійшов висновку, що важкі форми рухового занепокоєння зумовлені органічним ураженням мозку, а у виникненні легких форм велику роль виконує порушення стосунків із батьками. Левін дослідив, що ураження лобових часток головного мозку в приматів призводить до гіперактивності. Він зробив висновок, що наявність цих симптомів у людини може вказувати на вже існуюче порушення функціонування мозку.

У 1947 р. Е.Штраус висунув концепцію мінімального пошкодження мозку (*minimal brain damage*), згідно з якою ознаки гіперактивності в дітей нагадують наслідки черепно-мозкової травми в дорослих. Надалі в англо-американській літературі з'являється термін «мінімальна мозкова дисфункція» – «ММД» (*minimal brain dysfunction*) (П.Вендер, 1971). До цієї категорії відносять дітей з проблемами в навчанні або поведінці, розладами уваги. Такі діти мають нормальний рівень інтелекту, проте наявні легкі неврологічні порушення, які не виявляються при стандартному неврологічному дослідженні.

Для уточнення меж цієї патології в США була створена спеціальна комісія, що запропонувала таке визначення мінімальної мозкової дисфункції: указаний термін повинен застосовуватися до дітей із середнім рівнем інтелекту, з порушеннями в навчанні і/або в поведінці, які поєднуються з патологією центральної нервової системи (С.Клементс, 1966). Значна неоднорідність цієї клінічної групи привела пізніше до її розділення на дві діагностичні категорії: 1) діти з порушенням активності й уваги; 2) діти зі специфічними розладами в навчанні (*specific learning disability*). Для останньої групи характерними вважаються такі розлади: дисграфія (неправильне написання елементів букв, «дзеркальне письмо», недописані літери), дислексія (розлад читання), дискалькулія (розлад рахунку), а також змішаний розлад пізнавальних навичок. У 1980 р. у

класифікації DSM-III з'явилися терміни «синдром дефіциту уваги» – Attention Deficit Disorder (ADD) і його різновид «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» – Attention Deficit with Hyperactivity Disorder (ADD+H). У пізнішій редакції тієї ж класифікації (1987) почав використовуватися термін «синдром порушення уваги з гіперактивністю» у своєму нинішньому вигляді – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) [11].

Результати різних досліджень говорять про істотну поширеність цього захворювання. Так, дослідження шведського вченого С.Джилберга (1983) свідчать про наявність СДУГ у 2,2% дітей 6–7-річного віку. Це один з найнижчих показників. Дослідження Л.Гольдмана й М.Дженела (1998) показують, що СДУГ страждають від 3 до 6% дітей шкільного віку. За даними Е.Тейлор (1991), 17% дітей, які мешкають у Лондоні, мають ознаки СДУГ. Про високі цифри розповсюдження захворювання в популяції свідчать і результати, наведені американським дослідником М.Вольрайхом (1997). За цими даними, у 16% школярів зі штату Теннессі простежуються ознаки СДУГ. В Україні теж спостерігається тенденція до зростання кількості гіперактивних дітей.

Результати досліджень Дж.Августа й Р.Берклі (1998) доводять, що вказаний синдром у 3–4 рази частіше зустрічається в осіб чоловічої статі. Відносне переважання СДУГ серед хлопчиків науковці пояснюють низкою причин: впливом генетичних чинників; більш високою вразливістю великих півкуль мозку в хлопчиків порівняно з дівчатками, що зумовлює менший резерв компенсаторних можливостей (О.М.Корнев, 1995). Окрім цього, у хлопчиків СДУГ реєструють частіше внаслідок їх агресивної поведінки, а в дівчаток неухважність набагато рідше супроводжується деструктивною поведінкою.

Слід зазначити, СДУГ зустрічається в дітей усіх соціально-економічних груп. При цьому ряд авторів відзначає, що частіше СДУГ фіксується в дітей з малозабезпечених сімей (Р.Трайтес, 1979; П.Жатмарі, 1992). Цей факт можна пояснити тим, що соціальні чинники частіше викликають супутні поведінкові проблеми кримінального характеру. Також СДУГ більше поширений у регіонах з підвищеною густрою населення (Р.Берклі, 1998).

Для прояснення сутності феномену гіперактивності треба визначити ознаки цього розладу. Американський психолог В.Оклендер дає таку загальну характеристику гіперактивним дітям: «Гіперактивній дитині важко сидіти, вона метушлива, багато рухається, крутиться на місці, іноді надмірно говірка, може дратувати манерою своєї поведінки. Часто в неї погана координація рухів або недостатній м'язовий контроль. Вона незграбна, кидає або ламає речі, розливає молоко. Такій дитині важко концентрувати свою увагу, вона легко відволікається, часто задає безліч питань, але рідко чекає відповідей» [8, с.14].

Клінічні прояви захворювання визначаються трьома основними симптомо-комплексами: неухважністю, підвищеною активністю (гіперактивністю) та імпульсивністю.

Під неухважністю більшість науковців розуміє підвищений рівень відволікання і зниження концентрації уваги. Згідно з О.Р.Лурією, увага є чинником, що «забезпечує вибірковість і спрямованість психічних процесів. Довготривала (безперервна) увага – це здатність підтримувати зосередженість протягом

довгого часу. Довільна увага проявляється в здатності зосереджуватися на необхідних стимулах і не відволікатися на перешкоди (сторонні стимули)» [7, с.68]. У дітей із СДУГ слабозвинута довільна увага, що виявляється в неможливості тривалого виконання нецікавого завдання. Окрім цього, дефіцит довільної уваги є причиною підвищеного рівня відволікання на сторонні стимули, особливо якщо вони яскраві й цікаві. При цьому, за даними Е.Тейлора (1991), обсяг уваги в дітей із СДУГ не нижчий, ніж у їх здорових однолітків.

Гіперактивність у дітей із СДУГ визначається як підвищена рухова (моторна) активність. На відміну від просто енергійних дітей, активність у дітей із СДУГ має безцільний характер. І.Л.Арцишевська виокремлює сім ознак гіперактивності в дітей дошкільного віку: постійна рухова активність; порушення уваги; емоційна лабільність; нездатність виконувати завдання до кінця; запальність; нетерпимість до стресу; імпульсивність [1]. Активність взагалі є рисою, що притаманна дитячому віку. Проте, на думку І.Л.Арцишевської, гіперактивність передбачає наявність декількох специфічних рис (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика активних і гіперактивних дітей

Активна дитина	Ознаки гіперактивності
Більшу частину дня не «сидить на місці», віддає перевагу рухливим іграм, а не пасивним (пазли, конструктор), але якщо її зацікавити, вона може читати книжки з дорослими, збирати пазли.	Перебуває в постійному русі й просто не може себе контролювати, тобто навіть якщо така дитина втомилася, вона продовжує рухатися, а вибившись із сил, плаче, доводить себе до істерики.
Швидко й багато говорить, задає нескінченну кількість запитань.	Швидко й багато говорить, ковтає слова, перебиває, не дослуховуючи. Задає багато запитань, але рідко чекає відповіді на них.
Порушення сну й травлення (кишкові розлади) для такої дитини є винятком.	Її неможливо покласти спати, а якщо вона спить, то уривками, неспокійно. У неї часто трапляються кишкові розлади, різні алергічні реакції.
Дитина активна не скрізь. Наприклад, неспокійна й непосидюча вдома, може бути спокійною в дитячому садку чи в гостях у малознайомих людей.	Дитина некерована. Вона абсолютно не реагує на заборони й обмеження. У будь-яких умовах (вдома, у гостях, на прогулянці) поводитьсь однаково активно.
Дитина неагресивна. Тобто іноді трапляються в неї конфлікти з однолітками, але вона сама рідко провокує скандал.	Часто провокує конфлікти. Не контролює свою агресію – б'ється, кусається, штовхається, при цьому пускає в хід підручні засоби: палиці, каміння.

Імпульсивність, як складову ознаку СДУГ, установлюють через неможливість керувати своїми імпульсами. Виділяють когнітивну імпульсивність (відображає поспішне мислення) і поведінкову імпульсивність (відображає труднощі стримування реакцій) (Е.Меш, Д.Вольф, 2003). Імпульсивні діти не можуть дочекатися своєї черги під час гри. У навчальній ситуації в таких дітей спостерігається «імпульсивний стиль діяльності»: вони викрикують, не відповідають на питання повністю, перебивають інших (К.Квашнер, 2001). Через імпульсивність діти часто потрапляють у небезпечні ситуації, їм не властиво замислюватися про наслідки.

Підвищена активність у цей період може бути варіантом нормального розвитку й зумовлюватися темпераментом або жорсткими вимогами дорослих. На порушення вказують тяжкість і хронічний характер проблемної поведінки. У важких випадках надмірна рухова активність набуває ознак розгальмованості. Окрім цього, у таких дітей часто зустрічаються мінімальна статикомоторна недостатність, диспраксія – так звана «незграбність» [4, с.77].

Гіперактивність іноді поєднується з низкою супутніх симптомів: розладом поведінки, тривожністю, фобіями, нервовим тиком (тикозний гіперкінез).

Розлад поведінки (РП) (conduct disorder) визначається наявністю агресивних і антисоціальних вчинків. Вважається, що в дитячому віці розлади поведінки в 3–4 рази частіше зустрічаються в хлопчиків, ніж у дівчаток. Окрім цього, М.М.Заваденко вказує на те, що зазначена патологія в хлопчиків виникає раніше й вирізняється більшою стійкістю [6, с.23].

Поєднання тривожних розладів з гіперактивністю спостерігається приблизно у 25% випадків. Однак результати досліджень, проведених О.В.Лапиною (2006), показали, що 53% дітей із СДУГ характеризуються ознаками тривожних розладів. Найчастіше фіксувалися генералізовані тривожні розлади й тривожно-фобічні розлади дитячого віку. Діти із цією патологією скаржаться на різноманітні страхи, виникають труднощі й у міжособистісному спілкуванні – з батьками, учителями, однолітками. Ці утруднення можуть призвести до формування заниженої самооцінки, відчуття «власної неповноцінності», що посилюються за наявності коморбідних тривожних розладів [6, с.69].

За загальним інтелектуальним розвитком діти із СДУГ знаходяться на рівні норми або субнорми, але при цьому зазнають значних труднощів у навчанні й соціальній адаптації. Психолог І.М.Петрюк описує це так: «Ніякі спроби напоумлення на гіпердинамічних дітей, як правило, не діють. У них усе нормально з пам'яттю і розумінням мови. Просто вони не можуть утриматися від здійснення якої-небудь дії. Зробивши чергову каверзу або руйнівне діяння, гіпердинамічна дитина сама щиро засмучена й абсолютно не розуміє, як це вийшло» [9, с.530].

У виникненні СДУГ істотне значення мають причини, які можна об'єднати в три великі групи: генетичні механізми, органічне пошкодження головного мозку, соціально-психологічні чинники. Усі ці причини, здебільшого, проявляються у взаємодії між собою.

На генетичні чинники впливу вказують спостереження за близнюками. Наявність в обох із них гіперактивної поведінки дозволяє припустити вплив

генетичних механізмів на етіологію захворювання (Дж.Джилліс, 1992; С.Сандберг, 1996; Е.Леві, 1998; Дж.Квуйст, 2003).

Значну роль у появі СДУГ відіграють несприятливі умови перебігу періоду вагітності й пологів. Шведський автор С.Джилберг (1983) відзначив, що в дітей немолодих матерів, які вперше народжують, такі ознаки, як порушення уваги та статико-моторна недостатність, зустрічаються в 5 разів частіше порівняно з дітьми молодих матерів. У деяких наукових працях підкреслюється актуальність аліментарного чинника – недоїдання вагітної жінки й дитини в ранньому віці (Дж.Бідерман, С.Фараоне, 1990). Також є докази підвищеного ризику розвитку СДУГ у дітей, що народилися з недостатньою вагою або в недоношених дітей (Дж.Глетчер, 1997; Р.Берклі, 1998).

Аналізуючи анамнестичні дані в дітей із СДУГ, М.М.Заваденко й співавтори (2005) виявили у 84% випадків порушення перебігу вагітності або пологів. Особливо часто зустрічалися порушення перебігу вагітності, що зумовили хронічну внутрішньоутробну гіпоксію плоду (нестача кисню), до якої особливо чутливий мозок, що розвивається. Також важливе місце серед причин появи СДУГ мали токсикоз і загроза переривання вагітності. Р.Браун (1991) звертає увагу на великий відсоток матерів, що вживали алкоголь під час вагітності, серед батьків дітей із СДУГ порівняно з контрольною групою.

При вивченні нейрофізіологічних змін у дітей із СДУГ виділяють таке поняття, як виконавська дисфункція або дисфункція контролюючої поведінки (executive dysfunction), яка спостерігається на фоні функціональної незрілості головного мозку й проявляється в недостатній активності гальмуючих структур (Р.Берклі, 1997; Дж.Ніг, 2002). Гальмуюча поведінка або затримка моторної реакції забезпечує розвиток таких виконавських функцій:

- оперативної пам'яті, яка дозволяє утримувати поточну інформацію, порівнювати її з минулими подіями й планованими майбутніми діями (передбачення – антиципація);
- саморегуляції афекту – здатності контролювати прояви емоцій, почуттів;
- внутрішньої мови;
- відтворення, аналізу поведінки, креативності [8].

Результатом розвитку виконавських функцій є становлення моторного контролю і цілеспрямованої адаптивної поведінки. Поведінкове гальмування складається з трьох взаємопов'язаних механізмів: гальмування домінуючої реакції, гальмування поточної реакції, контроль за відволіканням на перешкоди. Р.Берклі (1998) вважає, що основним механізмом розвитку СДУГ є порушення гальмуючої поведінки [8].

Слід підкреслити, що несприятливі психологічні й соціальні чинники можуть закріплювати клінічні прояви СДУГ і підсилювати дезадаптацію дітей. Так, вплив негативних сімейних чинників був виявлений у 63% випадків при обстеженні дітей із СДУГ (М.М.Заваденко, 2005) [6].

А.О.Єськова (2001) виокремила низку соціально-психологічних факторів, які мають вплив на виникнення і розвиток мінімальних мозкових дисфункцій, а отже, можуть бути непрямыми причинами СДУГ: невідповідність батьків до сімейного життя, напруженість і часті конфлікти в сім'ї, упередженість і

нетерпимість до дітей. Підсилюючий несприятливий ефект мають такі чинники, як низький матеріальний рівень сім'ї, зловживання алкоголем членів сім'ї, використання фізичних методів покарання [5].

Наведені вище фактори можуть підсилювати прояви розладу (СДУГ), що виникли в результаті спадкової патології або пошкоджень головного мозку в пренатальному періоді. Деякі дослідники вказують і на вплив факторів навколишнього середовища: природних, біологічних і хімічних чинників. Наприклад, М.М.Заваденко відзначає можливість негативного впливу на вагітну жінку таких факторів: токсинів (свинець), радіації, побутового люмінесцентного освітлення, харчових добавок, паління тощо [6, с. 42].

Висновки. Опираючись на проведений аналіз досліджень, слід підкреслити, що головною, але не єдиною, причиною виникнення в дітей гіперактивності можуть бути мінімальні мозкові дисфункції (ММД) – відносно малий ступінь ураження центральної нервової системи. При ММД затримуються темпи розвитку функціональних систем мозку, що забезпечують роботу складних інтегративних функцій (мовлення, увага, пам'ять, сприймання). СДУГ також супроводжується загальними порушеннями процесів самоконтролю і гальмування на вищому рівні регуляції психічної діяльності.

Нейропсихологічні, психологічні та психолого-педагогічні підходи, як правило, ідентифікують зазначений розлад у концептуальних рамках окремих наук. Проте сучасні дослідники наполягають на тому, що особливо важливим при діагностиці СДУГ є мультидисциплінарне обстеження.

У більшості досліджень гіперактивність розглядається у вигляді низки симптомів, серед яких найчастіше зустрічаються різні варіанти поєднання трьох із них: надлишку рухової активності, порушення емоційної поведінки й дефіциту уваги. Різне співвідношення цих симптомів і деяких додаткових ознак дозволяє припустити різні варіанти гіперактивності, відповідно до яких і повинна будуватися диференційована робота.

Висвітлення гіперактивності в психологічній літературі йде в напрямі конкретизації поняття «гіперактивність» і її основних складових. Проте й сьогодні актуальними завданнями для науковців і практиків залишаються: виявлення динаміки різних форм гіперактивної поведінки; з'ясування причин, що лежать в основі цього явища; пошук шляхів психологічної корекції занижених регулятивних можливостей психіки в гіперактивних дітей.

Отже, етіологія розладу СДУГ залишається не вивченою до кінця, клінічні й емпіричні обґрунтування є в різних гіпотез. Рівнозначне право на існування мають гіпотези генетичного, органічного, психологічного та соціального походження. Більшість авторів психологічних теорій указують на необхідність розробки нових психокорекційних методик, особливих підходів до виховання і навчання дітей з гіперактивною поведінкою.

1. Арцишевская И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду / И. Л. Арцишевская. – М. : Книголюб, 2003. – 55 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

3. Синдром дефіцита уваги з гіперактивністю у дітей / [А. В. Грибанов, Т. В. Волокитина, Е. А. Гусева, Д. Н. Подоплекин]. – М. : Акад. проект, 2004. – 243 с.
4. Гуцало Е. У. Психологічна допомога гіперактивним дітям / Е. У. Гуцало // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2006. – С. 77–80.
5. Єськова А. О. Психологічні особливості виявлення та подолання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / А. О. Єськова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2006. – Вип. 31. – С. 243–248.
6. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учебное пособие / Н. Н. Заваденко. – М. : Академия, 2005. – 255 с.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 381 с.
8. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М. : Класс, 2005. – 336 с.
9. Петрюк І. М. Гіперактивність та дефіцит уваги в дитячому віці як фактор шкільної дезадаптації / І. М. Петрюк // Міжнародна науково-практична конференція «Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін». – Чернівці, 2007. – С. 529–534.
10. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О. И. Политика. – С. Пб., 2005. – 243 с.
11. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : основные термины и понятия по психологии и психиатрии / Артур Ребер. – М. : Вече, 2001. – Т. 2 : П–Я. – 560 с.
12. Тохтамиш О. М. Дитяча гіперактивність : виникнення, розвиток, методи психосоціальної допомоги / О. М. Тохтамиш // Актуальні проблеми психології. – К., 2005. – Т. 1. – Ч. 14. – С. 154–156.

УДК 159.923

Юлія Бохонкова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКОМ СТРЕСОВОЇ СИТУАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЯ ДО НЕЇ

У статті проаналізовано проблему адаптації підлітків до стресових ситуацій. Розглянуто причини й ознаки стресової ситуації. Вивчено особливості самооцінки підлітків та процес її формування. Описано негативні психологічні наслідки стресових ситуацій.

Ключові слова: адаптація, гомеостаз, загальний адаптаційний синдром, захисні реакції організму, неспецифічні симптоми адаптації, особистість, самооцінка, соціальна неадаптованість, спілкування, стресові ситуації, стресогенні впливи, стрес.

The article analyzes the problem of adaptation of adolescents to stressful situations. The causes and symptoms of stress. The features of self-esteem of adolescents and the process of its formation. Described the negative psychological effects of stressful situations.

Key words: adaptation, homeostasis, general adaptation syndrome, defensive reactions, nonspecific symptoms adaptation, personality, self-esteem, social non-adaptive, communication, stress, stress exposure, stress.

Підлітковий вік – це період, коли відбуваються бурхливі фізіологічні та психологічні зміни, формується особистість зростаючої людини. Негативні процеси в найближчому соціальному оточенні підлітка, розширення соціальних вимог до дитини часто провокують різноманітні відхилення в її поведінці, характері, емоційні та нервово-психічні порушення, навіть зриви. За умови від-

сутності позитивного виховного впливу сім'ї та найближчого оточення особливої ваги набуває позиція вчителя з надання проблемному підлітку психолого-педагогічної допомоги, підтримки, супроводу з метою профілактики можливої соціальної або психологічної дезадаптації, а також корекції його особистісного розвитку й виховання. Тобто мова йде про психолого-педагогічний супровід, який здійснюється педагогом у взаємодії з проблемним підлітком і, по можливості, з його батьками. Сьогодні у всіх верствах населення постає проблема психологічної підготовленості до тих непростих кризових ситуацій, з якими доводиться стикатися кожному пересічному громадянину в щоденному житті. Недарма психологи стверджують, що в нашому суспільстві панують психологічна депресія, неврівноваженість, відчай і нерідко – агресія. Стає зрозумілою колосальна роль підготовки людей до кризових стресових ситуацій життя, щоб вони були готові до них і переносили їх без шкідливих наслідків для свого здоров'я. А це, вочевидь, слід робити з дитинства, зі школи з метою збереження психологічного, емоційно-вольового здоров'я молодої людини, треба створювати й впроваджувати нові спеціальні психологічні технології впливу на світогляд як учнів, так і вчителів [3].

За таких обставин та умов набуває особливого значення запобігання стресу, його небажаним наслідкам. Людина повинна на противагу їм поставити так звані меліори – «покрощувачі» – фактори, що підсилюють здатність подолати стреси. Це корисні для здоров'я звички й здоровий спосіб життя, систематична фізична культура, життєва активність, підтримка позитивного емоційного стану, спокій, злагода й гармонія в особистому житті та стосунках з людьми, психогігієна з установкою адекватного реагування на навколишнє середовище, вміння володіти емоціями, не реагувати бурхливо на дрібне й незначне, готувати себе до зустрічі з труднощами, уміти спокійно їх переборювати, керуватись розумом, аналізом ситуації з передбаченням можливих наслідків. Людині необхідні позитивні емоції. Лікарі в усі часи знали, що смуток, страх, нудьга руйнують тіло, сприяють появі хвороб, прискорюють старість. Радість, навпаки, зміцнює людину, дарує сили й працездатність. Тому, спілкуючись, ми повинні створювати навколо себе атмосферу радості, доброзичливості, сердечності й тепла. Треба всебічно готувати наших дітей для існування в умовах стресу. Тим більше нині: друге місце серед захворювань підлітків посідають нервові й психічні хвороби. Це не може не непокоїти не тільки лікарів, а й широку громадськість. Очевидно, настав час провести такі спеціальні дослідження: наскільки психологічно готові діти до стресів. Ми маємо загартовувати дітей, учити їх гідно зустрічати труднощі, стресові ситуації й вміти вистояти перед ними. Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена недостатньою поінформованістю фахівців, що постійно працюють з підлітками, насамперед вихователів, учителів, а найчастіше – психологів, щодо проявів, небезпеки, наслідків впливу стресу й можливостей допомоги підліткам у стресовому стані [6].

Серед психологів, які займалися проблемами адаптації підлітків до стресових ситуацій, слід назвати С.Хола, Л.С.Виготського, який виділяє декілька

груп інтересів підлітка за домінантами, дослідника психології підлітків М.Кле. Він виділив задачі розвитку в підлітковому віці й сформулював стосовно чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя, самосвідомості.

Крім цього, слід зазначити роботи таких дослідників, як А.Г.Ковальов, Ф.В.Константинов, В.А.Крутецький, Р.Міллер, В.М.М'ясищев, Б.Д.Паригін, В.І.Слободчиков, Д.М.Узнадзе, П.М.Федосєєв, Г.П.Францев тощо. Широкому поширенню вчення про стрес сприяла системна розробка концепції стресу її автором; його виняткова продуктивність і цілеспрямованість, а також його публіцистичні й літературні здатності. Перу Ганса Сельє належить більше тисячі наукових публікацій із цієї проблематики. Окрім Г.Сельє, найбільш фундаментальною з вітчизняних досліджень із психології стресу залишається робота Л.О.Китаєва-Смика «Психология стресса». Тут, на відміну від Г.Сельє, досліджувалися не фізіологічні, а, перш за все, психологічні процеси під час перебування особистості в стресогенних ситуаціях. Подальші дослідження, на жаль, проводилися лише в рамках виявлення впливу стресу та фрустрації в різних вікових та соціальних групах. Цієї проблеми досить побічно торкалися в підлітковій психології, хоча саме ця група дає багатий матеріал для вивчення. Досить суттєвою проблемою в психології є співвідношення механізмів адаптації до стресової ситуації в різних вікових групах. Класичні й сучасні дослідження демонструють велику варіативність адаптивності до стресу та фрустрації саме підлітків. Цьому віковому періоду притаманні як висока стресостійкість – «їх зовсім нічого не хвилює», так і бурхлива реакція на щонайменші подразники, які для дорослої людини не є навіть приводом для найлегшого хвилювання [2].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному дослідженні психологічних особливостей сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптації до неї.

Слово стрес, як і «успіх» або «поразка», має різне значення для різних людей. Тому дати йому визначення досить важко, хоча воно й увійшло в наші повсякденні розмови. Коло явищ, що спричиняють травматичні стресові порушення, достатньо широке й охоплює безліч ситуацій, коли виникає загроза життю, фізичному здоров'ю або образу «Я». Стрес – це насамперед корисна для організму реакція, яка виникла під час еволюції, що сприяє оптимальній його адаптації до мінливих умов життя. Разом із тим сильні й багаторазово повторювані дії стресорів можуть призводити до різноманітних негативних наслідків, на яких фіксує свою увагу багато дослідників.

Якщо аналізувати процес адаптації, то необхідно зазначити, що адаптація особистості – це завжди процес, направлений на зміни в особистому сприйнятті ситуації та деформації реагування на неї. Проблеми адаптації дуже тісно пов'язані з таким поняттям, як соціалізація. Адаптація є лише одним з елементів соціалізації поряд з іншим, не менш важливим, – активністю особистості, її творчим вибірковим ставленням до середовища, активним відтворенням соціального досвіду, перетворенням наявних соціальних умов і форм. Отже, соціалізація постає як єдність адаптації й активності особистості: засвоєння норм і цінностей соціального середовища відбувається у взаємозалежності й взаємозв'язку з активністю індивіда.

Якщо аналізувати літературу з проблеми адаптації дітей до дорослого життя, то помітною є різниця в підходах, і перш за все – вікових, у вітчизняних та закордонних дослідженнях із цієї проблеми. Найбільша різниця полягає в тому, що у вітчизняних учених проблеми адаптації дітей до дорослого життя розглядаються частіш за все як проблеми учнів старших класів школи. Американські дослідники адаптацію вважають характерною особливістю більш зрілої вікової групи – студентів, та й узагалі молодих людей віком близько 20 років. Ця різниця здається більш парадоксальною ще й тому, що в західному суспільстві традицією є більш ранній початок трудової діяльності (хоча б у формі роботи під час канікул у кафе, на заправках чи в крамницях), навіть у ситуаціях, коли фінансовий стан їхніх родин цього не потребує [8].

Стан молодих людей, які перебувають у переході між підлітковим та юнацьким віком, не можна зрівняти зі звичайним процесом дорослішання. Діти раптом стають неслухняними, млявими, дратівливими, у них спостерігаються раптові зміни настрою, їх охоплює занепокоєння, а також порушується сон і знижується працездатність. Вони починають страждати від незрозумілих хвороб і кидаються в крайнощі при виборі високих ідеалів. Часто здається, що вони вороже ставляться до себе, та й до батьків. У цей період вони можуть кинути школу, роботу, романтичне захоплення або нічого не міняти, але ображатися на всіх. Це є найяскравіші прояви кризи підліткового віку. Однією з найважливіших потреб перехідного віку стає потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, учителів, старших узагалі, а також від встановлених ними правил і порядків.

Поведінка молодих людей, що досягають повноліття й перебувають у розладі із самими собою, тривожить їх самих та їхніх батьків. Немає практично жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків, який не залежав би від їхніх сімейних умов у теперішньому часі або в минулому. Правда, міняється характер цієї залежності. Так, якщо в минулому шкільна успішність дитини й тривалість її навчання залежали головним чином від матеріального рівня сім'ї, то тепер цей чинник менш впливовий. Зате величезну роль відіграє рівень освіти батьків. У батьків з вищою освітою частка дітей з високою успішністю втричі вища, ніж у групі сімей з освітою батьків нижче за сім класів. Ця залежність зберігається навіть у вузах, коли діти вже мають навички самостійної роботи й не потребують безпосередньої допомоги батьків.

Т.В. Драгунова відзначає такі прояви в розвитку дорослості в підлітка:

- наслідування зовнішніх проявів дорослих (прагнення бути схожим зовні, набути їхніх особливостей, умінь і привілеїв);
- орієнтація на якість дорослого (прагнення набути якостей дорослого, наприклад у хлопчиків – «справжнього чоловіка», а саме – сили, сміливості, волі й т. д.);
- дорослий як зразок діяльності (розвиток соціальної зрілості в умовах співпраці дорослих і дітей, що формує відчуття відповідальності, турботи про інших людей та ін.);
- інтелектуальна дорослість (прагнення щось знати й уміти по-справжньому);

- відбувається становлення домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів, пошук нових видів і форм соціально значущої діяльності, які здатні створювати умови для самоствердження сучасних підлітків) [1].

Душевний світ учорашньої дитини, що вступила в пору активного дорослішання, повний суперечностей і проблем. Усе це складне переплетення внутрішнього будівництва й внутрішньої невлаштованості вимагає детального розгляду. Особливої уваги заслуговують емоційно-психологічна, інтелектуальна й сексуальна сфери. Емоційно-психологічні зсуви в період статевого дозрівання деякою мірою нагадують етап молодшого дошкільного віку: достаток і напруженість переживань, егоцентризм, упертість, прагнення до самостійності. Проте ця «друга хвиля егоцентризму» – не просте повернення до раннього дитинства, а якісно новий рівень розвитку. Якщо молодший дошкільник егоцентричний тому, що він уперше відчув своє «Я», то підліток стає егоцентричним унаслідок того, що він починає усвідомлювати себе як індивідуальність. І багатьом підліткам здається, що ніхто ніколи нічого подібного не переживав. Ця уявна унікальність, неповторність внутрішніх відчуттів якщо навіть і не ставить дитину в центр усього, що відбувається навколо, то принаймні помітно протиставляє її всьому оточуючому. Таку зануреність у власні переживання можна розглядати як пасивний егоцентризм, тобто підліток не вимагає постійної уваги до себе, як молодший дошкільник, але мимовільно має на увазі, що його внутрішнім станом оточуючі повинні цікавитись.

Звідси виникають замкнутість, ранимість, образливість підлітків, що вступили в пубертатний період. Вони замкнуті, відгороджені не тільки через те, що соромляться розказати про свої переживання, але часто це зв'язано з тим, що діти самі не в змозі розібратись у своїх відчуттях. А відчуття ці дають про себе знати не тільки внутрішнім бродінням, напруженістю, але й несподіваною для самого підлітка образливістю.

Відчуття власної гідності в підлітка настільки загострені, що будь-які дрібниці здатні його зачіпати. Крім того, багато своїх переживань він вважає настільки інтимними, що ніколи нікому не дозволить їх торкнутися. Тому різні, неначебто безневинні зауваження можуть боляче ранили самолюбність. Спосіб же реагування на образу залежить від індивідуальних особливостей. Хоча це здається парадоксальним, реакція у вигляді зухвалості, грубості більш доцільна і для дитини, і для оточуючих. Підліток тим самим дає вихід своїм негативним емоціям, тобто знімає стан фрустрації, внутрішньої напруженості. А оточуючі, хоча вони й приголомшені раптовою і, як їм здається, безпричинною грубістю, все-таки наступного разу проявляють більше обережності й делікатності.

Якщо ж підліток не відповідає на образу, він таким чином болісно «переварює» її в собі, ще більше відгороджується від світу, а оточуючі можуть і не помітити, що зачепили людину за живе, і це створює передумови для повторних душевних травм. Загострене почуття власної гідності – закономірний наслідок пристрасного прагнення стати дорослим. Переважна більшість підлітків вважає себе більш дорослими, ніж це є насправді. Звідси – вимоги рівноправності з дорослими й неприйняття категоричних наказів і нудних моралей. Знову-таки, якщо порівняти поведінку молодшого дошкільника й

підлітка, то перший прагне самостійності й упирається через жадання активного пізнання й нездатності управляти своїми бажаннями [6]. Дитина підліткового віку вже свідомо вважає, що вона має право на самостійність й упирається в основному тоді, коли, як їй здається, це право ущемляють і тим самим зачіпають відчуття власної гідності. Упертість може також виникнути внаслідок підвищеної ранимості, образливості.

Деякі підлітки відрізняються недовірливістю, схильністю до надмірної фіксації внутрішніх відчуттів. Тому зайві відвідини лікаря можуть тільки переконати підлітка в тому, що він і справді серйозно хворий. Ці побоювання тим більше посилюються бурхливими реакціями батьків із приводу навіть легких нездужань дитини.

Характерно, що підліток дуже педантичний і критичний в оцінках поведінки інших людей, хоча сам часом «грішить» у таких самих ситуаціях. Така непослідовність пояснюється тим, що усвідомлення міжособистісних зв'язків, соціальних ситуацій дещо випереджає розвиток самосвідомості, самоконтролю. Гостро помічаючи помилки інших, дитина сама скоює аналогічні помилки, бо імпульсивна її натура ще не повністю піддається самоконтролю. Крім того, соціальний, життєвий досвід підлітка ще малий, і в багатьох ситуаціях він спочатку діє, а вже потім осмислює те, що відбувається [5].

Однак вищі емоції й потреба в них – це якраз ті опорні пункти виховної роботи, спираючись на які можна ненасильно впливати на поведінку дитини. Емоції вищого порядку найтісніше пов'язані з прагненням до самоутвердження й соціально-психологічними проблемами. У спробах сформулювати уявлення про добре й погане, добро й зло, діти підліткового віку нерідко відрізняються надмірною категоричністю думок – це так званий юнацький максималізм. Навколишній світ деколи видається їм забарвленим усього у два кольори – чорний і білий, без жодних перехідних відтінків. Таке сприйняття зумовлено надмірною абсолютизацією морально-етичних категорій. Бути чесним в уявленні іншого підлітка – значить скрізь і завжди «різати правду-матку в очі, а бути добрим означає готовність виконати будь-яке прохання. Причому така безкомпромісність думок направлена переважно не на самого себе, а на інших людей. Причиною цьому служить не тільки слабкість самоконтролю й самооцінки, але й психологічна особливість, що полягає в тому, що підліток зайнятий пошуками справжнього ідеалу, об'єкта для наслідування, і пошук цей ведеться дуже прискіпливо [7].

Період скидання авторитетів приносить немало неприємних переживань батькам і педагогам. Особливо страждають батьки. Адже якихось 2–3 роки тому їх думки були для дитини істиною в останній інстанції, а зараз суцільно й поруч підліток не тільки сперечається, але висміює їх вислови, робить критичні зауваження із приводу їхніх учинків. Таке загострення відносин загрожує перерости у взаємне нерозуміння, взаємну незадоволеність. І відбувається це тим частіше, чим більше дефектів виховання мало місце в дошкільному й молодшому шкільному віці.

У так званих авторитарних сім'ях, де батьки відрізняються владністю, підвищеною вимогливістю й строгістю, діти ростуть слухняними, старанними,

але дещо замкнутими, скритними. Однак настає пубертатний період. Почавши дорослішати, дитина гостро відчуває, що «час прийшов», і все частіше насмілюється на заперечення батькам. Батьків спочатку це може просто шокувати: «Що раптом трапилось з дитиною?» У таких сім'ях взаємне нерозуміння звичайно складається задовго до настання пубертатного періоду, і віковий криз лише робить явними приховані до цього часу розбіжності.

Конфлікти іноді можуть бути дуже запеклими, і частіше за все дитина терпить поразку в словесних поєдинках, бо в неї не вистачає ще належного аргументування, красномовства й наполегливості. Суть внутрішньосімейних взаємостосунків часто зводиться до того, що підліток дещо віддаляється від батьків, і спілкування з однолітками стає для нього більш важливим і цікавим. Ставлення до вчителів (тепер їх багато!) досить вибіркоче й багатогранне. В усякому разі авторитет будь-якого вчителя не приймається просто так, через його соціальне становище. Учні чуйно реагують на всі достоїнства й недоліки викладача як у плані професійної підготовки (не зміг відповісти на якесь питання, помилився в написанні формули), так і в плані особових якостей. Останнє має особливо важливе значення. Нерідко інтерес або байдужість до предмета визначаються симпатією або антипатією до вчителя. Бувають, звичайно, і розбіжності: даний предмет дуже цікавить, а вчитель не подобається або, навпаки, вчитель – чудова людина, а ось предмет – нудний [4].

Ставлення до навчання є досить строкатою й суперечливою картиною, як і все, що відбувається в пубертатному періоді. Загальною тенденцією є, на жаль, деяке згасання духу інтелектуального суперництва. Більшість учнів не прагнуть стати відмінниками, а отримання двійки сприймають порівняно спокійно. Жаль викликає, звичайно, не те, що знаходиться не так багато охочих учитися тільки на відмінно, а те, що байдуже ставлення до своєї власної успішності й успішності інших негативно позначається на пізнавальних інтересах учнів, гальмує розкриття їхніх здібностей.

Усі діти переживають серйозні стреси. Деякі зміни стресового характеру є віковою нормою й пов'язані з фізіологічними змінами – ростом, гормональною активністю й зумовлюють соціальні зміни – у стосунках із сім'єю, оточенням. Інші мають особистісний характер: заборона на подальше навчання й необхідність самому заробляти гроші, неблагополуччя в сім'ї: скандали, розлучення батьків; шкільні нововведення, куріння маріхуани, вживання наркотиків, сексуальні проблеми, проблеми фізичного характеру, проблеми кримінального характеру, СНІД, катаклізми, важкі хронічні захворювання – усе це може призвести до серйозних стресів у дітей.

На підставі вищесказаного можна зробити такі **висновки**:

1. В основі вчення про стрес лежать неспецифічні хворобливі прояви захисних реакцій організму людини, що є причиною багатьох нервових розладів і навіть соматичних захворювань. Тому дослідження проблем адаптації підлітків до стресових ситуацій є важливим напрямом розвитку вікової й педагогічної психології, який повинен включати в себе: розвиток подальших досліджень про механізми дії стресогенних факторів на підлітків; поліпшення рівня самооцінки підлітків як важливої умови

їхнього протистояння негативним факторам стресу; проведення тренінгів та використання інших психокорекційних засобів, які сприяли б адекватній самооцінці підлітків як важливого фактору формування їхньої особистості й попередження психологічної та соціальної девіації.

2. Підлітковий вік має великі можливості для розвитку особистості й перетворення вчорашньої дитини на дорослу людину. На жаль, саме в цьому віці підлітки страждають від багатьох психологічних розладів, пов'язаних чи не найперше в житті з формуванням адекватної самооцінки та її узгодженням з оцінкою оточуючих. Саме неузгодженість між думкою оточення та власним сприйняттям підлітка себе є постійною причиною гострих або, навпаки, латентних конфліктів між підлітком і навколишнім світом. Це викликає постійне психологічне напруження й стреси, які суттєво шкодять психічній і соматичній сфері підлітка. Тому одним із важливих завдань психологів є проведення роботи, яка була б направлена на формування в підлітків адекватної самооцінки як засобу попередження багатьох проблем вікового розвитку.

1. Егидес А. П. Психологічна концепція конфліктного спілкування / А. П. Егидес // Психологічний журнал. – 1998. – Т. 5, № 5. – С. 52–62.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
3. Монахова А. Ю. Психолог и семья: активные методы взаимодействия / А. Ю. Монахова. – Ярославль : Академия развития: Академия Холдин, 2004. – 160 с.
4. Робер М. А. Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
5. Современный воспитательный процесс: состояние и проблемы // Социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 89–93.
6. Сухов А. Н. Реальная социальная психология : учеб. для вузов / А. Н. Сухов. – М. : МПСИ, 2004. – 352 с.
7. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2001. – 287 с.
8. Шихи Г. Возрастные кризисы / Г. Шихи. – С. Пб. : Ювента, 1999. – 436 с.

УДК 316.6+316.454.5

Олександра Гринчук

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті теоретично обґрунтовано застосування соціально-психологічного тренінгу для розвитку соціальної мобільності особистості майбутніх спеціалістів. Проаналізовано психологічну специфіку соціально-психологічного тренінгу, напрями його використання в професійній підготовці та навчанні для розвитку соціальної мобільності особистості.

Ключові слова: *активне соціально-психологічне навчання, соціально-психологічний тренінг, зворотний зв'язок, професійна підготовка, соціальна мобільність особистості.*

The uses application of social-psychological training for social-mobile personality development of future specialist is theoretically substantiated in this article. It also anylises the

psychological specification of social-psychological training, trends of its uses in professional education for social-mobile personality development.

Key words: *active social-psychological education, social-psychological training, opposite contact, professional education, social mobility of personality.*

Стрімкий потік світових змін, глобалізація та інтернаціоналізація суспільних відносин, потужний науково-технічний прогрес, перебування в полі швидкоплинних інформаційних потоків, напруженість та стресовість щоденного буття людини вимагають від неї застосування нових поведінкових зразків, адаптивності, стресостійкості й найважливіше – соціальної мобільності. Така ситуація потребує докорінного перегляду ролі особистості, професіонала в сучасному світі та, відповідно, інноваційних підходів до підготовки спеціалістів різних галузей, до пошуку нових більш дієвих та ефективних методів соціалізації, адаптації, навчання індивідів.

Накопичений на даний момент у науці матеріал свідчить про ефективність застосування методів активного соціально-психологічного навчання з метою змін і розвитку особистості, впливу на різноманітні психологічні характеристики, якості та утворення, відпрацювання нових, необхідних поведінкових зразків. Однією з найпоширеніших форм активного соціально-психологічного навчання є соціально-психологічний тренінг, під яким розуміють активну групову роботу з використанням різноманітних методів, спрямовану на підвищення соціально-психологічної компетентності особистості.

Саме тому вважаємо доцільним розгляд соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку соціальної мобільності особистості майбутніх спеціалістів, оскільки саме від рівня їхньої соціальної адаптивності й мобільності залежить міра готовності майбутніх фахівців до продуктивної активності в нових ситуаціях.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні значення соціально-психологічного тренінгу для розвитку соціальної мобільності особистості майбутніх спеціалістів.

Інтенсивність змін, які відбуваються в суспільстві, створює ситуацію, яка вимагає від науковців і практиків постійного поновлення системи знань, освоєння нових напрямів і підходів, які б давали можливість ефективніше виконувати поставлені завдання. Саме тому в багатьох наукових дослідженнях здійснюється інтенсивний пошук оптимальних шляхів і методів професійного становлення майбутніх спеціалістів, зокрема в А.Бодальова, Л.Божович, Є.Климова, І.Кона, А.Маркової, Л.Мітіної, М.Мід, В.Семиченко, В.Лозниці, Л.Орбан-Лембрик, Л.Карамушки, М.Пірен та багатьох інших. Проблеми соціальної й професійної мобільності розглядають вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як Л.С.Бляхман, Р.К.Веєрман, Н.В.Коваліско, А.Г.Хоронжий, П.А.Сорокін, Л.Е.Орбан-Лембрик, Л.С.Пілецька, Г.М.Федоришин та ін.

Особливості застосування тренінгової практики відображено в працях Ю.Ємельянової, В.Захарова, Г.Ковальова, Х.Міккіна, Л.Петровської, Є.Сидоренко, Н.Хрящевої, М.Форверга, К.Левіна, Дж.Кемпбела, С.Макшанова, І.Вачкова та інших. Досвід використання тренінгів у професійній діяльності психо-

логів вплинув на формування та розвиток їхніх видів і типів (тренінг ділового спілкування, тренінг сенситивності, інтелектуальний тренінг, тренінг креативності, тренінг особистісного росту, тренінг спеціальних умінь та ін.).

Але одночасно із цим ще не достатньо розкрито використання соціально-психологічного тренінгу для розвитку соціальної мобільності особистості майбутнього фахівця.

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблем професійного становлення та підготовки майбутніх спеціалістів і розвитку в них соціальної мобільності засвідчує, що дане питання досліджується економістами, соціологами, соціальними психологами, проте досі не вироблено міждисциплінарного системного підходу до цього комплексного явища.

Соціальних психологів цікавить переважно мобільність із позицій зв'язків, відносин і взаємодій, що складаються між соціальними й іншими групами, з позицій приналежності індивідів до різних сфер спілкування. Їхня увага концентрується на механізмах дій між групами й усередині груп. Адже типи особистостей, що формуються під впливом інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, мотивації поведінки, суттєво впливають на індивідуальну мобільність. Дослідження, що дають змогу вивчити механізм формування, зміни соціального статусу й приналежності до певної соціальної групи (у тому числі й неформальної), обов'язкові в системному розгляді соціальної мобільності [6].

Соціально-професійна мобільність, з одного боку, висуває певні вимоги до професійно-кваліфікаційних якостей індивідів, а з іншого – максимально сприяє розвитку особистості через підвищення відповідності між структурою її індивідуальних потреб і соціально-економічною цінністю місця, яке вона посідає. Перша із цих функцій є предметом економічної науки, друга – соціології й соціальної психології. Це зумовлює якісно різні підходи до досліджень мобільності: 1) як до деперсоніфікованого соціально-економічного процесу; 2) як до засобу соціального просування й розвитку особистості. У першому випадку маємо справу з власне трудовою мобільністю, а в другому – з так званою трудовою кар'єрою працівників [6].

Важливим чинником мобільності, значення якого постійно зростає, є освіта – саме вона стає передумовою та індикатором соціального становища працівників. Освіту називають прогресивним чинником вертикальної мобільності, адже чим вищий освітній рівень, тим вища ймовірність переміщення у вищі за статусом соціальні групи. Більш освічені працівники, як правило, краще адаптуються до нових умов, успішніше виконують виробничі завдання, ефективніше включаються в громадську діяльність, зрештою, швидше досягають визнання. Дослідження засвідчують, що найбільшою стійкістю відзначаються висококваліфіковані групи працівників; професійна мобільність тим менша, чим вища кваліфікація [1, с.152].

Ураховуючи вищесказане, можемо стверджувати, що особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів вимагають від особистості цілого комплексу рис, який має забезпечити не лише адаптованість до нових економічних і соціально-професійних відносин, а й дати змогу активно залучатися до процесів соціальної мобільності. Адже соціальна мобільність як соціальний

процес вимагає від людини, у першу чергу, конкурентоспроможності, динамічності, зацікавленості в навчанні й безперервній освіті, можливості просування по службовій драбині, а відповідно, здатності й готовності розвиватись і змінюватись.

Просування майбутнього спеціаліста як психологічно зрілої особистості етапами життєвого й професійного шляху, його соціальна мобільність у суспільстві не можливі без урахування його комунікативних зв'язків, без розвитку комунікативних здібностей та розкриття комунікативного потенціалу. За умов такого комунікативного підходу [5] сам розвиток особистості є тим процесом, де комунікація перебуває у взаємодії та єдності з особистісними властивостями індивіда й сприяє його формуванню в соціумі. Комунікативні властивості є інтегральними її характеристиками, за допомогою яких здійснюється взаємозв'язок людини із соціумом, соціально-психологічне сприйняття й відображення нею соціальних відносин і реальностей життя.

Дотримуючись гуманістичної парадигми в підготовці майбутніх фахівців і розвитку в них необхідних сьогоденню якостей та професійних умінь, уважаємо за необхідне актуалізацію саме комунікативного підходу в професійній підготовці спеціалістів. Реалізація принципів даного підходу можлива в контексті використання різноманітних форм активного соціального навчання, а саме соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку вмінь ефективно взаємодіяти в ситуаціях спілкування, усвідомлення розвитку ресурсів особистісного впливу та способів попередження й вирішення конфліктів, формування індивідуального стилю ділової взаємодії тощо.

Соціально-психологічний тренінг є особливою формою групової роботи з властивими йому можливостями, принципами, методами, обмеженнями, правилами й проблемами. За своєю суттю – він є формою навчання, набуття нових умінь і навичок, засвоєння нових психологічних можливостей та зразків поведінки. Особливістю такої форми навчання є те, що людина, яка вчиться, займає в ній активну позицію, а набуття необхідних умінь і навичок відбувається в процесі відпрацювання, відчування, проживання, набуття особистого досвіду поведінки.

На думку К.Левіна [7], фактично всі стійкі зміни в установках і поведінці особистості відбуваються не в особистісному, а саме в груповому контексті. Лише в груповій роботі учасники вчать спостерігати поведінку один одного й миттєво усвідомлювати все, що відбувається в групі й власній поведінці. Це значно підвищує ефективність формування чи корекції усвідомлюваних майбутнім спеціалістом особистісних і професійних особливостей, а відповідно, дає можливість замінювати неефективні установки й способи поведінки на нові та більш ефективні.

Соціально-психологічний тренінг належить до комплексних методів соціально-психологічного навчання та впливу. Основною ціллю є підвищення компетентності у сфері спілкування. Ця ціль визначає соціальне призначення методу, безпосередньо пов'язаного з практичними завданнями розвитку суспільства, а також створення сприятливих умов для розвитку особистості, удосконалення системи навчання й подальшої професійної діяльності. Під час ви-

рішення різноманітних завдань соціально-психологічний тренінг може бути корисним як при початковому навчанні, так і під час підвищення кваліфікації представників тих професій, об'єктом трудової діяльності яких є інша людина (перекладачів, медичних робітників, керівників, вихователів, юристів, психологів тощо). У їхній професійній діяльності спілкування займає особливо важливе місце. Від його ефективності залежить успіх діяльності в цілому. За рахунок правильної організації спілкування покращується результат сумісної діяльності, самопочуття її учасників, менше часу йде на вирішення ділових проблем, створюється сприятливий для роботи соціально-психологічний клімат. Іншою сферою використання соціально-психологічного тренінгу є надання допомоги людині, яка має труднощі в спілкуванні. Розвиток практичної психології потребує від майбутніх спеціалістів опанування елементарними діагностичними методами, а також методами психологічного впливу й навчання, до яких належить соціально-психологічний тренінг [8].

Соціально-психологічний тренінг як форма підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності насамперед повинен бути спрямований на оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, на розвиток комунікативних здібностей особистості, рефлексивних і перцептивних навичок, здатності аналізувати ситуацію, поведінку, стан як членів групи, так і свій особистий, уміння адекватно сприймати себе й оточуючих. При цьому виробляються й корегуються норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко змінюватись у різних умовах і різних групах, що стає ефективним підґрунтям подальшої соціальної та професійної мобільності спеціалістів, накопичення власного актуального досвіду, який пов'язаний із сучасним станом суспільства, освіти й особливостями конкретної професійної діяльності.

Важливо відмітити, що соціально-психологічний тренінг володіє цілим рядом специфічних особливостей та відмінностей від традиційних методів підготовки майбутніх спеціалістів, що значно розширяє межі його застосування [7]. По-перше, тренінг дає можливість змінювати не лише об'єм знань, умінь і навичок, а й установки, відношення, мотиваційні структури особистості. По-друге, саме тренінг забезпечує можливість застосування різноманітних методичних засобів, за допомогою яких можна досягати максимальної подібності до ситуації, у якій розвиток професіонала детермінується системно й при цьому не ігнорується його унікальність. По-третє, у тренінгу підготовка майбутніх спеціалістів може здійснюватись безпосередньо на моделях певної професійної діяльності, що сприяє не лише засвоєнню необхідних знань, умінь, навичок, а й збагаченню життєвого й професійного досвіду. По-четверте, знання, уміння й навички, загалом увесь досвід, яких набувають у тренінгу, відрізняється особистісним, «прожитим», пов'язаним з емоційними переживаннями характером. Такий характер визначається активним, а не пасивно-реактивним, як при традиційних методах, характером взаємодії учасників із середовищем. І сама взаємодія відбувається в груповому контексті, що, у свою чергу, призводить до виникнення феноменів лідерства, групових норм, які напряму пов'язані з мотиваційною сферою особистості.

Необхідно зауважити, що за допомогою вищеописаних особливостей психологічного тренінгу набуті під час групової роботи різноманітні знання, уміння, навички, зміни Я-концепції, відношення, установки набувають високої міцності й генералізованості, що дозволяє суб'єкту застосовувати їх у широкому діапазоні ситуацій. Інтегрованість отриманих знань з уміннями, навичками, установками й особливостями протікання психічних процесів, їх поліморфальна представленість у пам'яті визначають міру переносу результатів тренінгу в реальний професійний контекст і міру спротиву впливам середовища, змінам, які відбулися на індивідуальному, суб'єктному та особистісному рівнях майбутнього професіонала [7, с.296].

Науковці відмічають, що соціально-психологічний тренінг більше, ніж інші методи підготовки та навчання, спрямований на об'єктивацію поведінки й діяльності майбутніх спеціалістів. Основним засобом такої об'єктивації в тренінгу є подача та отримання зворотного зв'язку. Так, при традиційних методах навчання інформація про те, наскільки ефективними є ті чи інші знання для практичної діяльності спеціалістів, як правило, віддалена в часі. А в тренінгу отримувана інформація відразу співвідноситься з діяльністю й поведінкою, на основі чого усвідомлюються всі переваги й недоліки наявних у майбутнього спеціаліста знань, умінь, навичок.

У психологічній літературі існують різні схеми подачі та прийому зворотного зв'язку в тренінгу, зокрема М.Форверга, Б.Скінера та А.Макаренка, Г.Нікіфорова, Девіда В.Джонсона, О.Бреус та ін., проте спільним для них усіх є розуміння зворотного зв'язку як вираження почуттів і думок із приводу поведінки іншої людини, мета якого [4] – забезпечення конструктивною інформацією, для того щоб допомогти зрозуміти, як наша поведінка впливає на інших і як інші сприймають її. Основна користь від зворотного зв'язку полягає в тому, що він дає можливість дізнатись, у яких випадках ми вчинили неправильно, які моделі поведінки є неефективними, як досягнути поставлених цілей.

Г.Нікіфоров виділяє ряд позитивних ефектів, яких можна досягнути в тренінгу за рахунок організації ефективного зворотного зв'язку [7, с.299]:

- модифікація мотивації учасників шляхом збалансованої демонстрації їхніх успіхів та невдач;
- об'єктивація поведінки та діяльності учасників тренінгу;
- засвоєння нових моделей управління поведінкою;
- оперативність зворотного зв'язку й можливість його правдивого повторення в різних варіантах.

Слід зазначити, що тренінгу як методу підготовки майбутніх спеціалістів характерний також і високий рівень переносу набутих результатів у реальний професійний контекст. Можливість такого переносу визначається характеристиками не лише самого тренінгового середовища, а й якістю зворотного зв'язку.

На думку І.Вачкова, для того щоб отримати користь від соціально-психологічного тренінгу, необхідно: 1) мати елементарне уявлення про ефективне спілкування, різноманітні стратегії й технології спілкування; 2) сформулювати до різноманітних стратегій і технологій спілкування особисте ставлення, тобто

вибрати серед них ті, які підходять саме тобі; 3) відпрацювати конкретні техніки, необхідні для спілкування в різноманітних ситуаціях, випробувати різні стратегії поведінки і, найважливіше – «прожити» різноманітні ситуації спілкування з іншими учасниками в «живому процесі» тренінгу для набуття диспозиційних умінь [2].

Висновки. Одним з актуальних шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх спеціалістів ми вважаємо здійснення підготовки до професійного спілкування у вигляді спеціалізованих процедур соціально-психологічного тренінгу, засвоєння різноманітних технік комунікативних дій відпрацювання конкретних умінь спілкування та інших технологій. Усе це можна вважати доцільним лише за умови їхньої повної спрямованості на досягнення ефективного міжособистісного спілкування, а також діалогу й співробітництва в колективі. Основні зусилля при цьому необхідно спрямовувати на послідовний розвиток у майбутніх спеціалістів умінь і навичок міжособистісного спілкування, яке вважаємо фундаментальною основою для подальшого розвитку професійного спілкування. Високий рівень розвитку сфери міжособистісного спілкування суб'єкта розглядається як показник його актуальних здібностей, які надалі будуть засобом розвитку професійно важливих потенційних здібностей до професійної діяльності та, отже, подальшої соціальної й професійної мобільності. Саме такий шлях дозволяє здійснювати навчання не тільки через засвоєння різноманітного теоретичного матеріалу, а й завдяки об'єктивації та реконструкції власного досвіду й особистісних умінь. Цей процес матиме позитивний ефект, якщо учасники засвоюватимуть нові методи й способи комунікації шляхом розв'язання реально існуючих, суб'єктно значимих проблем. Поєднання навчання з експериментуванням та моделюванням створює додаткову позитивну мотивацію й підвищує якість засвоєння нового матеріалу [3].

У цілому, можна констатувати, що інтереси, потреби, установки, ціннісні орієнтації, мотивація поведінки й спілкування, комунікативні вміння та навички особистості майбутнього спеціаліста безпосередньо впливають на його подальшу соціальну й професійну мобільність. А фактично всі особистісні та професійно-кваліфікаційні якості можна моделювати, конструювати й змінювати в процесі проведення соціально-психологічного тренінгу, для досягнення майбутнім спеціалістом необхідного рівня розвитку особистісних та професійних якостей і властивостей, які будуть конкурентоспроможними в суспільстві.

1. Бляхман Л. С. Мобильность кадров на промышленном предприятии / Л. С. Бляхман. – К. : Наук. думка, 1981. – 185 с.
2. Вачков И. В. Психология тренинговой работы : Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Гринчук О. І. Психологічні засади комунікативної підготовки майбутніх менеджерів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гринчук Олександра Іванівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 189 с.
4. Джонсон Д. В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / Девід В. Джонсон ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : КМ Академія, 2003. – 288 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2006. – Кн. 2 : Соціальна психологія груп : Прикладна соціальна психологія. – 560 с.
6. Пілецька Л. С. Соціальна мобільність як психологічна категорія: теоретико-методологічний аспект аналізу / Л. С. Пілецька // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника, 2010. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 29–41.
7. Психология менеджмента / [под ред. проф. Г. С. Никифорова]. – Х. : Гуманитарный Центр, 2002. – 556 с.
8. Социально-психологический тренинг / [под ред. В. П. Захарова, Н. Ю. Хрящева]. – Л., 1988.

УДК 37.015.3:159.923.3:78.071.2

Всеволод Зеленін

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ

У статті розглянуто наукові й методичні основи професійної самоактуалізації в практиці професійного музичного виконавства. Дано характеристику загальним, спеціальним і додатковим психолого-педагогічним умовам професійної самоактуалізації і становлення студентів-виконавців музичних вузів III–IV рівнів акредитації. Визначено й запропоновано модель розвитку професійної самоактуалізації в практиці музичного виконавства.

Ключові слова: професійна самоактуалізація, професійне становлення, музично-виконавська діяльність.

The article is dedicated to the description of the scientific and methodological foundations of professional self-actualization in the practice of professional music performance. The general, special and additional psycho-pedagogical conditions of professional self-actualization and becoming of students-performers of musical institutes of higher of III–IV of level of accreditation are described. The model of development of professional self-actualization in practice of the musical performance is certain and offered.

Key words: professional self-actualization, professional becoming, music performing activity.

Сучасна освіта в умовах великомасштабних зрушень в Україні та світі загалом усе частіше звертається до пошуку тих резервів особистості в професійній діяльності, що визначаються не лише компетентністю у володінні сукупністю професійних знань, умінь та навичок, але й створенням передумов для найбільш повного розкриття потенціалу, особливо в тих галузях фахової освіти, де професіонал – це насамперед митець.

Успішність реалізації завдань сучасної освіти напряму залежить від ефективності забезпечення цілісності процесу становлення особистості майбутніх фахівців під час професійної підготовки у ВНЗ, у тому числі – у вищих музичних закладах освіти III–IV рівнів акредитації (музичних академій, консерваторій, університетів, інститутів тощо). Тому дуже важливим є дослідження психолого-педагогічних умов процесу професійного становлення фахівців мис-

тецьких професій (інструменталістів, вокалістів), у яких здатність до самоактуалізації є метою й рушійною силою досягнення видатних результатів і максимального розкриття власного таланту, це необхідна складова професійної підготовки музикантів-виконавців.

Проте, як свідчить аналіз спеціальної літератури (А.Л.Готсдінер, Е.Курт, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський, Г.С.Тарасов, Б.М.Теплов, Г.М.Ципін та ін.) і практика функціонування музичних ВНЗ III–IV рівнів акредитації, технології навчання й виховання в них, як правило, ґрунтуються на традиційних підходах, що не беруть до уваги психолого-педагогічні закономірності формування творчої зрілості музиканта-виконавця, і часто реалізуються без урахування необхідності повного розкриття акмеологічного потенціалу майбутніх фахівців-виконавців, створення сприятливих умов для їхньої максимальної професійної самоактуалізації та самореалізації тощо.

Усе це, на нашу думку, зумовлює актуальність виявлення психолого-педагогічних умов й особливостей розвитку професійної самоактуалізації особистості музикантів-виконавців у процесі фахової підготовки й самопідготовки та з'ясування моделі оптимізації цього розвитку.

Метою нашої статті є визначення психолого-педагогічних умов та складових моделі розвитку професійної самоактуалізації музиканта-виконавця. Реалізація цієї мети передбачає низку завдань:

1. Визначити загальні методологічні, теоретичні та практичні підходи до вивчення поняття професійної самоактуалізації музиканта-виконавця в процесі взаємодії з музичним твором.
2. Зробити стислий системний огляд наукових джерел, присвячених дослідженню розвитку професійної самоактуалізації в спеціальній музикознавчій та психолого-педагогічній літературі.
3. Проаналізувати загальні, спеціальні й додаткові психолого-педагогічні умови та засоби професійної самоактуалізації музикантів-виконавців.
4. Виокремити концептуальну модель розвитку професійної самоактуалізації в практиці фахового музичного виконавства.

Гіпотезою нашого дослідження є припущення про те, що визначення психолого-педагогічних умов професійної самоактуалізації музикантів-виконавців створює підґрунтя для моделі розвитку професійної самоактуалізації студентів-виконавців музичних ВНЗ у процесі професійної підготовки та самопідготовки.

Загально-психологічний аналіз понять, концепцій, напрямів та ідей, пов'язаних із психологічною проблемою професійної самоактуалізації, представлено в роботах багатьох авторів у руслі гуманістичного (А.Маслоу, Дж.Олпорт, Ф.Перлз, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Шостром та ін.) і глибинного (А.Адлер, Е.Еріксон, З.Фрейд, К.Юнг та ін.) напрямів. На межі XX–XXI століть ідеї самоактуалізації знайшли своє відображення й продовження в працях представників екзистенціального, транс-персонального, системно-феноменологічного й інтегрального напрямів психології (Р.Ассаджолі, С.Гроф, А.Мінделл, К.Уілбер, Б.Хеллінгер, І.Ялом та ін.), а також у теорії рівнів ціннісного розвитку людських біопсихологічних систем (К.Грейвз, К.Ковен, Д.Бек та ін.).

Психологічні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вітчизняній психології досліджувалися у зв'язку з аналізом професіоналізації особистості в межах теорії діяльності (А.Б.Ананьєв, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадріков та ін.); психологічних концепцій професійного становлення та розвитку особистості в рамках особистісно-розвиваючого (К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, Л.Я.Гозман, Г.С.Костюк, П.І.Підкасистий, В.І.Слободчиков та ін.) та акмеологічного підходів (О.О.Бодальов, А.О.Деркач, М.І.Дяченко, В.Г.Зазикін, С.С.Пальчевський, О.П.Ситников та ін.), психологічної готовності до здійснення професійної діяльності (Г.О.Балл, О.І.Бондарчук, Є.П.Єрмолаєва, Л.М.Карамушка, Є.О.Климов, В.С.Мерлін, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, В.О.Моляко, В.А.Семиченко, К.Ясперс та ін.).

Особливості самоактуалізації особистості в процесі професійної підготовки й діяльності висвітлювалися в роботах І.О.Акіндінової, Ж.П.Вірної, Л.М.Мітіної, Л.М.Ожигової, А.О.Реана та ін. Що стосується професійної діяльності музикантів-виконавців, то тут слід назвати окремі роботи, у яких висвітлювалися проблеми психології музичної діяльності (Л.Л.Бочкар'єв, Д.К.Кірнарська, В.І.Петрушин, М.С.Старчеус, Ю.О.Цагареллі та ін.), зокрема питання формування виконавської майстерності (М.А.Давидов, Р.Ф.Сулейманов).

Усебічний розгляд й аналіз літературних джерел із психології, педагогіки та акмеології, присвячених вивченню феномену самоактуалізації, дозволяє визначити професійну самоактуалізацію музиканта-виконавця як процес становлення, саморозвитку й самоствердження особистості, спрямований на повне розкриття та використання свого таланту на благо суспільства й самого себе, як розвиток творчого й духовного потенціалу, максимальну реалізацію всіх можливостей передусім у власній професійній діяльності.

Системний аналіз практики музично-виконавської діяльності й спеціальної та психолого-педагогічної літератури дозволяє нам констатувати певні концептуальні засади розвитку професійної самоактуалізації студентів-виконавців. Це:

- психолого-педагогічні основи *андрагогіки*, що виходять за межі формальної освіти в музичному вузі та значно розширюють освітню модель досягнення творчої й професійної зрілості музиканта;
- *акмеологічні* основи вчення, які спрямовані на розробку нових підходів і методів удосконалення професійної майстерності в різних сферах професійної діяльності, на досягнення найвищого рівня, *АКМЕ* професіоналізму – професійної зрілості музиканта-виконавця;
- психолого-педагогічні дослідження з формування професіоналізму музиканта-виконавця, які розкривають *ауто-дидактичні* стратегії роботи над музичним твором: емоційно-когнітивні стилі в процесі розучування музичного твору, особливості психологічної підготовки до сценічного виступу тощо.

На нашу думку, усі ці положення є *загальними психолого-педагогічними умовами* формування професійної самоактуалізації майбутніх музикантів-виконавців. Поряд із групою загальних ми враховували й *спеціальні психолого-*

педагогічні умови розвитку професійної самоактуалізації в студентів-виконавців, пов'язані з подоланням чинників, що перешкоджають формуванню професійної самоактуалізації в контексті музично-виконавської практики (психолого-педагогічна де-концептуалізація, комплексна спрямованість, художньо-творче лідерство, інтегрований Я-образ, духовно-ціннісна синергія, перспективна життєтворчість). Розглянемо їх більш детально.

- *Психолого-педагогічна де-концептуалізація.* Науково-теоретична, музично-педагогічна, методична й публіцистична (спогади та інтерв'ю відомих музикантів-виконавців) література в більшості своїй рясніє авторитетними порадами стосовно «правильних», «ефективних» чи «результативних» психолого-педагогічних концепцій і технологій розвитку музиканта-виконавця. І, можливо, такий імперативний підхід є адекватним з посередніми чи бездарними студентами-виконавцями.

Проте практика музично-виконавської діяльності свідчить, що професійна й особистісна самореалізація талановитого студента-виконавця в умовах вищої музичної освіти скоріш за все неможлива, коли викладач замість того, щоб являти собою приклад цілісної самоактуалізованої особистості, намагається слідувати правилам власної (чи «загальноновизнаної») педагогічної концепції, формуючи для студента зовнішній примус (зовнішній локус-контроль). Хоча, треба визнати, бувають випадки, коли студент реалізується всупереч концептуальному пресингу своїх викладачів.

І навпаки, коли професійна й особистісна самоактуалізація викладача починає в суб'єкт-суб'єктному партнерському й рівноправному діалозі заряджати студента-виконавця натхненням, щастям і радістю від занять улюбленою справою, аксіологічною сміливістю й незалежністю суджень, це сприяє зміцненню внутрішньої само-мотивації студента (внутрішній локус-контроль) до актуалізації своєї музично-виконавської діяльності.

Звичайно, такий рівень відносин передбачає високу внутрішню духовну культуру кожної зі сторін та готовність до феноменологічного суб'єкт-орієнтованого (К.Роджерс) автентичного спілкування. Тому, зважаючи на вищезгадані загальні психолого-педагогічні умови професійної самоактуалізації музикантів-виконавців, студент має замість того, щоб пасивно очікувати бажаного рівня педагогічного спілкування, сам ставати активним, вольовим і впевненим пошукачем та створювачем таких відносин.

Саме така позиція безпосередньо узгоджується із психологічними якостями самоактуалізованих особистостей (А.Маслоу) та деякими свідченнями про індивідуальні особливості самореалізованих музикантів, такими як свавілля й спонтанність Ф.І.Шаляпіна, «відлюдкуватість» К.М.Ігумнова [8], незалежність й автономність С.Т.Ріхтера [11]. У таких особистостей, судячи за їхніми спогадами, яскраво виражений внутрішній критерій оцінки та самооцінки переконливості виконання й інтерпретації, незалежний від думки критиків або успіху в публіки [13].

І музиканту-педагогу часом буває дуже важко з такими індивідуальностями, оскільки в психологічному плані їх структури свідомості багато в чому спираються на впевнене *САМО-*: само-прийняття й само-розуміння, розвинену

самосвідомість і самоповагу, адекватно високу самооцінку і, як наслідок, самодостатність. Тому головна стратегія навчання з таким студентом – вихід за рамки звичної навчальної системи координат, надання такого самодостатньому учневі можливості виявлятися й розвиватися в більш незалежному й спонтанному режимі, ніж іншим, з подальшим обговоренням на рівних тих вражень і почуттів, які викликав його виступ.

- *Комплексна спрямованість.* Практичний досвід музично-виконавської діяльності та аналіз фахової літератури демонструє чотири простори спрямованості професійної самореалізації музикантів-виконавців (рис. 1):

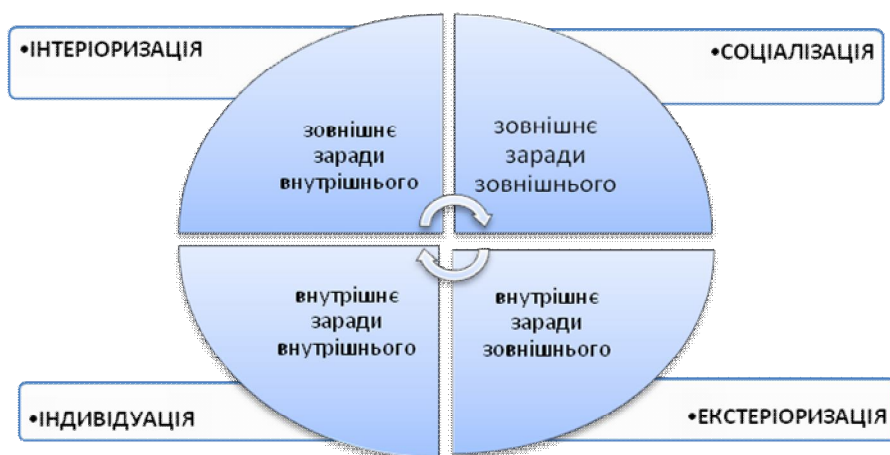


Рис. 1. Простори спрямованості професійної самореалізації музикантів-виконавців у процесі професійного становлення

Стисле окреслення сутності кожного із зазначених просторів показує, що для становлення й самоактуалізації музиканта-виконавця є важливими всі чотири простори:

- *Соціалізація* як готовність досягати кар’єрного успіху й визнання за формальними (зовнішніми) ознаками (звання, нагороди, посади, професійна репутація й рекомендації відомих колег тощо).
- *Інтеріоризація* як сприйняття й засвоєння стратегій професійної майстерності на основі життєвого й професійного досвіду колег та вчителів.
- *Екстеріоризація* як наполегливість у переконливому втіленні власного творчого бачення своєї музично-виконавської діяльності, формування індивідуального стилю виконавства, що знаходить вираження в неповторності інтерпретацій виконуваних музичних творів.
- *Індивідуація* як безкінечний процес досягнення внутрішнього аксіологічного сенсу спілкування з музичними творами, самозаглиблення для єднання зі своєю самістю за допомогою музики.

Історичний аналіз прикладів із практики музичного виконавства свідчить, що нереалізованість музикантів-виконавців часто буває детермінованою нехтуванням одним з вищезазначених просторів спрямованості професійної самореалізації. Наприклад, оціночне нехтування стратегіями соціалізації веде до соціально-професійної дезадаптації, що виражається як «невизнаність». А безпе-

ляційне наслідування вдалих стратегій професійної майстерності породжує посередні штампи та унеможлиблює досягнення художньо-творчого АКМЕ.

Тому комплексна спрямованість як психолого-педагогічна умова розвитку професійної самоактуалізації передбачає збалансоване охоплення всіх зазначених просторів професійної самореалізації музикантів-виконавців у процесі професійного становлення.

- *Художньо-творче лідерство*. Будь-який митець-музикант у соціально-культурному плані виступає як громадський лідер, звертаючись до слухацької аудиторії та суспільної думки з власними ідеями, що виражені мовою його творчості. Велика кількість прикладів в історії музичного виконавства свідчить про соціально-психологічну значущість мистецьких подій, що стали можливими завдяки лідерським якостям видатних музикантів-виконавців.

Спираючись на численні сучасні дослідження та літературні джерела з теорії й практики лідерства [2; 5; 9; 10], ми виділяємо чотири моделі лідерів-музикантів, що визначають напрями розвитку професійної самоактуалізації виконавців:

- *Харизматичне лідерство*. Такий виконавець виступає зі сцени як «вождь», що вказує шлях, кличе й веде за собою не тільки слухацьку аудиторію, але й колег-музикантів, подекуди визначаючи своєю художньою творчістю нові засоби виконавства, стильові та жанрові напрями (Ф.Ліст, М.Паганіні, А.Г.Рубінштейн, Ф.І.Шаліяпін та ін.).
- *Трансакційне лідерство*. Ці виконавці скоріше синергійно об'єднують та інтегративно узагальнюють культурно-мистецькі тенденції свого часу, подекуди стаючи фундаторами національних інструментально-виконавських шкіл (Й.С.Бах, Дж.Енеску, Б.А.Которович, К.Флеш, В.С.Червов та ін.).
- *Трансформаційне лідерство*. Ця модель лідерства передбачає кардинальні (іноді революційні) світоглядні зміни в практиці виконавського мистецтва. Наприклад, Л. ван Бетховен, як видатний піаніст свого часу, уперше почав трактувати звучання рояля як оркестрове, а оперні реформи К.В.Глюка, Дж.Верді та Р.Вагнера визначили етапи трансформації західноєвропейського вокального оперного виконавства.
- *Генеративне лідерство*. Представники цієї моделі зорієнтовані на те, щоб ті, хто актуалізуються поряд з ними, самі ставали лідерами. Таким, зокрема, був підхід Г.Г.Нейгауза та П.С.Столярського, які сприяли самоактуалізаційному професійному розвитку цілої плеяди видатних радянських піаністів та скрипалів (відповідно).

Когнітивна кваліфікація, сприйняття, усвідомлення й визнання своєї автентичної моделі художньо-творчого лідерства, на наш погляд, є важливою психолого-педагогічною передумовою акмеологічних досягнень та максимальної самоактуалізації музиканта-виконавця.

- *Інтегрований Я-образ*. Дезінтеграція образу себе може вести до різного роду особистісних і професійних девіацій: внутрішніх конфліктів, професійної дезадаптації, дезорієнтації та маргіналізації тощо. У свою чергу, внутрішня цілісність, конгруентність постають передумовою формування

зрілої особистості музиканта-виконавця, спроможної до професійної самоактуалізації та самореалізації.

Ми розглядаємо інтегрований Я-образ як конгруентну збалансованість Я-реального (об'єктивне), Я-ідеального (суб'єктивне) та Я-потенційного (духовне). Ґрунтуючись на психолого-педагогічних [4; 14], культурно-філософських [3; 12] та антропологічних [7; 15; 16] підходах у розумінні духовності, ми розглядаємо її як намагання належати до простору більшого масштабу, спрямованість до виходу за звичні межі тіла й свідомості. Музично-виконавська практика вимагає від митців бути щирими й уважними при побудові конгруентного внутрішнього балансу, бо свідомого уявлення Я-ідеального та співвіднесення його з Я-реальним може виявитися недостатньо для плідної самореалізації. Наприклад, студент-піаніст консерваторії, орієнтуючись на закладену й визначену ще з дитинства професійну траєкторію особистісного розвитку як концертуючого соліста, може нехтувати своїм потенціальним покликанням стати висококласним акомпаніатором, викладачем чи артистом камерного ансамблю. І в результаті стати посереднім піаністом, мати відчуття творчої нереалізованості та численні психологічні відхилення.

У музичних колах відомі сотні прикладів, коли видатні музиканти мріяли про посередні досягнення. Так, видатний скрипаль ХХ століття Фріц Крейслер, закінчивши в десятирічному віці (!) із золотою медаллю Віденську консерваторію, а згодом отримавши гран-прі по закінченні Паризької консерваторії, намагався влаштуватися звичайним артистом в оркестр Віденської королівської опери, але туди його не прийняли «за відсутність відчуття ритму». Скільки треба мати духовних сил, щоб знайти конгруентний баланс реального, ідеального й потенційного, розкрити та інтегрувати власний Я-образ для самоактуалізації в професійній музично-виконавській діяльності?!

- *Духовно-ціннісна синергія* як психолого-педагогічна умова професійної самоактуалізації музикантів-виконавців розглядається нами в індивідуальному і в соціальному аспектах. В індивідуальному аспекті духовно-ціннісна синергія виражається в суб'єктивному поєднанні нібито «нез'єднуваного», зокрема егоїзму й альтруїзму під час допомоги іншому у відчутті задоволення від його успіхів чи в єдності думок і дій, коли гармонізуються поверхневі й глибинні мотиви особистості. Наслідками цього є екзистенція, трансценденція, трансперсоналізація – вихід на мета-рівень особистісного розвитку, життя за Б-цінностями [15], перетворення своєї долі на дослідження «граничних здібностей і можливостей людини» [16]. Бо ж дійсно, видатні музиканти-виконавці в професійній діяльності демонструють психофізіологічні здатності, що далеко виходять за межі «середніх» показників «звичайних» людей.

У соціальному аспекті духовно-ціннісна синергія виражена як здатність музиканта-виконавця відчувати культурно-історичний резонанс епохи, те, що в сучасному бізнесі називають трендами. Це дає виконавцю змогу ініціювати (чи своєю участю підтримувати) мистецькі події, які, об'єднавши потенціал різних суспільних тенденцій, течій та поглядів, формують (трансформують) новий якісний рівень [89]. Наприклад, симфонічний оркестр є не тільки кількісною

сукупністю з приблизно ста музикантів-виконавців, але ж він створює можливість нового якісного рівня музичного виконавства. Так само готовність виконавця втілювати собою імпліцитні духовні очікування соціокультурної ноосфери та одночасно бути експліцитно приналежним своїй індивідуальній творчій долі, місії, покликанню творять ситуацію, коли «пікові переживання» (А.Маслоу) виконавця вступають в аксіологічний резонанс із духовним потенціалом суспільної свідомості.

- *Перспективна життєтворчість.* У практиці професійного музичного виконавства є поняття «творчі плани». Воно означає не тільки само-менеджмент і логістичне планування гастролей чи концертів, але передусім підготовку нових концертних програм, участь у культурно-мистецьких заходах (фестивалях, форумах, гастролях) чи конкурсах різного рівня (регіональних, республіканських, міжнародних). І якщо в період навчання (від ДМШ до ВНЗ) музикант-виконавець формує свої творчі плани й фактично планує своє творче життя разом зі своїми викладачами, то чим далі, тим більше він має брати відповідальність за перспективи (передбачення) власного мистецького життя.

Художньо-творчі акмеологічні амбіції й бажання втілити у своїй грі ті чи інші музичні твори, спілкування зі слухачською аудиторією та колегами через музично-виконавську діяльність, усе це – не стільки самовизначення, передбачення шляхів та аналіз альтернативних варіантів траєкторії професійного й особистісного життя, але активна (вольова) життєтворчість, актуалізація засобів само-створення, спрямування до максимальної життєвої повноти, гармонізація індивідуального стилю життя й професійної діяльності з метою евдемонізації свого буття [1].

Рефлексія особистого життєвого досвіду (персональна історія життя), соціокультурних і суспільно-політичних контекстів та виконуваних музичних творів як художньо-творчі феномени – ось три основні фактори, які визначають перспективну життєтворчість виконавця. Створення музичної інтерпретації є життєтворчістю і в прямому, і в переносному розумінні. Виконавець одночасно інтегрує (синтезує) у творчій інтерпретації особистий і соціальний життєвий досвід та своїм виконанням фактично актуалізує свою мистецьку долю – будує кар'єру, отримує визнання, стаючи активним діячем культурно-історичних процесів у суспільстві. Важливо також зацентувати вплив виконуваних музичних творів на особистісну й професійну самоактуалізацію, життєтворчість музиканта. Психокорекційний, психорозвивальний та психотерапевтичний вплив музичного виконавства отримав висвітлення в працях із філософії, культурології, психології, педагогіки, медицини й мистецтвознавства [6]. Етичний, катарсичний, лікувальний та актуалізаційний вплив виконавської діяльності в процесі антропогенезу музиканта – важлива психолого-педагогічна умова професійної самоактуалізації. Позаяк сам по собі музичний матеріал постає змістовним фактором актуалізаційного впливу. Наприклад, видатний радянський педагог-скрипаль П.С.Столярський уважав, що професійне становлення молодого музиканта-виконавця відбувається передусім завдяки послідовності освоюваних ним музичних творів.

Додатковими психолого-педагогічними умовами розвитку професійної самоактуалізації музиканта-виконавця є: організація діагностики та моніторингу рівнів сформованості професійної самоактуалізації особистості; реалізація програми, що спонукає музиканта до усвідомленого прийняття Б-цінностей музично-виконавської діяльності та формування гуманістичної спрямованості своєї особистості; актуалізація особистісних смислів процесу самоосвіти; становлення індивідуального стилю виконання на основі максимального розкриття власного творчого потенціалу; розвиток особистості на основі підвищення конгруентності, тобто глибокої внутрішньої узгодженості між Я-образом і суб'єктивним досвідом; розробка й застосування комплексу спеціальних компетенцій, що підсилюють рефлексивну спрямованість фахової діяльності музиканта-виконавця.

У цілому, розвиток професійної самоактуалізації майбутніх музикантів-виконавців у контексті професійної підготовки та самопідготовки, на нашу думку, зумовлений: традиційними психолого-педагогічними підходами до формування всіх сфер професійної самоактуалізації, що історично склалися в системі музичної освіти у вітчизняній та світовій практиці; володінням способами й засобами, що стимулюють самоактуалізацію особистості; освоєнням усвідомленими й інтуїтивними стратегіями самоактуалізації в процесі професійної підготовки; творчою долею й творчими планами виконавця-інструменталіста – послідовністю вивчення й глибиною осмислення музичних творів, які він готує до публічного виконання.

Однак варто підкреслити, що праксіологічні традиції музично-виконавської діяльності та академічні підходи в музичній освіті сьогодні не передбачають наявності окремих контекстів психологічного супроводу розвитку професійної самоактуалізації студентів-виконавців: теоретичні курси із психології, що передбачені навчальною програмою музичних ВНЗ, часто змістовно й методично не відповідають актуальним потребам виконавської практики; у більшості вітчизняних вузів (на відміну від російських і зарубіжних) досі немає в навчальних планах навіть фахового предмета «Музична психологія», уже не кажучи про спеціалізовані курси, тренінги й майстер-класи з розвитку професійної самоактуалізації музикантів-виконавців. Також, незважаючи на актуальні психологічні проблеми, об'єктивно наявні в музично-виконавській практиці: психологічні стреси, фобії й емоційна нестійкість під час публічних (сценічних) виступів; проблеми розвитку музичних здібностей (пам'ять, мислення, увага, уява тощо); формування конгруентної Я-концепції музиканта виконавця та перспективної траєкторії творчого життя й професійного само-здійснення та багато інших, наявність психологічної служби в музичних ВНЗ не передбачено. Усе вищеперераховане визначає підґрунтя та актуальність створення комплексної психорозвивальної програми (тренінгу й коучингу) з розвитку професійної самоактуалізації музикантів-виконавців, яка може бути органічно інтегрованою в реальні умови академічної музичної освіти, та відповідає традиціям і запитам музично-виконавської діяльності.

Для цього ми на основі теоретико-методологічного аналізу літературних джерел та емпірично-діагностичного дослідження професійної самоактуалізації

музикантів-виконавців розробили модель розвитку професійної самоактуалізації музиканта-виконавця, що ґрунтується на послідовності таких взаємопов'язаних етапів: мотиваційного, діагностичного, змістовно-інформаційного, технологічного, розвивального, рефлексивно-оціночного (рис. 2).



Рис. 2. Модель розвитку професійної самоактуалізації музиканта-виконавця в процесі професійної підготовки та самопідготовки

Етапи даної моделі постають структурно-тематичною базою для розроблення й апробації психорозвивальної програми, яка шляхом утілення визначених психолого-педагогічних умов служить антропотехнічним засобом розвитку професійної самоактуалізації музикантів-виконавців у процесі підготовки та самопідготовки. Це дає змогу забезпечити реалізацію визначених умов у практиці музично-виконавської діяльності та прослідкувати ефективність їх

актуалізуючого впливу на динаміку зростання професійної самоактуалізації студентів-виконавців старших курсів музичних ВНЗ.

Узагальнюючи визначення психолого-педагогічних умов розвитку професійної самоактуалізації музиканта-виконавця, можна зробити такі **висновки**:

- Окреслення теоретичних і методологічних підходів до вивчення поняття професійної самоактуалізації, а також системний огляд наукових джерел, присвячених дослідженню розвитку професійної самоактуалізації в спеціальній музикознавчій та психолого-педагогічній літературі, дає підстави визначити професійну самоактуалізацію музиканта-виконавця як процес становлення, саморозвитку й самоствердження особистості, спрямований на повне розкриття та використання свого таланту на благо суспільства й самого себе, як розвиток творчого та духовного потенціалу, максимальну реалізацію всіх можливостей, передусім у власній професійній діяльності.
- Системний аналіз практики музично-виконавської діяльності та спеціальної й психолого-педагогічної літератури доводить наявність загальних (ауто-дидактика, акмеологія та андрагогіка), спеціальних (психолого-педагогічна де-концептуалізація, комплексна спрямованість, художньо-творче лідерство, інтегрований Я-образ, духовно-ціннісна синергія, перспективна життєтворчість) та додаткових психолого-педагогічних умов розвитку професійної самоактуалізації студентів-виконавців музичних ВНЗ III–IV рівнів акредитації.
- У результаті теоретико-методологічного аналізу літературних джерел і даних емпірично-діагностичного дослідження професійної самоактуалізації музикантів-виконавців було виокремлено концептуальну модель розвитку професійної самоактуалізації музиканта-виконавця в практиці фахового музичного виконавства, що ґрунтується на послідовності таких взаємопов'язаних етапів: мотиваційного, діагностичного, змістовно-інформаційного, технологічного, розвивального, рефлексивно-оціночного.

Таким чином, припущення про те, що визначення психолого-педагогічних умов професійної самоактуалізації музикантів-виконавців створює підґрунтя для моделі розвитку професійної самоактуалізації студентів-виконавців музичних ВНЗ у процесі професійної підготовки та самопідготовки, може вважатися підтвердженим.

Цікавими перспективами більш широкої й поглибленої розробки поняття професійної самоактуалізації музикантів-виконавців можна вважати можливості розвитку професійної самоактуалізації студентів-виконавців старших курсів музичних ВНЗ III–IV рівнів акредитації шляхом розробки й застосування спеціальної психорозвивальної програми, а також дослідження результативності впливу створених умов на динаміку проявів професійної самоактуалізації музикантів-виконавців.

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – С. Пб. : Питер, 2003. – 272 с.
2. Бек Д. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / Бек Д., Кован К. – С. Пб. : Бест Бизнес Букс, 2010. – 419 с.

3. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности : Избранные труды / Н. А. Бердяев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1999. – 312 с.
4. Блох О. А. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Блох Олег Аркадьевич. – М., 2004. – 625 с.
5. Дафт Р. Л. Уроки лидерства / Р. Л. Дафт, П. Лейн ; [пер. с англ. А. В. Козлова ; под ред. проф. И. В. Андреевой]. – М. : Эксмо, 2006. – 480 с.
6. Драганчук В. М. Музыка як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтв. : 17.00.02 / Драганчук Вікторія Миколаївна. – К., 2003. – 19 с.
7. Духовность и рефлексивность в становлении профессионала : м-лы междунар. науч.-практ. семинара. – Москва, 17–20 июня 1997 г. / под ред. Коваль Н. А., Семенова И. Н. – М. ; Тамбов, 1997. – 82 с.
8. Игумнов К. Н. О творческом пути и исполнительском искусстве пианиста, из бесед с психологами / К. Н. Игумнов // Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М. ; Воронеж, 2003. – С. 11–72.
9. Карделл Ф. Д. Психотерапия и лидерство / Ф. Д. Карделл. – М. : Речь, 2000. – 234 с.
10. Кови С. Лидерство, основанное на принципах / С. Кови ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 300 с.
11. Монсенжон В. Рихтер. Диалоги. Дневники / В. Монсенжон. – М., 2002. – 134 с.
12. Невелев А. Б. Дух и мыслительные формы в контексте становления индивидуальности : автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра филос. наук / Невелев Анатолий Борисович ; [Челяб. гос. ун-т]. – Екатеринбург, 1998. – 41 с.
13. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 4-е изд. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.
14. Осадчева И. И. Мотивационные ресурсы самоактуализации (профессионального роста) учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Осадчева Ирина Игоревна. – М., 1998. – 147 с.
15. Frankl V. E. Psychotherapy and existentialism / V. E. Frankl. – N. Y. : Simon and Schuster, 1967. – 246 p.
16. Wrycza P. Living Awareness. Awakening to the Roots of Learning and Perception / P. Wrycza. – Gateway Books, Bath, UK, 1997. – 250 p.

УДК 316.663.4

Вікторія Кравченко

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ДОВІРИ

Стаття присвячена проблемі довіри й недовіри. Також здійснено теоретичний аналіз довіри як соціально-психологічного феномену, що дозволив вивести та обґрунтувати структурно-функціональну модель довіри.

Ключові слова: довіра, недовіра, довіра до себе та інших.

The article is devoted to a problem of such psychological phenomena as trust: trust to itself and trust to another. Their interrelation and influence on development of the person, her values, behavior and vital strategy is traced. The essence of trust to itself and trust to another through a context model is opened.

Key words: trust, not trust, trust to itself, trust to another.

Довіра є основною умовою взаємодії людини зі світом. У сучасному українському суспільстві, як відомо, довіра є одночасно дефіцитом і необхід-

ністю, тому актуальність дослідження є цілком очевидною. Варто було б з'ясувати особливості й специфіку прояву довіри й недовіри в контексті взаємодії між людьми, що ми й зробили, узагальнюючи теоретичний матеріал у структурно-функціональну модель довіри.

Мета – обґрунтувати структурно-функціональну модель довіри, у якій розкриваються функції, ознаки, формально-динамічні характеристики та складові довіри.

Проблема довіри до себе знайшла своє відображення в працях багатьох учених і розглядається як основа ідентичності особистості (базисна довіра) (Е.Еріксон); як особлива форма віри, що виявляється у вигляді установки особистості в ставленні до себе й до світу (Т.Скрипкіна, В.Зінченко, П.Шихір'ов); як основа духовного розвитку особистості (Л.Міщиха).

Довіра – здатність людини апріорі наділяти явища й об'єкти оточуючого світу, а також інших людей, їх майбутні дії та власні дії ознаками безпеки (надійності) і значущості (цінності) [1, с.85]. У цьому визначенні апріорність може включати попередній досвід, а може не включати. Тому наділення об'єктів цими якостями перетворює довіру в базову умову взаємодії людини зі світом, тобто активності. Довіра як ставлення до світу існує у внутрішньому суб'єктивному світі людини, а тому вона є суб'єктивним феноменом особистості. Довіра дозволяє взаємодіяти людині з іншими людьми, з незнайомими й знайомими об'єктами оточуючої дійсності. Завдяки апріорності цей феномен, з одного боку, пов'язаний з ризиком, а з другого – потребує перевірки. Тому довіра, виникаючи у внутрішньому світі особистості (як переживання), може проявлятися лише через її активність. Під час акту взаємодії вона ніби «виноситься» в сам акт і тому існує і в самій людині, і між нею та об'єктом. Сама взаємодія є перевіркою існуючого рівня довіри. Саме від досвіду особистості рівень довіри нею постійно коректується. Отже, умовами виникнення довіри є безпека й значущість.

Довіра є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом, і в цій взаємодії відображається її інтерактивна функція. Двоєка спрямованість психіки людини вимагає наявності довіри до світу (умова взаємодії з ним) і довіри до себе (умова активності особистості). Довіра до світу завжди пов'язана з довірою до себе, інакше її бути не може. У випадку, коли довіра до світу й довіра до себе не взаємопов'язані, відбувається розпад системи «людина і світ» [1, с.232]. Із цього випливає, що адаптаційна функція довіри сприяє моделюванню цілісності буття людини. Коли такого моделювання немає, у людини починає виникати образ недовіри до світу, до оточення. Люди з базовою довірою до світу, попри те, що в дорослому віці зустрічаються з проявами підступності та обману, усе ж зберігають позитивне світосприйняття й здатні насолоджуватися життям. Особи, котрі від народження мають комплекс базової недовіри до світу, постійно відчують депресію, тривогу, страх, ворожість до оточення. Вони не довіряють знайомим, друзям, ворогам, близьким і далеким родичам, а часом і самим собі.

Якщо поглянути на ці дві групи людей з точки зору соціалізації та адаптації до суспільних норм і правил поведінки, то люди з базовою довірою до світу швидко й без особливих ускладнень пройдуть цей процес, а люди з базовою системою недовіри – навпаки. Саме останнім буде набагато складніше подолати процес соціалізації, а адаптація їх відбуватиметься з ускладненнями й протиріччями (а може й узагалі не відбутися або відбутися частково) [2].

Соціально-психологічні функції довіри пов'язані з тим, щоб установлювати відповідність між прийнятими особистістю рішеннями, цілями, завданнями, які вона ставить як перед світом, так і перед собою. Відомо, що людина прагне гармонії зі світом і самою собою, яка, проте, можлива лише за умови рівноваги рівня довіри до себе й світу. Така ситуація існує лише за відомих, засвоєних людиною видах діяльності й поведінки. Вона не сприяє ні розвитку особистості, ні пізнанню й перетворенню світу. Співвідношення рівня довіри до світу й рівня довіри до себе має перебувати в стані «динамічної рівноваги». Ситуація нерівноваги виникає тому, що людина постійно потрапляє в нові для себе обставини, у яких вимоги й умови світу розходяться з її власними інтересами, прагненнями і можливостями. Саме в такій ситуації людині необхідно зробити вибір – довіритись умовам, вимогам, які висуває світ, чи власним бажанням, потребам, інтересам, можливостям. Отримати рівновагу можна лише за умови збільшення рівня довіри до світу чи рівня довіри до себе. Прагнучи цього, людина може дотримуватись умов, котрі висуває світ, або ж керуватись власними інтересами, потребами й бажаннями; тобто виходити з власної суб'єктності.

Довіра допомагає стиранню граней між минулим, сьогоденням і майбуттям. При співвідношенні часових проміжків життя особистості й одночасному поєднанні їх створюється відчуття часової цілісності. Відбувається це завдяки тому, що рівень довіри як до себе, так і до світу здебільшого визначається минулим досвідом успіхів і невдач, котрі людина враховує, здійснюючи свій вибір [3, с.100]. Особистість не може жити без віри в правильність і здійсненність учинків, що прогнозуються чи плануються. Якщо проєктоване майбутнє повністю відривається від власного досвіду, який допомагає оцінити можливості людини, то її цілі будуть лише ілюзією, а досягнення їх стане взагалі неможливим.

Кожному актові людського спілкування завжди притаманна відповідна кількість (чи міра) довіри, без якої спілкування буде лише трансляванням якогось змісту; довіра є також головною умовою формування позитивних міжособистісних відносин. Можна сказати, що саме ця особливість довіри є центральною в процесі виховання й навчання [4]. Адже процес спілкування вимагає активного пошуку осіб, яким можна довіритися. У процесі комунікації людина починає звикати до кола осіб, з якими спілкується, у результаті чого актуалізується адаптаційна функція довіри, яка, у свою чергу, допомагає людині пристосуватися до оточення.

Довіра проявляється в здатності людини «виходити за межі себе», не вступаючи із собою в протиріччя. Ця здатність гарантує, з одного боку, відносну стійкість, цілісність, а з іншого – є умовою розвитку особистості.

Довіра до себе як рефлексивне суб'єктивне утворення реалізується в самопідтримці, самоповазі, самоприйнятті, самокерівництві, інтернальності у сфері досягнень, що, у свою чергу, впливає на самостереження й самовдосконалення слабких особистісних рис. Це дозволяє поглянути на себе з іншого боку та повірити у власні сили, повірити, перш за все, у самого себе, а це є головним, бо тільки тоді, коли людина впевнена в собі, вона може досягнути позитивного результату й самовиражатись [5, с.61].

Таким чином, довіра виконує такі соціально-психологічні функції, як пізнавальна, інтерактивна, адаптаційна, інтегративна, орієнтувальна, регулятивна, комунікативна, розвиваюча, самовираження й самовдосконалення, креативна, прогностична, аксіологічна, виховна. Соціально-психологічні функції довіри та умови їхнього існування впливають із цілісної взаємодії людини зі світом та інтегруються в особистісні установки. Звідси довіра є основою соціалізації особистості.

Розуміння довіри як механізму, способу, спрямованого на об'єднання людини, з одного боку (зі своїми внутрішніми цінностями, потребами, інтересами й бажаннями, тобто власною суб'єктивністю), а з іншого – з тією частиною світу, з якою вона збирається вступати у взаємодію й дозволяє кваліфікувати довіру як соціально-психологічне явище. Психологічним механізмом довіри є соціальна установка, що формується завдяки одночасній спрямованості психіки людини у світ, у себе та взаємодії двох різноспрямованих позицій – соціальної й особистісної, що сформувалися на основі минулого досвіду взаємодії людини зі світом. Звідси довіра існує в інтеріндивідуальному просторі, хоча функціонує, проявляє себе в інтраіндивідуальному та в метандивідуальному просторі. Тому вона змінюється, трансформується, здійснюючи пізнавальну функцію (зв'язку людини зі світом). Довіра – явище диполічне: внутрішнє й соціальне. Таким чином, довіра – це багатогранне утворення, яке включає: первинні установки, що мають біосоціальну обумовленість (базову довіру – недовіру до світу, потребу в безпеці); вторинні установки («вторинна довіра», спрямування на світ чи на себе), інтеріорізуючись, перетворюються на особистісні установки, що фіксуються як якості особистості.

У кожній конкретній ситуації ці установки, сформовані в минулому досвіді, починають взаємодіяти між собою, на основі чого індивід і виробляє щоразу нову актуальну установку, яка має особистісно-соціальний характер і відповідає конкретній ситуації, у яку індивід включений. Довірчі взаємовідносини (чи установки) визначаються синтезом внутрішніх установок взаємодіючих суб'єктів. Саме це дозволяє виокремити різні види довіри, характерні для різних ситуацій міжособистісної взаємодії, що зумовлює явище довіри як ситуативне, динамічне, яке має різні характеристики не тільки в різних ситуаціях взаємодії, але й у подібних [1, с.225].

Довіра до себе як різновид довіри, безперечно, пов'язана із самосвідомістю особистості чи «образом-Я», або Я-концепцією. Автори, які вивчають цей феномен, виокремлюють такі його складові: когнітивна (самопізнання), афективна (емоційно-оцінкова), поведінкова (вольова, регулятивна). Я-кон-

цепція включає в себе відображення суб'єктом свого рівня активності, пов'язаного з проектуванням власної життєвої перспективи, що має відношення до самоцінної позиції особистості, а отже, рівня довіри до себе.

Довіра до себе – це рефлексивний, суб'єктивний феномен особистості, що дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію в ставленні до самої себе, до світу і, виходячи із цієї позиції, будувати власну життєву стратегію. Наявність довіри до себе є важливою умовою суб'єктності особистості [6, с.248].

Однак прояв довіри до себе не завжди може усвідомлюватись особистістю, хоча в її вчинках прослідковується та чи інша міра довіри до себе. Таким чином, можна припустити, що довіра до себе може проявлятися як усвідомлене явище внаслідок рефлексії особистості, а також як слабовідрефлексоване утворення, яке проявляється у виборі певної стратегії поведінки в умовах обмеженого часу або несхильності людини до рефлексії. Тут мова йде не про різні феномени, а про різні рівні одного й того ж феномену, що відрізняється рівнем усвідомленості. Тому виділяють такі рівні довіри до себе: а) операціональний – поверхневий, слабовідрефлексований, що проявляється здебільшого при взаємодії із зовнішнім світом; б) рефлексивний – глибинний, заснований на самопізнанні, що визначає усвідомленість і відповідальність за своє життя [7, с.123].

Довіра до себе є складним утворенням, у структуру якого входять:

- спонукальна змінна, тобто потреби, інтереси, все, що ініціює активність людини (переживання «я хочу»);
- прогностична змінна, тобто все, що пов'язане з можливостями людини й дозволяє задовільняти її потреби (переживання «я можу»);
- ціннісно-сміслова змінна, що актуалізує в людини смислові утворення, які пов'язані з оцінкою ситуації й виконують функцію контролю (переживання «я повинен»);
- суспільно значуща змінна, смислові установки, які відповідають рівню цілісної життєдіяльності й мають суспільне значення; вона є творчістю для самої людини й фактором взаємодії з іншими (переживання «я буду»);
- духовна диспозиція, що приводить людину в царство абсолютної духовної свободи, де вона сягає повноти переживання своєї єдності з Богом (Космосом) і внутрішньої гармонії (переживання «я приймаю») [8, с.70]. Ми визначили й обґрунтували структуру феномену «довіри до себе», що зображена на рис. 1.1.

Розвиток довіри до себе й до світу проходить, безумовно, через становлення зрілості особистості (особистісну та соціальну). Зрілість – досить складне, інтегроване поняття, яке включає ставлення особистості до себе, своєї діяльності, власної життєтворчості й виступає координуючим началом активності людини в суспільстві [9, с.107]. Саморозвиток, самоактуалізація й самотрансценденція є основою побудови психології особистісної (духовної) зрілості, що є необхідним чинником духовності індивіда. Досягнення особистісної зрілості виявляється в наочності довіряти власним судженням та діяти

відповідно до них, наявності власної, не залежної від оточення системи цінностей, опосередкованих крізь призму злиття з абсолютними цінностями.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє побудувати теоретичну модель довіри, основні положення якої були верифіковані та емпірично підтверджені на матеріалі юнацького віку. «Специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу. Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюється у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізується через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта» [10, с.117].

Структурно-функціональна модель довіри в юнацькому віці, запропонована нами, є однією з перших спроб в українській соціальній психології дати відповіді на такі питання: Що таке довіра? Які внутрішні психологічні механізми й соціально-психологічні функції вона виконує в житті людини? Як довіра виникає? Яка її динаміка? Із самої назви зрозуміло, що модель уміщує структуру довіри й відображає складність цього феномену через його динамічність функціонування (рис. 1.1).

При побудові моделі довіри ми виходили з постановки та вирішення ряду завдань. Перше завдання пов'язане з аналізом тих явищ, усередині яких проблема довіри завжди існує і є умовою їхнього існування. Проведений психолінгвістичний аналіз поняття «довіри» дозволяє нам стверджувати, що довіра є самостійною формою віри, пов'язаною з апріорним ставленням суб'єкта довіри до значущих об'єктів як до безпечних (надійних). Друге завдання пов'язане з визначенням місця довіри в структурі взаємодії людини й світу. Аналіз макросистеми «людина і світ» дозволяє сформулювати думку про те, що індивід одночасно звернений і у світ, і у себе, тому довіра до світу онтологічно пов'язана з довірою до себе, інакше існувати людина не може. Третє завдання спрямоване на осмислення довіри до себе як самостійного феномену людської суб'єктності. Довіра до себе – це здатність людини ставитись до своїх внутрішніх переживань, бажань, потреб, поглядів як до цінності й це дозволяє розширити міру індивідуальної свободи й пов'язаної з нею відповідальності. У цілому, здатність довіряти собі можна позначити як здатність до творчої самоорганізації власного життя, оволодіння собою й своїм життям. Тільки така позиція дозволяє стати людині «самою собою», розпоряджатися своїм життям і нести повну відповідальність за нього. Це дозволяє допомогти людині в пошуку автентичного буття. Таким чином, довіра до себе безпосередньо пов'язана з особистісною ідентичністю. Четверте завдання, що органічно впливає з попередніх, стосується осмислення довіри до іншого як окремого випадку довіри до світу. Оскільки довіра пов'язана з безпечністю й значущістю, то довіра до іншого розглядається як ціннісне ставлення до іншого. Усі ці положення дозволяють нам зрозуміти довіру як надзвичайно важливе явище, що виконує в житті людини фундаментальні функції.

Окрім основних складових структурно-функціональної моделі довіри в юнацькому віці, ми виокремлюємо й аналізуємо соціально-психологічні явища,

які можуть одночасно бути одним зі структурних компонентів (основною частиною), визначальним (необхідною умовою виникнення) або похідним критерієм (одним із вимірів). До таких явищ належать, зокрема, ставлення до світу, до себе, до інших; соціально-психологічна дистанція; соціально-психологічний простір; самовизначення суб'єкта та ін.

Довіра є одним із найбільш значущих критеріїв категоризації соціального оточення за величиною психологічної дистанції. Спираючись на соціальні стереотипи, груповий досвід і, використовуючи власний досвід взаємодії із соціальними групами, індивід формує психологічне ставлення до них. При цьому ставлення особистості до різних соціальних груп може відрізнятися, а психологічна дистанція при цьому може сприйматись однаковою, що означає, що ці групи належать до однієї соціальної категорії.

Довіру чи недовіру можуть викликати не тільки певні люди чи групи, а також сфери життєдіяльності й системи цінностей. У той же час відсутність довіри до одного з них може свідчити про бажання змінити своє оточення, вид діяльності та життєві цілі. Іншими словами, у довірі чи недовірі проявляється спрямованість особистості на збереження чи зміни існуючої структури соціально-психологічного простору, суть якого визначається сформованою суб'єктом системи позитивно чи негативно значущих соціальних об'єктів чи явищ (включаючи його самого), що займають конкретні позиції в структурі, які знаходяться в специфічних зв'язках і відносинах один з одним та виконують деякі функції відповідно до певних норм, правил, стандартів, еталонів і закономірностей.

Довіра чи недовіра часто є проявом певного ставлення суб'єкта до світу, людства, оточуючого соціального середовища, окремих людей чи груп, також виявом його позиції в системі цінностей і норм суспільства. Це дозволяє стверджувати, що довіра й недовіра пов'язані з феноменом самовизначення суб'єкта.

Аналіз феномену довіри, без сумніву, включає такі конструкти, як: приязнь, моральність, єдність, надійність, передбачуваність, неформальність тощо.

Залежно від спрямованості особистості виокремлюють довіру до себе й довіру до інших, як окремо взятий випадок довіри до світу. Основною властивістю цих явищ є динамічність.

В основі довіри до інших лежить установка на взаємодію, що проявляється через такі механізми перцепції, як емпатія та ідентифікація. Основною ознакою довіри до інших є симетричність, взаємність (презумпція взаємності), що в життєвих реаліях проявляється рідко, хоча найбільше досягається в афіліації, атракції, дружбі й любові. Звідси виникли поняття «я-довіра» – ставлення до іншого, і «мені-довіра» – очікування такого ж ставлення від іншого до мене [1, с.219]. Залежно від взаємності в довірчих стосунках між людьми формується діалог або квазидіалог.

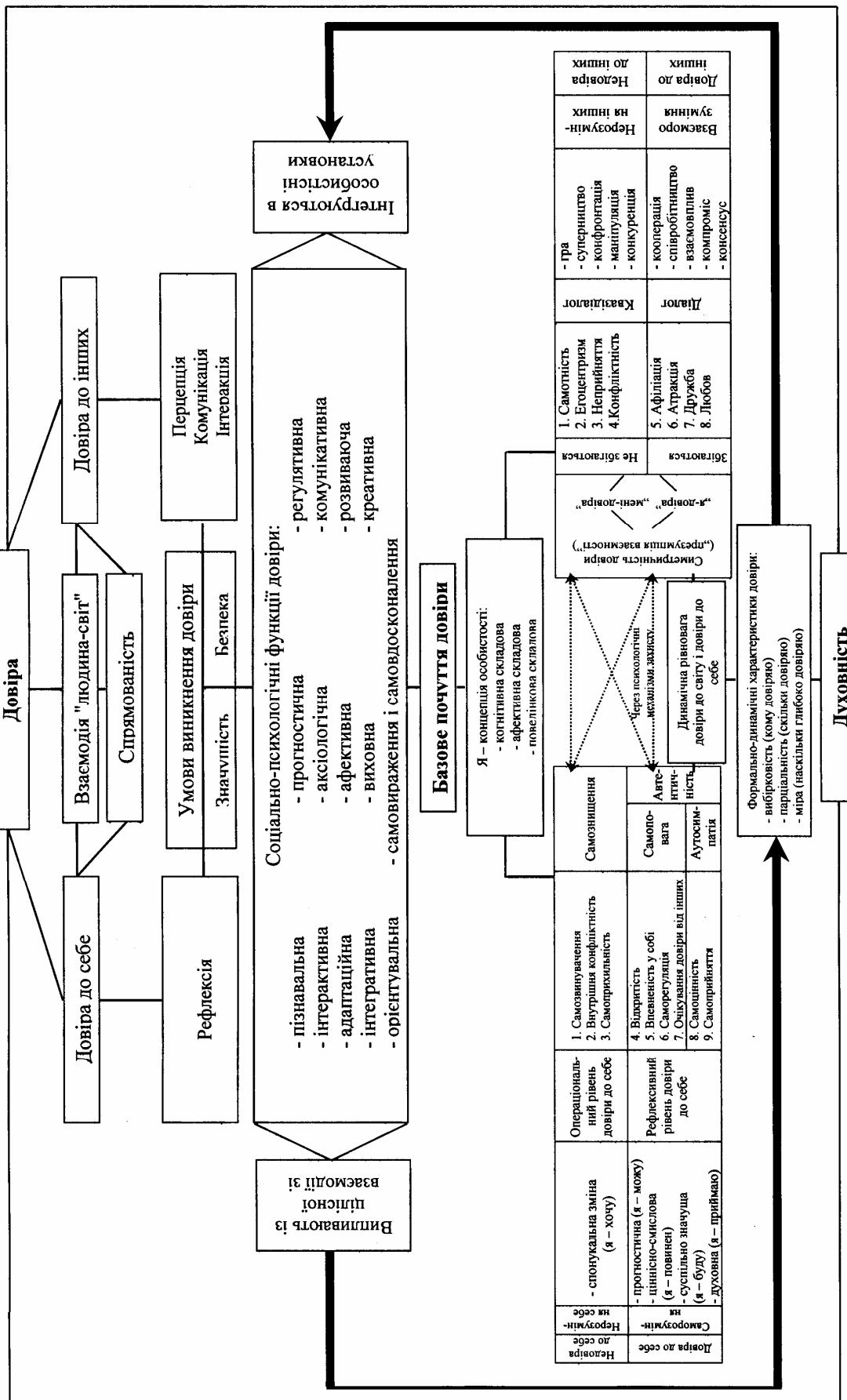


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель довіри в юнацькому віці

Діалогічне спілкування передбачає такі стратегії поведінки, як кооперація, співробітництво, взаємовплив, компроміс, консенсус, що забезпечує взаєморозуміння. Квазідіалог передбачає гру, суперництво, конфронтацію, маніпуляцію та конкуренцію, що призводить до самотності, егоцентризму, неприйняття іншими, конфліктності, недовіри до інших. Таким чином, довіра до світу (до інших) залежить від рівня довіри до себе.

Довіра до себе належить до екзистенціальних проблем людини й пов'язана з вибором. Учинок завжди пов'язаний з вибором, незалежно від того, свідомо чи несвідомо це відбувається. Людина фактично приймає на віру не тільки адекватність власного ставлення до себе, але й правильність своїх майбутніх учинків і результату своєї діяльності, які не є очевидними, тому що світ динамічний і не визначений. Кожен раз, коли людина робить вибір, вона вірить у свої можливості й правильність вибору. Якщо вчинок суперечить внутрішньому Я індивіда, то він вступає в протиріччя із самим собою. У людини є три можливих варіанта виходу з такої ситуації: перший – відмовитись від ситуації чи вчинку, другий – здійснити вчинок, при цьому використати психологічні захисти для оправдання себе, що в кінцевому результаті призводить до самообману, третій – визнати свої помилки після зробленого вчинку, прийняти ситуацію й осмислити, з якою метою вона далася людині в житті.

Висновки. Ми констатуємо, що довіра є одним із понять, що характеризує духовність особистості, сприяє гармонізації життя, розвитку її сутності, а структурно-функціональна модель довіри полегшує розуміння та усвідомлення її особливостей.

Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей довіри в різні вікові періоди та впливу професії на розвиток довіри.

1. Скрипкина Т. П. Психология доверия : [учеб. пособ. для высш. пед. учеб. завед.] / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
2. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. В. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 286 с.
3. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности / Т. П. Скрипкина // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 95–103.
4. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / [ред. А. А. Бодалев, Н. В. Васина]. – С. Пб. : Речь, 2005. – 324 с.
5. Ворожбит С. Соціально-психологічні функції явища довіри / Сергій Ворожбит // Соціальна психологія. – 2001. – № 1. – С. 56–63.
6. Шеремета В. Ю. Психологічний аналіз впливу саморефлексії на формування довіри до себе / В. Ю. Шеремета // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 242–248.
7. Достовалов С. Г. Операциональный и рефлексивный уровни доверия к себе / С. Г. Достовалов // Материалы Сибирского психологического форума [«Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность»], (16–18 сентября 2004 г.) / Томск. гос. ун-т. – Томск, 2004. – С. 121–126.
8. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1998. – 216 с.
9. Овсянецка Л. П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості / Овсянецка Л. П. // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Ін-т психол. ім. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – С. 105–110.
10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.

ГРУПОВИЙ ТРЕНІНГ ЕФЕКТИВНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто соціальні й психологічні чинники виникнення проблеми працевлаштування випускників вищих навчальних закладів. Проаналізовано її наслідки, можливості їх ефективного подолання в межах неформальної підготовки, які здійснюються вищим навчальним закладом. Обґрунтовано використання тренінгу для рішення завдання підготовки випускника до працевлаштування як важливого кроку в здійсненні ним професійного розвитку.

Ключові слова: працевлаштування, професійний розвиток, випускник, вищий навчальний заклад, тренінгова програма.

A transformation of the world-valuable principles of education and confirmation of the post-nonclassical model (paradigm) of its development are considered. A phenomenon of a self-sufficient person which, to the most extent, corresponds to the requests of the informative society in the conditions of a global integration is investigated. It is found out in the interpretation of the ideal of a self-sufficient person, conditioned by a pluralism of a philosophical-methodological approaches.

Key words: a self-sufficient person, a post-nonclassical paradigm, innovational education, philosophy of constructivism, communicative philosophy.

Проблема працевлаштування випускників вищих навчальних закладів у сучасній Україні є вкрай актуальною. Це пов'язано із цілою низкою чинників. Насамперед, це, по-перше, актуальний стан українського ринку праці, який полягає в значному перевищенні пропозиції робочої сили над кількістю вакантних робочих місць, по-друге, перенасиченість вітчизняного ринку праці спеціалістами з вищою освітою та недостатність відповідних робочих місць, по-третє, відсутність досвіду роботи у випускників як претендентів на робочі місця в організаціях.

Вищі навчальні заклади в ринкових умовах надання освітніх послуг знаходяться в умовах жорсткої конкуренції за абітурієнтів. Відповідно до цього вони прикладають неабиякі зусилля для того, щоб привернути увагу абітурієнтів, проводячи профорієнтаційну рекламу. У той же час постійне збільшення кількості вищих навчальних закладів, демографічна ситуація, певне підвищення рівня життя наших співвітчизників і відповідно можливість реалізації намагань батьків дати дітям вищу освіту, нехай за гроші, спричиняють усе вищу конкуренцію між вищими навчальними закладами в період вступної кампанії, а потім між випускниками за робочі місця.

З іншого боку, усе більше розуміння викликає той факт, що ефективне вирішення проблеми працевлаштування випускників вищих навчальних закладів багато в чому є запорукою ефективною професійною адаптації й подальшого професійного розвитку молодих спеціалістів. У той же час засади й адаптації професійного розвитку спеціаліста закладаються саме під час його підготовки у вищому навчальному закладі. І відповідно вимагають включення в навчально-виховний процес заходів, що будуть сприяти вирішенню зазначеної проблеми. Тому наукові розробки в цьому напрямі не викликають сумнівів у своїй актуальності.

Проблема професійної адаптації випускників вищих навчальних закладів, яка включає в себе й працевлаштування молодих фахівців, – достатньо популярний предмет вивчення як у вітчизняній, так і в закордонній психології.

Радянська психологія, відповідно до планового розподілу працевлаштування випускників, розглядала професійну адаптацію як безконфліктний процес та досліджувала чинники, що позитивно впливають на нього. До таких цілком справедливо віднесено: поглиблення дослідницької роботи студентів на кафедрах, засвоєння студентами теоретичних засад етики роботи в трудових колективах, знайомство з можливими сферами реалізації професійних навичок та набуття досвіду роботи у виробничих колективах під час практик [3].

В американській психології проблема професійного розвитку проаналізована відповідно до ринкових умов, тому цей досвід має неабиякий інтерес для нас. Обґрунтовано кілька теорій професійного розвитку, що розглядають етапи професійного розвитку. Д.Супер та Г.Хейвігхерст (D.Super, 1957; H.Naveghurst, 1964) основну увагу приділили формуванню й розвитку професійної Я-концепції. Я-концепція, на думку цих авторів, є основою професійного розвитку особистості в цілому. Період навчання в середніх і вищих навчальних закладах розглядається авторами як етап дослідження й вибору конкретної професійної ідентичності, коли юнаки та дівчата роблять спробу розібратись у своїх потребах, інтересах, здібностях та можливостях. На ґрунті такого самоаналізу вони будують своє професійне Я та розглядають можливі варіанти професійної кар'єри, мріють. Таким чином, вибудоване професійне «Я», на наш погляд, стає сталою частиною Я-концепції, є складовою Я-фантастичного та Я-ідеального. Саме воно виконує важливу мотивуючу функцію для розвитку особистості майбутнього фахівця в період навчання.

Аналіз функцій навчальних закладів у становленні професійного Я дозволяє виокремити дві найважливіші складові. Перша, формальна, функція професійного навчання полягає у формуванні в студентів професійних умінь, знань та навичок. Друга, неформальна підготовка, унаслідок якої у студентів формуються настанови, норми та рольові очікування, що відповідають конкретній професійній праці [4, с.720]. Особливо важливо, що саме неформальна підготовка викликає значні перебудови в емоційній сфері, які відображають процес формування професійного Я, викликають зміни поглядів та переконань майбутніх фахівців, що саме роблять їх фахівцями в конкретній галузі. У межах такої підготовки, яка здійснюється через спілкування й набуття досвіду на виробничих практиках, участь у кафедральній роботі разом із викладачами та спеціальних заходах вищого навчального закладу, і здійснюється неформальна підготовка. Саме такі заходи разом з організацією зустрічей студентів із провідними фахівцями у відповідній сфері можуть містити й тренінгові форми роботи, спрямовані на формування адекватного уявлення про себе як професіонала, уміння презентувати себе як фахівця в конкретній сфері діяльності в ситуації працевлаштування.

Неформальна підготовка має сприяти формуванню здатності майбутнього випускника подолати розбіжність між очікуваннями та реальністю, яка є значущою проблемою в працевлаштуванні, у реалізації початкового етапу профе-

сійного розвитку спеціаліста. Проблема зіткнення очікувань та реальності виникає внаслідок об'єктивних процесів, а саме: у процесі підготовки у вищому навчальному закладі, для забезпечення належного рівня мотивації навчання в студентів підтримується позитивний імідж спеціальності. Такий імідж, зокрема, полягає і в тому, що в студентів актуалізуються уявлення про його позитивні характеристики, а саме привабливі місця працевлаштування, наскільки можливий високий рівень заробітної платні й т. ін. Це й стає основою очікувань, які далеко не завжди відповідають реальності. Після закінчення вищого навчального закладу очікування випускника зіштовхуються з реальністю: стан ринку праці, низька заробітна платня на початковому етапі професійного розвитку, вимоги щодо наявності досвіду роботи як необхідна умова працевлаштування. Крім цього має відбутися зміна ролей, до якої студент-випускник має бути готовим: роль «студента», яка передбачає оточення однолітків, певну рівність статусів і романтику студентського життя, має змінитися на роль виробничника-початківця з різновіковим та різностатусним оточенням і буденністю життя.

Вирішення такого протиріччя потребує корекції очікувань студентів, їхнього узгодження з реальністю, на підставі чого буде здійснене працевлаштування, яке стане першим кроком у подальшому професійному розвитку.

У тому разі, коли це узгодження не відбудеться, випускник вищого навчального закладу поповнює ряди людей, що втратили роботу й стали клієнтами служби зайнятості. Причому можна припускати, що динаміка їхніх психологічних станів аналогічна переживанню етапів безробіття відповідно до того, що навчання у вищому навчальному закладі є в такому випадку зайнятістю. Відповідно, після завершення навчання перший період, який триває близько двох місяців, переживається в цілому позитивно, як відпочинок після наполегливої праці, спрямованої на підготовку й захист диплома, складання випускних іспитів і т. д. Це період оптимізму, коли випускники дивляться в майбутнє переважно з оптимізмом й активно шукають роботу. Якщо ці пошуки не завершилися успіхом і працевлаштування не здійснено, то настає фаза більш тяжка, коли поступово стає зрозуміло, що знайти роботу відповідно до власних вимог не так уже й легко. У цей період активність пошуків роботи знижується, спроби знайти роботу й зустрічі з роботодавцями приносять усе більше розчарування й поступово, захищаючись від травмуючих ситуацій відмови у працевлаштуванні, випускник знижує свою активність у напрямі пошуку роботи. З часом психологічний стан погіршується, активність, спрямована на пошук роботи, знижується, що спричиняє стан розчарування у випускника. У такому разі можуть провокуватися негативні феномени. Наприклад такі, які В.Франкл визначив як невроз безробіття, коли сам факт відсутності роботи використовується безробітним як знахідка для пояснення всіх інших негараздів у власному житті, безробіття є свого роду «цапом-відбувайлом», коли на нього можна списати провину за зіпсоване життя [7]. У такому разі може провокуватися соціальне утриманство, коли вся провина починає перекладатися на соціальне оточення: неефективну підготовку у ВНЗ, відсутність впливових родичів і знайомих, які полегшують працевлаштування, недовіра державних структур, відповідальних за ситуацію на ринку праці й т. ін. [2].

Для того щоб запобігти таким негативним явищам, вважаємо за необхідне включити в заходи, які може здійснити вищий навчальний заклад, тренінгові форми роботи, спрямовані на формування більш адекватного уявлення про себе, свої вимоги та очікування щодо майбутньої роботи, стратегії ефективного пошуку роботи, розвиток навичок самопрезентації в ситуації взаємодії з роботодавцем.

Тренінг містить три основні блоки.

Перший із них спрямований на інформування й обговорення зі студентами в межах групової дискусії основних проблем працевлаштування випускників вищих навчальних закладів та умов їхнього ефективного подолання, оптимальних стратегій пошуку роботи, складання резюме та усвідомлення власних вимог до роботи, основних тем, що обговорюються при зустрічі з роботодавцем.

Другий передбачає аналіз особистісних здібностей і ще не використаних потенціалів щодо ситуації ефективного працевлаштування, реалізується він за допомогою психодіагностики, психологічних вправ, обговорення почуттів, що виникають у процесі їхнього виконання.

Третій передбачає відеотренінг ситуації працевлаштування, у межах якої використовується рольова гра «Прийом на роботу».

У статті наведено вправи для занять другого етапу тренінгу працевлаштування, у які містять матеріал, що використовується автором статті в заняттях зі студентами старших курсів факультету соціології та управління Запорізького національного університету.

У вступній частині тренінгу працевлаштування вважаємо за необхідне провести обговорення з учасниками основних умов і правил тренінгової роботи в такому варіанті.

Психологічні основи. Під час проведення тренінгу потрібно виходити з того, що:

- будь-яка людина має позитивний досвід вирішення різних проблем, знайома з адекватними методами реагування в різноманітних складних ситуаціях;
- є багато інформації стосовно ефективного подолання проблеми втрати роботи, якою люди, що втратили роботу, володіють не повністю;
- доросла людина критично сприймає будь-яку інформацію, спираючись на свій життєвий досвід, тобто тільки вона сама може себе навчити.

Такі психологічні основи важливо обговорити з учасниками тренінгу на початку занять.

Методичні прийоми, що використовуються під час тренінгу: рольова гра, вправи, дискусія, розгляд реальних проблемних ситуацій учасників тренінгу, аналіз власного життєвого досвіду, обговорення поданої інформації. На етапі формування групи застосовуються діагностичні методики: тест рівня суб'єктивного контролю (Є.Ф.Бажин, О.А.Голинкіна, А.М.Еткінд, 1988) [5], проєктивна методика вибору кольору М.Люшера (у модифікації А.М.Еткінда, 1980) [1, с.166],

Правила групової роботи:

- обов'язково брати участь у всіх заняттях на принципах добровільності, у випадку небажання продовжувати заняття або неможливості взяти участь у якомусь занятті учасник повинен повідомити про це групу;

- усі обговорення й дії відбуваються за принципом «тут і тепер» (якщо учасники заздалегідь не обумовлюють, що розглядається ситуація з минулого або майбутнього);
- обов'язковість «зворотно *keywords*-зв'язку» як необхідність ділити, відкрито проявляти свої думки, почуття з іншими учасниками, невідкладність зворотного зв'язку;
- учасники в процесі обговорення й надання «зворотного зв'язку» не оцінюють один одного, а описують свої почуття, переживання у зв'язку з тим, що відбувається;
- емоційна підтримка одним одного учасників групового тренінгу.

1. *Психологічна гра «Мати або бути»*. Виконується в декілька етапів, на яких застосовуються форми індивідуальної та групової роботи:

а) вправа «Я і мої бажання» (виконується індивідуально).

Учасники беруть аркуші паперу, ручки та записують усі свої бажання, потреби, виконання яких зробить їх щасливими. Важливо врахувати максимальну кількість бажань, навіть фантастичних.

З переліку бажань викреслити ті, що викликають хоча б маленьке відчуття дискомфорту, як неекологічні, здатні завдати шкоду собі або оточенню. Якщо мають місце взаємозамінні цілі та бажання, викреслити одне, зваживши, яке бажання є більш важливим.

Обдумати питання стосовно тих цілей і бажань, що залишилися: «Чому в мене цього до цих пір нема?» Під час пошуку відповідей відсутність грошей і часу як причини не розглядаються. Обміркувати наявність невисвітлених бажань та життєвих пріоритетів, які суперечать здійсненню бажань, що залишилися, можливо, за ними є бажання та пріоритети, сильніші за вказані.

Перелік бажань і цілей, що лишилися в списку, розділити на дві групи: 1) «мати» (наприклад: речі, гроші, відносини, роботу, кар'єру...); 2) «бути» – багатим, щасливим, компетентним фахівцем, керівником, якого всі поважають і т. ін.

Переформулювати кожне бажання «мати», перетворити його в «бути», пояснити його на мові внутрішнього стану «бути», допоможе в цьому відповідь на запитання «Навіщо?», «Що це змінить у мені?» Наприклад, «мати роботу» може бути переформульовано в «бути фахівцем», а може – у «бути забезпеченим», «бути захищеним», тобто розібратися, який сенс має володіння чимось особисто для себе;

б) групова дискусія. Обговорення складності або легкості переформулювання, різного розуміння однакових «мати» різними учасниками групи й відповідні різні «бути». Обговорення ролі соціальних стереотипів у формулюванні цілей та бажань людини. Важливість розуміння особистісного сенсу володіння чимось, дистанціювання від соціальних норм і стереотипів, необхідність їх переробки «під себе»;

в) вправа на активізацію власних зусиль (виконується індивідуально). Записати визначені на останньому етапі бажання, цілі «бути» на окремих аркушах паперу, поруч визначити, що саме, на думку учасника, залежить від його власних зусиль, для реалізації цілей і які особистісні зусилля необхідні для цього (як йому треба змінитися, що розвинути в собі, чому навчитися, що дізнатися й т. ін.);

г) групова дискусія. Обговорюються складність та результативність виконання попереднього завдання;

д) спрямованість особистісної роботи (виконується індивідуально). Скласти перелік власних зусиль, необхідних для досягнення мети на підставі виконання попередньої вправи. Сформувати із цього переліку дві групи:

- власні зусилля, необхідні для досягнення мети, пов'язані з вдосконаленням, розвиненням існуючих рис, властивостей самого себе;
- власні зусилля, необхідні для досягнення мети, які пов'язані з використанням недоліків.

Переформулювати 2 групу власних зусиль так, що б вони звучали як розвинення переваг. Наприклад: «не бути невпевненою в собі» – «бути більш впевненою в собі».

Обговорення.

2. Вправа на усвідомлення позитивних рис себе як ефективного працівника, професіонала.

Група розбивається на підгрупи по три учасники в кожній. По черзі кожен учасник трійки виконує інструкцію, а двоє інших беруть участь в обговоренні.

Інструкція. Згадайте свої риси, особливості, які, на вашу думку, є найбільш відповідними, ефективними для здійснення професійної діяльності, яка вам найбільш до вподоби, розкажіть про них іншим учасникам трійки. Потім обговоріть ці риси, особливості, їх ефективність для здійснення професійної діяльності в трійках.

Обговорення.

3. Вправа на усвідомлення власних негативних рис.

Згадайте свої риси, особливості, які, на вашу думку, можуть стати на заваді в здійсненні професійної діяльності, працевлаштуванні на бажане місце роботи. Вислухайте двох інших учасників трійки, які висловлять свої пропозиції щодо того, яким чином риса, особливість, яка в уявленні є негативною, може стати в нагоді, бути корисною для здійснення професійної діяльності. Наприклад: відсутність досвіду роботи може бути корисною внаслідок відсутності негативних стереотипів у виконанні конкретної професійної діяльності, які можуть бути притаманні досвідченим фахівцям.

Обговорення.

Вправа спрямована на переосмислення звичних уявлень про себе як робітника, фахівця в бажаній сфері діяльності, які можуть бути бар'єром для ефективного вирішення проблеми подальшого професійного розвитку й працевлаштування.

Обговорення.

4. Вправа «Розкриття нових можливостей», розроблена в традиціях системної психотерапії. Група розбивається на трійки.

Кожен учасник трійки по черзі виступає в ролі розповідача, а два інші – у ролі учасників обговорення. Інструкція розповідачу: згадайте якусь свою «улюблену» негативну рису, розкажіть іншим учасникам трійки (обговорювачам) як вона проявляється, не називаючи цю рису.

Інструкція учасникам обговорення. Обговоріть удвох у присутності розповідача позитивні переваги негативної риси, сфери, де вона може бути застосована як позитивна, висуваючи якомога більше тез.

Обговорення.

Вправа сприяє урівноваженню уявлення про себе через реінтерпретацію риси, яка сприймається як негативна. Це відбувається завдяки ідеям, які звучать в обговоренні, і пропонують нове бачення «старої» негативної риси.

5. *Вправа «Винятки»*. Інструкція розповідачу: така сама, як у попередній вправі. Інструкція учасникам обговорення: задавайте такі питання розповідачу, щоб знайти якомога більше ситуацій, у яких «улюблена» негативна риса не проявлялася. (Як часто (як давно, коли, де) негативна риса не проявлялася, проблема не виникала? Як ви спромоглися на те, щоб не дати проявитися негативній рисі, не дати проблемі виникнути?).

Обговорення.

Вправа сприяє так званому «розширенню уваги». У процесі переживання проблеми в результаті інтерпретацій відбувається фіксація на проблемі. У результаті все, що функціонує й дає позитивний ефект, випадає з інтерпретації. Питання про винятки сприяють реінтерпретації в кількісному аспекті. «Улюблена» негативна риса уявляється не так значно представленою, як раніше.

6. *Вправа «Чудо-питання»*. Інструкція для всіх учасників: уявіть собі, що здійснилося чудо й в один прекрасний день проблема, яка вас надзвичайно турбує, зникла, вирішилася сама собою, а разом із цим зникла й улюблена «негативна риса». Як ви дізнаєтеся, що це сталося? Що ви зробите не так, як раніше, після здійснення чуда? Хто буде найбільше здивованим?

Обговорення.

Чудо-питання викликають два ефекти. Перш за все, вони «не в'яжуть» фантазії про можливі зміни з відповідальністю за прийняття рішення чи необхідністю вдаватися до будь-яких змін («бо що візьмеш з чуда?»). У такий спосіб дають відчуття бажану реальність такою, як вона є, і вирішити, наскільки дійсно бажаною вона є? З іншого боку, швидко з'ясовується, що всі вчинки після здійснення чуда не є надприродними, а радше простими, скромними й конкретними діями. У результаті стає зрозумілим, що більшість із них можна реалізувати вже зараз.

Обговорення.

Підводячи підсумки, можемо зауважити, що прикладання зусиль щодо підготовки випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування як важливого кроку в реалізації професійного розвитку буде сприяти його здійсненню. Для реалізації такого завдання ефективною формою роботи є використання групового тренінгу. У той же час потребують уваги інші форми роботи, наприклад такі, як рольові ігри, використання відеотренінгу, які дадуть можливість учасникам засвоїти конкретні прийоми, стилі поведінки, уміння презентувати себе та перевірити їхню ефективність у межах тренінгових занять.

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. – С. Пб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.

2. Грабовська С. Споживацька мотивація: психологічний ракурс / Грабовська С., Левкова О. // Вісник Львівського університету : зб. наук. пр. Серія: Філософські науки. – Львів : ЛНУ, 2003. – Вип. 5. – С. 395–404.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – С. Пб. : Свет, 1997. – 608 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – С. Пб. : Питер, 2000. – 992 с.
5. Практикум по психодиагностике : Психодиагностические материалы / редкол.: А. А. Бодалев, И. М. Карлинская, С. Р. Пантеев [и др.]. – М. : МГУ, 1988. – 144 с.
6. Фон Шліппе А. Системна психотерапія та консультування / Фон Шліппе А., Швайцер Й. ; пер. з нім. – Львів : ВНІЛ – Класика, 2004. – 320 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 159.9.072.532

Христина Дмитерко-Карабин

ЕЛЕМЕНТИ СИСТЕМНОЇ СІМЕЙНОЇ ТА ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В КОНСУЛЬТУВАННІ ПОДРУЖНЬОЇ ПАРИ

У статті висвітлено суть психологічної допомоги подружній парі в методі системної сімейної та позитивної психотерапії. Розкрито рівні психологічної допомоги, фокуси Я, ТИ, МИ в налагодженні стосунків, запропоновано питання-техніки, застосування яких є корисним у консультуванні стосунків «чоловік – жінка».

Ключові слова: системна сімейна психотерапія, позитивна психотерапія, система, ресурси, актуальний конфлікт, внутрішній конфлікт, базовий конфлікт.

The article deals with the essence of psychological help a matrimonial pair in the method of system family psychotherapy and positive psychotherapy. The levels of psychological help are exposed, focuses I, YOU, WE in adjusting of relations. Questions-technicians are offered, application of which is useful in advising of relations «man – woman».

Key words: system family psychotherapy, positive psychotherapy, system, resources, actual conflict, internal conflict, base conflict.

Психологічна допомога в розвитку стосунків чоловіка і жінки є темою, яку сміливо можна віднести до вічних у психотерапевтичному консультуванні. При цьому саме вона часто стає найбільш болючою й драматичною як у житті, так і в психотерапії, бо пов'язана з базовими ідентичностями й ролями, сімейними процесами, які значною мірою є ядром досвіду та життя.

Важливим аспектом психологічної допомоги подружній парі є те, що досить часто стосунки чоловіка й жінки «губляться» в загальному багатоаспектному сімейному функціонуванні або надто сильно зміщуються в полюс батьківства, утрачаючи цінність саме пари, чоловічості й жіночності, сексуальності, що знижує рівень емоційного благополуччя сім'ї загалом.

Відповідно, тема пошуку алгоритмів, технологій, підходів у психологічній допомозі сім'ї все більше стає актуальною відповідно до динаміки життя, гендерних стереотипів, розширення крос-культурних взаємодій.

Метою статті є висвітлення ключових методичних і психотехнічних аспектів системної сімейної та позитивної психотерапії в психологічній допомозі подружній парі.

У консультуванні стосункової теми корисними є деякі положення системної сімейної психотерапії, а саме:

- сім'я або подружжя є системою, члени якої взаємопов'язані між собою, вони впливають один на одного. Тому зміни чи події, які стосуються когось одного, мають вплив і на інших членів сім'ї;
- система одночасно прагне бути стабільною, але при цьому вона постійно змінюється;
- стосунки в парі можна розвивати, працюючи з однією людиною, оскільки зміна її думок, емоцій, поведінки відображається в стосунках з іншою й це з часом приводить до зміни в їхніх взаєминах. Також можна працювати і з парою;
- у терапії не має єдиної проблемної людини, яку намагаються змінити. Зміни стосуються всієї системи. При цьому сім'я розглядається не як така, що є проблемною, а така, що має проблему як життєву задачу, яку вона може розв'язати;
- клієнт і система мають ресурси для вирішення своїх життєвих задач. Психотерапевт не приймає рішення замість клієнтів, він може лише допомагати їм рухатись у бажаному для них самих напрямку [2; 4; 8; 9; 10; 11].

Будь-які проблеми та симптоми, які про них свідчать, з точки зору системної психотерапії розглядаються як порушення стосунків. Проблема тлумачиться як явище, яке вказує на певні порушення в комунікації сім'ї, а не дефіцит, притаманний комусь одному. Проблема – це:

- 1) якийсь стан або процес, який є чимось особливим, таким що виділяється з-поміж інших станів чи процесів життєдіяльності людини;
- 2) проблема визначається як те, що є небажаним і потребує зміни;
- 3) проблема передбачає здатність до зміни. Проблеми відрізняються від долі, невезіння, трагедії тим, що хоча б хтось вірить у те, що такій ситуації можна покласти край.

З точки зору системної психотерапії важливо отримати картину щодо того, коли саме виникає проблема і як вона розвивається, змінюється. Це явище, яке не існує з людиною чи її сім'єю постійно. Вона виникає в певний час. Для того щоб зрозуміти, що саме призвело до виникнення проблеми, важливо дізнатися, що саме відбувалося в житті клієнтів і на основі аналізу їхньої життєвої й сімейної ситуації сформуванати гіпотезу, у руслі якої буде відбуватися психологічна допомога.

Сама гіпотеза будується терапевтом з огляду на такі вузлові моменти:

- на якому життєвому етапі почала виникати проблема і чим цей етап відрізняється від попереднього;
- що це за життєвий етап, на якому зараз перебуває клієнт чи пара;
- з чим клієнту чи парі стало важко справлятися, що почали виникати порушення в стосунках;
- що зміниться на краще для клієнта чи пари, якщо проблема вирішиться;

- що мають зробити учасники стосунків для того, щоб проблема вирішилася;
- гіпотеза має бути сформульована в ресурсних, позитивних термінах, а не дефіцитарно [2; 4; 8; 9; 10; 11].

Відповідно до цього, зміна поведінки однієї людини в системі призводить до зміни поведінки іншої людини. Механізм зміни й розвитку в стосунках у даному випадку полягає не в тому, щоб намагатися змінити партнера, а змінювати свою поведінку таким чином, щоб змінилося переживання контакту з партнером і відбулися зміни в стосунках. Із цієї точки зору можна характеризувати чоловіка чи жінку не самих по собі, а відповідно до того, «яким є цей чоловік у стосунках із цією жінкою»/«якою є ця жінка в стосунках із цим чоловіком». У такому разі стосунки в парі, які відображають площину «МИ» і є тим дзеркалом, яке відображає й характеризує чоловіка й жінку в парі. Тому важливим є перехід від Я, Ти до МИ в плані пошуку, оптимізації чи вироблення спільного простору, який забезпечує цілісність і гармонійність пари.

Одним із найсильніших і часто найважчих моментів у консультуванні стосунків є розвиток уміння відслідковувати й розмовляти про такі елементи:

- повідомлення партнеру про основну потребу в стосунках;
- зворотний зв'язок з партнером стосовно того, який вплив мають його дії (чи їх відсутність) на стосунки (і позитивний, і негативний);
- уміння дізнаватись про основну потребу партнера в стосунках;
- уміння отримувати зворотний зв'язок від партнера (про позитивне й негативне в стосунках);
- усвідомлення й прийняття відповідальності за свій вплив на стан і поведінку партнера;
- уміння взаємно бачити й розподіляти відповідальності за те, що відбувається у стосунках.

Налагодження цих моментів у стосунках відбувається через урегулювання в рамках методу позитивної психотерапії двох пар здібностей: «стриманість – прямота», «любов – справедливість» [6; 7].

З точки зору позитивної психотерапії, сім'я має не лише труднощі, але й ресурси для їх подолання (Н.Пезешкіан, В.Карикаш, Н.Босовська, Ю.Кравченко). Клієнтам пропонується замість скрупульозної діагностики причин утруднень стати в позицію «над ними», докласти зусилля до пошуку конструктивних рішень «тут і тепер». Більше того, потрібно зробити проблеми джерелом для оптимального розвитку ситуації. При цьому важливе розуміння клієнтами двох основних моментів: які внутрішні ресурси може використовувати сім'я в даний момент і який бажаний стан сімейної системи, до якого прагнуть її члени й ради якого вони згодні працювати із психотерапевтом [1].

Клієнтам також пропонують дати позитивну інтерпретацію сімейної ситуації. Це новий для людини погляд на проблему, оскільки зазвичай остання сприймається як безвихідна й неприємна. Позитивна інтерпретація конфлікту допомагає досягнути змін у його розумінні як на індивідуальному, так і на сімейному рівні, що відкриває можливості для його оптимального вирішення. На

практиці це виглядає як розпитування про різні наслідки, які може мати конфлікт для людини та його сім'ї [1].

За висловлюваннями клієнтів, які щось повідомляють про своїх близьких, завжди мають місце якісь нюанси, що стосуються:

- сфер переробки конфліктів (рівень актуального конфлікту);
- актуальних здібностей (рівень внутрішнього конфлікту);
- концепцій, установок, сценаріїв (рівень базового конфлікту) [1].

Саме на цих трьох рівнях можна здійснювати психологічну допомогу подружжю в методі позитивної психотерапії.

На рівні актуального конфлікту з парою корисно аналізувати:

- Як розподіляється енергія життя чоловіка і дружини за балансною моделлю життя?
- Які сфери переробки конфліктів є типовими для кожного члена сім'ї?
- Які конструктивні чи деструктивні варіанти переробки конфліктів мають партнери щодо кожної сфери?
- Скільки відсотків енергії чи часу життя відводиться на стосунки в парі?
- Які ресурсні мікроподії додають здорових форм любові в парі? Як вони представлені за балансною моделлю життя?
- Які травматичні мікроподії є характерними для пари, яких сфер життя вони стосуються?
- Як вибудовується почуття «МИ» в парі?

На рівні внутрішнього конфлікту з парою варто аналізувати:

- На яких актуальних здібностях вибудовуються в парі основні традиції порядку й любові?
- Вияву яких здібностей взаємно очікують один від одного чоловік і дружина?
- Які здібності є «пожирачами» щастя в парі? Хто їх максимально виявляє чи очікує їхнього прояву від інших?
- Які здібності є фундаментальними для щастя в парі? Хто їх виявляє?
- Які здібності є задіяними в конфлікті чоловіка й дружини?
- Якими здібностями варто відбалансовувати більш конструктивне розв'язання конфлікту чоловікові й дружині?

На рівні базового конфлікту із сім'єю варто аналізувати:

- Базові моделі наслідування Я – Ти – Ми – Пра-Ми чоловіка і жінки. Як вони формувалися в їх дитячому досвіді в батьківських сім'ях? Які установки відносно Я, Ти, Ми, Пра-Ми діють конструктивно, а які – деструктивно? Які із цих установок задіяні в конфлікті й потребують переосмислення?
- Які є концепції щодо стосунків у парі? Яким чином вони конфліктують з очікуваннями й потребами інших членів сім'ї?
- Який етап життєвого циклу, кризи переживає пара?
- Яку нову потребу переживає хтось у парі?
- Які концепції, уявлення, способи поведінки чоловіка чи дружини є застарілими, неефективними, такими, що створюють базовий конфлікт і потребують корекції?

- На який ресурсний базовий досвід подружніх стосунків може опертися пара відповідно до власного минулого успішного досвіду?

Аналіз партнерства також може здійснюватися за дослідженням взаємодії партнерів (рис. 1) в усіх сферах життя: тіла, діяльності, стосунків, внутрішнього світу й духовності (схема В.Карикаша) [5].

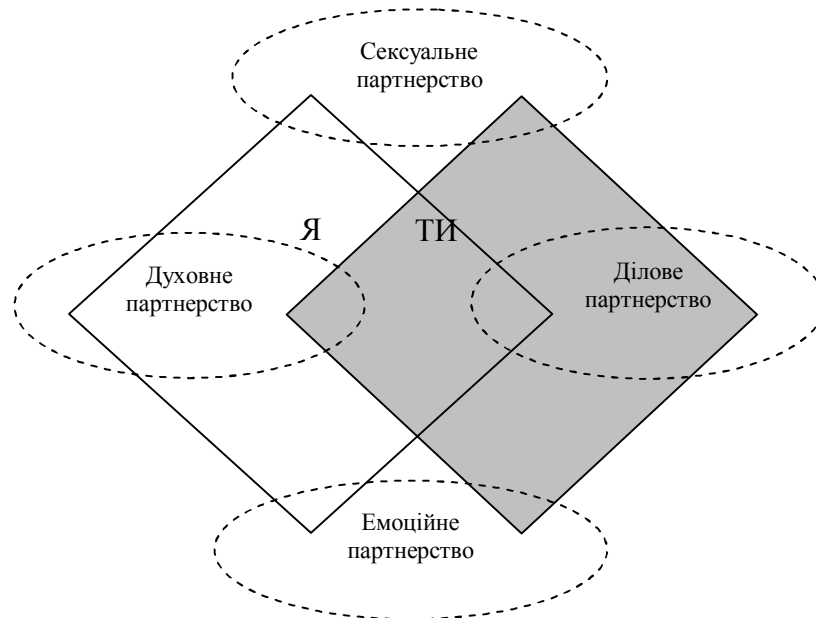


Рис. 1. Аналіз партнерства за сферами життя

Чим більше подружжя заряджене негативними почуттями, спогадами, досвідом, переносами, тим важчою, повільнішою й глибиннішою є робота над стосунками. Іноді сильне незадоволення собою, партнером чи стосунками стає основою дуже великих очікувань щодо глибини чи швидкості змін стосунків, партнера, що іноді призводить до нереалістичних запитів до консультанта.

Екологія роботи із цією темою вибудовується також професійним умінням «якорити» ресурсні сторони й процеси клієнтів в ідентичність «Чоловік» і «Жінка», підсилюючи й укріплюючи рівень «ОК-ейності» на більш глибинному рівні, а ті зони, у яких відчувається більше труднощів – пропрацювати в термінології «здібності», «ресурси», «властивості», не позначаючи їх у термінології «ідентичності», запобігаючи закріпленню негативних емоційних установок.

Екологічність консультування теми стосунків чоловіка й жінки в парі може полягати в таких моментах:

- розгортання глибини чи травматичності досвіду має передбачати контракт на довготривалу роботу. Розкривання травм при короткотривалій роботі є неекологічним, адже потребує часу для відреагування, перебудови, формування нової цілісності на рівні Я або МИ;
- короткотривала робота зі стосунками може бути ресурсно-орієнтованою, із застосуванням елементів коучінгу, орієнтацією на збалансування фокусів «процес» і «результат» і навіть орієнтацією на останнє. Тут важливо допомогти клієнтам навчитися бачити закономірності процесів і результатів, їх взаємопереходи й взаємопідкріплення;

- відомо, що зміна однієї людини є помітна, а іноді – значуща для партнера в системі. Часом розвиток чи відновлення балансу одного партнера є на певному етапі таким, що травмує, або таким, що порушує баланс чи навіть іде врозріз із потребами іншого партнера, тобто неекологічним для нього. Тому якщо предметом роботи є стосунки, то фокусом у ньому має бути благополуччя партнера;
- з позиції системної сімейної терапії відомо, що зміна однієї людини в системі призводить до змін поведінки й стосунків у системі загалом [6]. У цьому випадку важливо враховувати не лише екологічність змін для того чи іншого партнера, а тримати у фокусі уваги МІ стосунків, знайти систему балансів, за якою партнери будуть усвідомлювати й задовольняти потреби на рівні Я, ТИ і МІ.

Корисно враховувати, що стосунки, які склалися певним чином, – це явище доволі стабільне, з неусвідомлюваними патернами реагування, сценаріями, які змінювати доволі нелегко. Тому **важливо допомогти парі відчувати й наново пережити ті сильні, ресурсні сторони стосунків, які є зараз, відновити їх потенціал, збільшити частоту проявів, а вже даліше – опираючись на ресурсність, рухатись до змін.**

Таким чином, на початку роботи корисно ресурсності в стосунках приділяти значно більше уваги, ніж зонам розвитку.

Ресурсність у стосунках у першу чергу вибудовується самим консультантом на основі власного особистісного досвіду, руху в цій темі, який має бути осмисленим і таким, що вже «постачає ресурси». Найважливішими складовими є впевненість (про той досвід, який вже є) і віра (у той досвід, який ще буде) щодо позиції Чоловік⁺Жінка⁺.

У психотерапевтичному консультуванні тем чоловічості/жіночності й стосунків у парі часто виявляється, що труднощі можуть виникати на рівні:

- Я (недостатнє усвідомлення, визнання, емоційне переживання й застосування своїх ресурсів);
- ТИ (недостатнє усвідомлення, визнання, емоційне переживання й уміння підтримувати ресурс партнера);
- МІ (недостатнє усвідомлення, визнання, емоційне переживання й уміння підтримувати ресурси на межі контакту, стосунків між партнерами). Тому в довготривалій роботі важливо підсилювати й розвивати ресурсність на рівнях Я, ТИ і МІ. Який саме із цих трьох фокусів має бути пріоритетним, залежить від того, яка із цих фігур найбільше «заряджена» негативними переживаннями, а відповідно – потребує найбільшого «обросання» ресурсами.

Для аналізу стосунків у парі можуть бути корисними такі фокуси:

- ✓ Що таке «жінка»/«чоловік» на рівні ідентичності?
- ✓ У яких ролях чи ідентичностях є найбільше жіночої/чоловічої любові й ресурсності?
- ✓ З ким у сім'ї, родині це найбільше виявляється?
- ✓ Хто підтримує й сприяє розвитку жіночності/чоловічості? Якими проявами, у якому зворотному зв'язку?

- ✓ У яких сімейних традиціях закріплюються ресурсні прояви?
- ✓ Які ритуали існують у стосунках, які підкріплюють любов, повагу, кохання, пристрасть?
- ✓ У чому неповторність і сенс саме чоловічого способу віддавати й отримувати любов? У чому неповторність і сенс саме жіночого способу отримувати й давати любов?

Опираючись на ці питання, консультант може сприяти усвідомленню й переживанню своїх ресурсів чи ресурсів партнера, розвиваючи «ОК-ейність» на рівні Я чи ТИ. У такому випадку формується ставлення Я⁺ і ТИ⁺ як до двох автономних особистостей, гідних любові й поваги, незалежно від того, що відбувається в стосунках тепер. Це певним чином дистанціює від емоційно зарядженої теми й разом із тим вибудовує позицію Я⁺ТИ⁺, яка може стати базою в консультуванні стосункової теми й площини МИ, яка і є предметом роботи.

Висновки. Тема оптимізації стосунків подружньої пари полягає в налагодженні взаємин у системі координат «чоловік – жінка». Корисними в психологічній допомозі є застосування елементів системної психотерапії, відповідно до якої подружня пара розглядається як система, що одночасно потребує і стабільності, і змін; у допомозі розвитку стосунків можливим є як консультування одного члена подружжя, так і робота з обома партнерами. З точки зору позитивної психотерапії допомога подружній парі може надаватися на трьох рівнях глибини: на рівні актуального конфлікту, внутрішнього конфлікту та базового конфлікту з урахуванням потреб клієнтів та оптимальної тривалості психотерапевтичного процесу. Важливим моментом є робота з ресурсами пари на рівні Я, ТИ, МИ.

Сприяючи рухові клієнтів у розвитку чоловічості/жіночості й розвитку стосунків важливо допомогти їм насамперед відновити почуття ресурсності, закріпити й розвинути їх у стосунках із партнером/партнеркою; усвідомити основну потребу в стосунках і допомогти задовольнити її; усвідомлювати зону розвитку в стосунках, даючи право на недосконалість у проявах собі й партнеру, уміти розрізняти більш конструктивні й деструктивні дії й спостерігати їх наслідки, а далі – обирати більш ефективну модель поведінки; формувати бачення майбутньої лінії розвитку чоловічості/жіночності та стосунків у парі з усвідомленням необхідності давати їм час на визрівання.

Перспективою подальших досліджень є напрацювання індивідуальних і групових психотехнологій оптимізації подружніх стосунків.

1. Бережная М. Некоторые подходы и приемы семейной психотерапии / М. Бережная // Школьный психолог. – 2000. – № 37.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. – Самара, 1996. – 386 с.
3. Каминский Ю. В. Избранные вопросы клинической психологии / Ю. В. Каминский. – Владивосток : Медицина ДВ, 2006. – Т. 3 : Психотерапия, психологическое консультирование и психологическая диагностика / И. Г. Ульянов, Х. Пезешкиан, В. Ю. Слабинский [и др.]. – 272 с. : ил.
4. Карабин Т. В. Поняття проблеми у психотерапії: системний погляд / Т. В. Карабин, Х. М. Дмитерко-Карабин // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 14. – Ч. 2. – С. 154–163.

5. Карикаш В. Пять вершин на жизненном пути: психотерапия посредством трансформации экзистенциальной идентичности / В. Карикаш // Позитум Украина. – 2009. – № 3. – С. 11–22.
6. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан ; [пер. с нем]. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
7. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов : Психотерапия повседневной жизни / Носсрат Пезешкиан ; пер. с нем. – 2-е изд. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2007. – 296 с.
8. Старшенбаум Г. В. Сексуальная и семейная психотерапия / Г. В. Старшенбаум. – М. : Высшая школа психологии, 2003. – 300 с.
9. Уорден М. Основы семейной психотерапии / М. Уорден. – 4-е междунар. изд. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 256 с.
10. Фон Шліппе А. Системна психотерапія та консультування / Фон Шліппе А., Швайцер Й. ; [пер. з нім]. – Львів : ВНТЛ–Класика, 2004. – 320 с.
11. Черников А. В. Системная семейная терапия : Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Класс, 2001. – 208 с.

УДК 159.92

Наталія Шмілик

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено огляд праць вітчизняних та зарубіжних авторів, розкрито зміст і складові поняття «перинатальна психологія», проаналізовано основні варіанти теоретичних підходів до її обґрунтування.

Ключові слова: перинатальна психологія, материнство, система «мати – дитина», діадичні стосунки, пренеїт.

In this article carried out an overview of the works of domestic and foreign authors, and disclosed the contents of the constituent concepts of «perinatal psychology», analyzes the main variants of theoretical approaches to its justification.

Key words: perinatal psychology, mothering, the system of «mother – child» dyadic relationship, preneyt.

Нинішня ситуація у сфері відтворення населення України характеризується тривалою депопуляцією із суттєвим погіршенням якісних характеристик здоров'я населення, передусім репродуктивного. У Концепції реалізації державної програми «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 року відзначається, що, починаючи з 1991 року, показник загальної смертності населення почав зростати й 1995 року склав уже 15,4 на 1 000 населення, що перевищувало показник народжуваності, який 1995 року становив 9,6 на 1 000 населення. Природний приріст населення набув від'ємного значення (-5,8 на 1 000 населення в 1995 році). З 2001 року **народжуваність почала зростати.** Ця позитивна тенденція збереглася і 2009 року, рівень народжуваності склав 11,1 на 1 000 народжених живими. За останній рік призупинено темпи від'ємного приросту населення, але порівняно з країнами Євросоюзу, де приріст населення складає (+)4,1 на 1 000 населення, в Україні він становить – (-)4,2 відповідного показника.

Як засвідчують останні рішення уряду, проблема материнства стала розглядатися не лише як суто медико-соціальна, але і як така, що потребує більш глобального вирішення. Зокрема, у наказі Міністерства охорони здоров'я України від 15.08.2011 р. № 514 одними з основних завдань визначено психологічний супровід та підтримку вагітних із обтяженим репродуктивним анамнезом (безплідність, невиношування, перинатальні втрати під час попередніх вагітностей, уроджені вади розвитку дітей, пологові травми) та перинатальними ускладненнями на тлі даної вагітності, а також психологічна допомога роділлям із важкими формами патології новонароджених. Акцентується увага на необхідності підвищення статевого виховання населення й створення системи інформаційного забезпечення з питань безпечного материнства, відповідального батьківства, здорового способу життя; сприяння народженню бажаних дітей в оптимальний віковий період жінки; виховання в молоді належного ставлення до сім'ї та підготовки до виконання батьківської ролі.

Це свідчить про те, що сьогодні суспільство достатньо дозріло до розуміння необхідності поєднання як соціальних заходів, направлених на подолання низького матеріального рівня життя, так і медико-психологічних заходів, що дозволяють покращити стан репродуктивного здоров'я населення, зробити доступною допомогу, направлену на вирішення проблем, що перешкоджають дітородінню та зниженню тенденцій девіантного материнства й народження дітей з нервово-психічними розладами. Тому вдосконалення методів профілактики, діагностики й терапії різних захворювань матері, плоду та новонародженого було соціально детерміновано й привело до виділення й бурхливого розвитку з 1960-х років такої галузі медицини, як *перинатологія* [1]. У подальшому на певному етапі розвитку перинатології життя поставило перед нею нові завдання, вирішити які було неможливо без звернення до психології.

Дослідженню становлення та розвитку перинатальної психології й психології материнства, виявленню психологічних особливостей материнства, вагітності й пологів та їхньої ролі в ранньому розвитку дитини присвячені праці зарубіжних учених (М.Аinsworth, J.Bowlby, Е.Н.Erikson, М.Мahler, D.N.Stern, D.W.Winnicott та ін.) і вітчизняних дослідників (А.Я.Варга, М.В.Колоскова, Р.Ж.Мухамедрахімов, К.В.Солоєд та ін.). Проте в основному їхні роботи стосувалися розвитку системи «мати – дитина» та їхніх взаємин. Досліджень системи «вагітна – пренейт» (ненароджена дитина) проводилося значно менше. У більшості випадків плід і вагітна жінка вивчалися ніби ізольовано один від одного, їхня взаємодія досліджувалася недостатньо. Це пов'язано з великими методологічними труднощами проведення подібних робіт. У нашій країні це також пояснювалося тим, що діадичний підхід ґрунтувався на психоаналітичній теорії, а все пов'язане із психоаналізом у Радянському Союзі довгий час піддавалось огульній та багато в чому невиправданій критиці.

З огляду на це, **метою** статті є розгляд різноманітних підходів до визначення поняття «перинатальна психологія», вивчення основних завдань на всіх етапах взаємодії дитини з матір'ю, починаючи з моменту зачаття й до закінчення діадичних стосунків.

У Великій медичній енциклопедії, опублікованій 1982 року, перинатологія (грец. *peri* – довкола, біля; лат. *natus* – народження, *logos* – наука, вчення) визначається як «розділ акушерства й педіатрії, що вивчає розвиток та охорону здоров'я плоду й новонародженого в перинатальному періоді» [9, с.65]. Там само наголошується, що основні напрями досліджень у перинатології пов'язані з вивченням взаємозв'язку організмів матері й плоду (нервових, гуморальних, імунних взаємин). Про необхідність психологічних досліджень перинатальних проблем не йдеться. Проте в подальшому в процесі вирішення теоретичних і практичних завдань перинатологія сьогодні природним чином оформилася в три великі розділи: власне перинатальну медицину, перинатальну психологію та перинатальну педагогіку.

Виділення в перинатології галузі *перинатальної педагогіки* було зумовлене, з одного боку, розвитком науки й накопиченням багаточисельних фактів, що свідчили про те, що в плода рано розвиваються психічні функції й про можливість установити з ним зворотний зв'язок. З іншого боку, виникло розуміння того, що профілактика ускладнень перебігу різних етапів репродуктивного процесу багато в чому може бути заснована на наданні жінці та батькові дитини ретельно відібраної інформації, що знижує тривогу перед невідомим, на засвоєнні ними цілого ряду навиків, на виробленні поведінкових стереотипів. У презентації Міжнародної організації асоціації перинатальної освіти (ОМАЄР) ідеться про те, що широке впровадження пренатальної освіти може мати цілий ряд позитивних наслідків. Для дитини воно є фундаментальною профілактикою генетично не обумовлених соматичних і психічних розладів, сприяє формуванню здорової, врівноваженої, творчої й відкритої людини. Пренатальна освіта полегшує подальше навчання дитини, а потім підлітка завдяки рано сформованим зв'язкам з батьками.

Перинатальну психологію більшість учених вважає відносно новою міждисциплінарною науковою галуззю, яка прагне інтегрувати спільні медичні й психологічні дослідження засадничих питань життя. Як самостійна галузь психології вона сформувалася в останні десятиріччя ХХ століття. Одним із засновників її став доктор Густав Ханс Грабер (Gustav Hans Graber), який 1971 р. сформував у Відні Міжнародну дослідницьку групу з перинатальної психології.

Сьогодні в літературі можна відмітити велику різноманітність дефініцій перинатальної психології, які, на наш погляд, не протирічать одна одній, а швидше доповнюють. У той же час їх особливості відображають погляди й інтереси авторів. Так, Федор-Фрайберг вважає, що перинатальна психологія «може служити “психосоматичною” моделлю, яка демонструє нерозривність психологічного й фізичного процесів у континуумі людського життя із самого її початку» [11, с.13].

Н.П.Коваленко-Маджуга 2001 р. відмітила, що причиною виникнення перинатальної психології є протиріччя, з яким зіткнулися фахівці, що займаються дітонародженням: з одного боку, очевидний прогрес медицини, а з іншого – погіршення здоров'я жінок та дітей. Вона визначала перинатальну психологію як «систему знань», що «об'єднала, закумулювала в себе те, що життєво необхідне для народження потомства високої якості, людини майбутнього» [6, с.12].

Г.І.Брехман визначає перинатальну психологію як нову галузь знань, яка вивчає обставини й закономірності розвитку людини на ранніх етапах: антенатальній, інтранатальній та неонатальній фазі та їхній вплив на все подальше життя особистості [3, с.8]. Вона покликана виявляти й науково обґрунтовувати тонкі процеси сприйняття пренейтом інформації від матері й навколишнього світу, закріплення цієї інформації в пам'яті, становлення в нього психічних функцій.

Є.М.Фатєєва й Ж.В.Цареградська вбачають у перинатальній психології «сферу психології дитини антенатального й перинатального періоду, грудного й раннього віку, а також психології вагітної, породіллі й годуючої матері». Предметом вивчення перинатальної психології вони вважають «закономірності й оптимальні умови для формування й розвитку дитини» [10, с.167].

Г.Г.Філіппова вважає перинатальну психологію самостійним напрямом, що займається «проблемами вагітності, пологів, післяродового періоду в психолого-педагогічному й фізіологічному аспектах» [12, с.22].

Певну спробу до об'єднання цих поглядів здійснює І.В.Добряков, який визначає перинатальну психологію як галузь психологічної науки, що вивчає виникнення, динаміку й особливості психологічного й психічного розвитку системи «мати – дитина», закономірності ранніх етапів онтогенезу людини від зачаття до перших років життя після народження в її взаємодії з матір'ю [5, с.30].

За кордоном розвиток перинатології був пов'язаний, з одного боку, з діяльністю лікарів-новаторів, що шукали нові шляхи в акушерстві (Ф.Ламазе, М.Оден [8], Дж.Дік-Рід та ін.), з іншого боку, він був зумовлений сильним впливом психоаналізу. У працях таких психоаналітиків, як М.Айнсворт, Дж.Боулбі, Д.В.Віннікотт, С.Гроф, М.Кляйн, С.Лебовісі, О.Ранк, А.Фрейд, З.Фрейд, С.Ференці, Р.А.Шпіц [16], піднімалися питання становлення психіки людини на найбільш ранніх етапах онтогенезу, взаємин, що виникають у системі «мати – дитина». Результати цих досліджень змогли довести, що антенатальний період, дитячий вік – це унікальний та складний період, який здійснює значний вплив на подальше життя людини і який необхідно ретельно вивчати.

Значні успіхи були досягнуті й ученими Радянського Союзу, зокрема в галузі фізіології й патофізіології внутрішньоутробного розвитку. Особливо помітними в цьому плані були дослідження, узагальнені в монографіях Н.Л.Гармашової і Н.Н.Константинової (1978, 1985). Істотне значення вони надавали вивченню «порушень адаптації матері до зародка і зародка до матері», тобто вони зробили спробу розглядати пренейта й матір у вигляді однієї системи «мати – плацента – плід» [4, с.9].

Близькою до них є ідея, яку висунули С.Шиндлер і Х.Зімпріх. Вони вважали, що матка є першою екологічною нішею людини [17]. Під час перинатального періоду розвитку дитина живе з матір'ю практично одним життям, тому порушення в протіканні фізіологічних й нервово-психічних процесів у жінки можуть здійснити згубний, часом непоправний вплив на реалізацію генетичного потенціалу дитини й затруднити його подальшу взаємодію з довкіллям [2]. Стан вагітної жінки може істотно впливати на особливості психічних функцій плоду, що формується, а значить, і визначати багато в чому

його життєвий сценарій. Після пологів закони, що діють у системі «мати – дитина», залишаються в силі: усе, що відбувається з матір'ю, впливає на дитину й навпаки. Немовля в перші місяці життя не може вижити поза системою, де є матір або хтось, хто її замінює. Саме таким чином фізіологічні дослідження обґрунтували діадичний підхід до перинатальних психологічних досліджень, які розглядають дитину й матір як єдину систему.

Немало складнощів та неоднозначних підходів зустрічається сьогодні щодо неоднозначного розуміння терміна «перинатальний». Так, у Великій медичній енциклопедії відмічено, що виділення цього вікового періоду, яке відбулося 1960 року, було викликано його великою значущістю для фізичного, нервово-психічного й інтелектуального розвитку дитини. Перинатальний період визначається з 28-го тижня вагітності (коли вага плоду досягає 1 000 г і більше, а ріст – 35 см і більше), включає період пологів і закінчується до кінця 7-ї доби життя новонародженого [9, с.65]. Прийняте 1973 р. на VII Всесвітньому конгресі FIGO (Міжнародна федерація акушерів-гінекологів) визначення перинатального періоду, згідно з яким він починається з 22 повних тижнів (154-й день) вагітності й закінчується після семи повних діб після народження, було включене в Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду (МКХ-10). Акушери й неонатологи тривалість перинатального періоду визначають з 28-го тижня внутрішнього життя дитини до 7-ї доби життя після народження [14].

Проте, як відмічає І.В.Добряков, якщо строго керуватися цими визначеннями, то поле уваги дослідників буде значно звуженим, а об'єктом вивчення виявиться лише плід, а потім новонароджений. При цьому порушується основний принцип діадичного підходу [5]. Наразі подані визначення перинатального періоду піддаються ревізії психологами. З погляду перинатальних психологів, перинатальний період містить весь пренатальний період (грец. *pre* – до; лат. *natus* – народження), самі пологи й певний період після народження. Таке уявлення здебільшого відповідає етимологічному значенню самого поняття (*peri* – довкола; лат. *natus* – народження), розширює терапевтичну тимчасову перспективу, відповідає визначенню перинатології, яке дає Грейс Крайг. Вона підкреслює, що перинатологія розглядає народження дитини не як окрему подію, а як тривалий процес, що починається із зачаття й охоплює весь пренатальний період, самі пологи й перші місяці після народження [7].

Є.М.Фатєєва й Ж.В.Цареградська також указують на те, що перинатальний психолог «спостерігає за формуванням психіки дитини від зачаття до однорічного або навіть трирічного віку» [10, с.166].

Г.Г.Філіппова подає два варіанти розуміння тривалості цього періоду:

- перший – від підготовки до зачаття (незалежно від того, планується воно чи ні) до трирічного віку дитини;
- другий – від зачаття до першого року життя [13].

Ми поділяємо думку І.В.Добрякова про те, що тривалість перинатального періоду обумовлена тим часом, протягом якого існує система «мати – дитина», яка характеризується такими ознаками:

- наявність симбіотичного зв'язку матері й дитини;
- несамостійність психіки дитини, залежність її від особливостей материнських психічних функцій;

- відсутність у дитини самосвідомості, тобто чітких тілесних меж і меж психіки, нездатність виділяти себе з навколишнього світу [5]. Усі ці ознаки можна виявити приблизно до трьох років життя дитяти. У трирічному віці в дитини з'являється самосвідомість, власні межі, і система «мати – дитина» припиняє своє існування.

На наш погляд, легко помітити аналогію між наведеним визначенням перинатального періоду та прийнятим у деяких англomовних країнах так званним періодом первинного розвитку (primal period). У цей період ходить стадія «внутрішнього виношування» і стадія «зовнішнього виношування» вже в соціальному середовищі. Мішель Оден, розвиваючи свою теорію, яку він називає «первинним здоров'ям», уважає, що саме в цьому критичному «первинному» періоді нашого життя імунна й гормональна системи й примітивний мозок завершують своє формування, тобто наші «біологічні комп'ютери програмуються на все подальше життя» [8, с.45]. Таким чином, первинний період розвитку охоплює час антенатального розвитку, період пологів і раннє дитинство. Тривалість періоду визначається мірою дозрівання адаптивних систем, тобто часом, коли людина знаходиться в максимальній залежності від матері.

Результати теоретичних пошуків свідчать, що багато дослідників, які займаються питаннями материнства, відзначають певну недосконалість теоретичної бази перинатальної психології, яка зумовлена значним різноманіттям поглядів, відсутністю загальноприйнятих чітких дефініцій, сталих теоретичних обґрунтувань цього нового розділу психологічної науки. Наразі теоретичні погляди, які існують у перинатальній психології, можна умовно розділити на чотири великі групи:

- еkleктично-дилетантський підхід;
- медико-редукціоністський підхід;
- психолого-редукціоністський підхід;
- інтеграційний біопсихосоціальний підхід [5, с.33].

І.В.Добряков пропонує використовувати біопсихосоціальну модель перинатальної психології, яка розглядає біологічні, психологічні й соціальні аспекти репродуктивного процесу людини в їхньому взаємозв'язку й створена на основі теорій, що пропонують системний підхід до досліджень. Основними з них, на його думку, є:

- концепція Ухтомського – Аршавського про материнську домінанту, що складається з фізіологічного й психологічного компонентів;
- теорія Отто Ранка про вплив на психічний розвиток і становлення особистості отриманої при народженні травми;
- уявлення Дональда Вудса Віннікотта про єдність системи «мати – дитина», про формування в цій системі об'єктних стосунків, про значення перехідного об'єкта;
- теорія прихильності Джона Боулбі й Мері Ейнсворт, що сформувалася з психоаналізу;
- розуміння Володимиром Миколайовичем М'ясищевим особистості як системи стосунків;

- системний підхід до психології сімейних стосунків і сімейної психотерапії Сальвадора Мінухіна [5, с.57].

Проведений огляд сучасного стану досліджень в галузі перинатальної психології дозволяє констатувати, що існує цілий ряд напрямів вивчення цього явища. Узагальнюючи їх, можна зробити **висновок**, що перинатальна психологія є самостійною галуззю психологічної науки, яка займається вивченням системи «мати – дитина» на всіх етапах взаємодії дитини з матір'ю, починаючи з моменту зачаття й до закінчення діадичних стосунків.

Обширність наукових пошуків й аспектів материнства, велика кількість нових даних, отриманих у сучасних дослідженнях пренатальної фізіології й психології, психології вагітності, спонукають до подальших розвідок з метою вироблення наукових критеріїв для визначення особливостей раннього розвитку дитини – члена системи психічної взаємодії з матір'ю, актуалізують вивчення психологічних аспектів перинатального періоду, що є змістом перинатальної психології. У цьому ми й убачаємо подальші перспективи досліджень.

1. Абрамченко В. В. Клиническая перинатология / В. В. Абрамченко. – С. Пб. : ИАГ РАМН им. Д. О. Отта, 1996. – 240 с.
2. Батуев А. С. О соотношении биологического и социального в природе человека / А. С. Батуев, Л. В. Соколова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 81–92.
3. Брехман Г. И. Перинатальная психология, открывающиеся возможности / Г. И. Брехман // Сборник материалов конференции [«Перинатальная психология в родовспоможении»], (Санкт-Петербург, 20–22 марта 1997 г.). – С. Пб. : Глория, 1997. – С. 8–10.
4. Гармашова Н. Л. Патологические основы охраны внутриутробного развития человека / Н. Л. Гармашова, Н. Н. Константинова. – Л. : Медицина, 1985. – 160 с.
5. Добряков И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – С. Пб. : Питер, 2010. – 272 с.
6. Коваленко-Маджуга Н. П. Перинатальная психология / Н. П. Коваленко-Маджуга. – [2-е изд., доп.]. – С. Пб., 2001. – 214 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг ; пер с англ. – [7-е междунар. изд.]. – С. Пб. : Питер, 2000. – 992 с.
8. Оден М. Кесарево сечение: безопасный выход или угроза будущему? / Мишель Оден. – М. : Международная школа традиционного акушерства, 2006. – 216 с.
9. Перинатология // БМЭ : в 30 т. / АМН СССР ; [гл. ред. Б. В. Петровский]. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия. – 1982. – Т. 19. – 536 с.
10. Фатеева Е. М. Грудное вскармливание и психологическое единство «мать – дитя» / Е. М. Фатеева, Ж. В. Цареградская. – М. : АГАР, 2000. – 184 с.
11. Федор-Фрайберг П. Пренатальная и перинатальная психология и медицина: новая междисциплинарная наука в меняющемся мире / П. Федор-Фрайберг. – С. Пб. ; Хайфа : Изд-во ИПТП, 2005. – С. 12–33.
12. Филиппова Г. Г. Психология материнства : учеб. пособ. / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
13. Филиппова Г. Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования психологии / Г. Г. Филиппова // Журнал практического психолога. – 2003. – № 4–5. – С. 3–21.
14. Шабалов Н. П. Неонатология. Т. 1 / Н. П. Шабалов. – М. : МЕДпресс-информ, 2006. – 608 с.
15. Шпиц Р. Первый год жизни / Р. Шпиц. – М. : Академический проект, 2006. – 352 с.
16. Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3 т. Т. 2 / [гл. ред. Б. В. Петровский]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 448 с.

УДК 373.3:37.011.31

Любомира Пілецька

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті розкрито тенденції щодо різностороннього висвітлення проблеми професійної мобільності як наукової дефініції.

Ключові слова: мобільність, соціальна мобільність, професійна мобільність.

In the article the different tendencies of opening of problem of professional mobility are analysed as scientific definition.

Key words: mobility, social mobility, professional mobility.

Сучасні суспільні перетворення, зумовлені вимогами ринкової економіки, інтеграцією України в європейське співтовариство, відкритістю до загальнолюдських контактів, висувають нові підвищені вимоги до особистості сучасного фахівця. Власне високий розвиток особистісної мобільності, професіоналізму, гнучкості, толерантності дозволяють утримати провідні позиції на ринку професій.

У психологічній науці проблема підготовки мобільної особистості є продовженням не тільки вітчизняних, але й світових традицій філософської, психологічної та педагогічної думки. Цільова настанова системи освіти на розвиток особистісних якостей і компетенцій випускників, що забезпечують їхню конкурентоспроможність, з особливою гостротою аналізувалася за останні роки, коли в умовах швидкої зміни змісту професійної діяльності відбувається настільки ж швидке відновлення наявних знань. Однак сформованість цих особистісних якостей варто розглядати тільки як передумову конкурентоспроможності суб'єктів професійної діяльності. Висока соціальна й професійна конкурентоспроможність проявляється в здатності особистості самостійно знайти шляхи самореалізації, самовдосконалення, уникнути застрягання в періодах вікових і професійних криз, не піддатися маргіналізації свідомості. Саме такі особистості становитимуть основу соціального фундаменту демократичного суспільства й поповнять клас «професіоналів».

Сформоване уявлення про професійну мобільність людини як здатність змінювати професію або рід діяльності в умовах високої динамічності суспільних відносин і зв'язків передбачає також здатність до успішної самореалізації в суспільному (побутовому, сімейному, етнічному та ін.) середовищі. Однак мобільність, будучи одним з основних показників професійної й соціальної затребуваності суб'єкта, одночасно і ціннісно-значеннєвим конструктом і типом реагування особистості на ситуацію життєдіяльності (життєву, професійну) в умовах, що змінюються. Двоєдина мета освіти, яка полягає в спрямованості на якісне засвоєння людиною необхідного змісту, з одного боку, та

на розвиток особистісних якостей, з іншого, визначається потребою суспільства у фахівці, який здатний перетворювати професійну діяльність і самого себе відповідно до динамічних вимог соціуму. Мобільні якості фахівця не обмежуються тільки сферою професійної діяльності. Про актуальність проблеми свідчить і вживання понять «мобільна особистість», «мобільний фахівець», «професійна мобільність».

Для усвідомлення суті проблеми розглянемо поняття «професійної мобільності особистості». Соціально-професійна мобільність розглядається як процес переміщення особистості та групи по соціальних позиціях, пов'язаних зі збереженням, отриманням або втратою професійного статусу. Соціально-професійна мобільність, як тривалий процес, містить у собі процеси й відповідні соціальні дії: 1) набуття первинного професійного статусу; 2) зміну професій або роду професійної зайнятості (суто професійна мобільність); 3) зміна професійної зайнятості на трудову (виконання інших видів трудової діяльності). Існує також точка зору, що професійна мобільність є одним зі складових компонентів трудової мобільності поряд із кваліфікаційним та кар'єрними видами мобільності. Їхні зміни залежать від кількості й проникності стратифікаційних каналів, а також від динаміки якісних характеристик працівника: освіти, кваліфікації, стану здоров'я, профпридатності тощо.

Джерелом розробки наукових основ проблеми мобільності є праці відомих соціологів Е.Гідденса, Т.Парсонса, П.Сорокіна, а пізніше – Т.П.Дехтярьової, Р.В.Ривкіна та ін. Істотний внесок у розробку проблеми професійної готовності й творчої активності фахівців, розвитку їхніх базових і спеціальних компетентностей як основи мобільності в професійній діяльності внесли роботи В.І.Андрєєва, О.О.Вербицького, Б.С.Гершунського, І.А.Зимової, В.О.Козирева та ін.

Професійна мобільність розглядається як здатність особистості реалізувати свою потребу в певному виді діяльності, що відповідає схильностям і можливостям з користю для суспільства, уміло переходити від одного виду діяльності до іншого, тобто проявляти свою професійну компетентність, розширюючи й поглиблюючи характер діяльності.

Теоретико-методологічні засади розгляду будь-якого наукового феномену вимагають поточнення змісту категоріального апарату вживаних понять. У зв'язку із цим уважаємо, що кожне з понять «соціальна мобільність», «професійна мобільність», «соціально-психологічна мобільність особистості» одночасно може бути визначене як термін, категорія й дефініція залежно від міри їхнього узагальнення. Розглянемо детальніше зміст вищеподаних понять.

Сучасні словники трактують мобільність як «здатність до швидкого пересування, дії». Проблеми саморуху людини в житті й діяльності цікавили ще дослідників античності. Арістотель увів філософське поняття акту й потенції, яке зводилося до ширшого поняття – «енергія». Згідно з його уявленнями, енергія акту (процесу) приводить людину до активності (мобілізації). Друга енергія – здійснення речі (ентелехія) постає як результат діяльності й також має заряд потенційної активності. Уся природа в Арістотеля розглядалася у вигляді послідовних переходів від «матерії» до «форми» й назад. У матерії, однак, він

убачав тільки пасивне начало, а всю активність приписував формі, до якої зводив початок руху й мету [2, с.29]. В уявленнях сучасної людини вкладена в процес виготовлення продукту енергія у вигляді сукупності цінностей, смислів, мотивів, знань, компетентностей тощо визначає його якість і цінність, які, у свою чергу, накопичують у собі потенційну енергію для подальшого руху особистості.

Загальноприйнятим вважається, що концепція соціальної мобільності була розроблена Питиримом Сорокіним у його фундаментальній праці «Система соціології». П.А.Сорокін, розробляючи динаміку соціокультурних відносин, використовує різні визначення процесу соціального руху – «соціальні перегруповування», «переміщення», «коливання об'єму груп», «переливання», «дифузія», «асоціація», «циркуляція» [13, с.439–561]. Тому, незважаючи на те, що автор використовує широкий спектр понять для позначення соціальних переміщень, як універсальне він використовує поняття мобільності, а в подальшому й факт соціальних переміщень почали називати соціальною мобільністю, або просто мобільністю.

Соціологія використовує поняття «соціальна мобільність» у значенні сукупності соціальних переміщень людей у суспільстві, тобто зміни свого статусу. Виділено два основних види соціальної мобільності – міжпоколінна і внутріпоколінна, або соціальна кар'єра і два основних типи – вертикальна й горизонтальна. Вертикальна мобільність передбачає переміщення з однієї страти (стану, класу, касти) в іншу. Залежно від напрямку переміщень існує висхідна мобільність (соціальний підйом, рух вгору) і низхідна мобільність (соціальний спад, рух униз). Горизонтальна мобільність передбачає перехід з однієї соціальної групи в іншу, розміщену на одному й тому ж рівні (з однієї релігійної групи, сім'ї, професії тощо в іншу). На вертикальну й горизонтальну мобільність впливають стать, вік, рівень народжуваності й смертності, густота населення. Раніше показником успіху вважалася висхідна кар'єра. Поступово уявлення про цей процес дещо змінилися й тепер дослідники виділяють горизонтальну й вертикальну кар'єру. Горизонтальна кар'єра дає можливість зміни функцій, отримання більш цікавої та продуктивної роботи, розширення поля діяльності, а також отримання авторитету й поваги серед колег. Горизонтальна кар'єра не менш важлива для особистості, ніж вертикальна, але вона неможлива без постійного самовдосконалення й оволодіння новими знаннями, професійними вміннями. В етнографії широко застосовується термін «мобільність етнічна» для позначення цілеспрямованої діяльності, направленої на самоствердження й самовизначення. У такому контексті розуміння мобільності є ширшим, що передбачає не просто динамічну характеристику, але й діяльність, яка торкається психічної сфери особистості.

Широким і неоднозначним є розуміння мобільності в соціальній педагогіці. А.В.Мудрик відзначає, що мобільність – це важливий ефект соціалізації людини під впливом міста, міського життя. «Мобільність може розглядатись як постійна потреба в новій інформації; як реакція на різноманіття стимуляторів, котрі має місто; як готовність до змін (місця роботи чи проживання, характеру відпочинку, соціальної групи, смаків, тощо)» [10, с.109].

Наведене визначення відображає класичне розуміння названого терміна – рухливість особистості, здатність до швидкої дії, її підготовленість до чогонебудь. Разом із тим у вказаному контексті не враховується аспект перетворення особистістю самої себе. Підхід до розв’язання поставленої проблеми був запропонований Н.Ф.Хорошко на прикладі формування конструкторської мобільності школярів, де мобільність визначена як сукупність характерологічних індивідуальних успадкованих і набутих рис особистості, які проявляються в поступально-дискретній діяльності, направленій на засвоєння середовища через його дослідження й розумне перетворення. Значущою є думка про те, що конструкторська мобільність залежить від ціннісних установок особистості, від творчого характеру діяльності, тобто особистість тим мобільніша, чим більш активним є її творчий потенціал та потреба у творчості [14, с.12]. До проблеми мобільності звертався П.Р.Атутов, розглядаючи політехнічну підготовку школярів як основу їхньої професійної мобільності. Він убачає професійну мобільність в аспекті рухливості трудових функцій і здатності працівника адаптуватися до змінних видів праці. До цього поняття, крім знань, ерудиції, діловитості, професійної майстерності, інтелігентності, входять готовність до творчої праці, прийняття нестандартних рішень, ініціативність, соціальна активність [3, с.241–242].

О.В.Амосова пов’язує мобільність з оволодінням студентами конкретними вміннями й визначає її як «уміння швидкої перебудови (корекції) своїх дій у конкретних ситуаціях, уміння швидкого реагування на навколишні зміни» [2, с.27]. У дослідженні М.А.Пазюкової розкрито сутність поняття «соціально-професійна мобільність». Важливим є розуміння того, що соціально-професійна мобільність – це внутрішній потенціал особистості (особистісний феномен), який характеризується загальною психологічною (мотиваційно-інтелектуально-вольовою) базою, що визначає її соціальну й професійну активність, суб’єктність, творче ставлення до професійної та соціальної діяльності, до власного розвитку [11, с.11].

На думку спеціалістів, на рівень професійної мобільності впливає і ряд інших чинників. С.Г.Вершловський до них відносить соціальний статус дорослого та рівень його осмислення суб’єктом діяльності, особливості минулого досвіду тощо [4].

Думки дослідників сходяться на тому, що професійна мобільність піддається цілеспрямованому формуванню й розвитку, а також саморозвитку при відповідній педагогічній підтримці цього процесу. Вона може бути введена в систему основних професійних цінностей особистості як цінність термінальна, базова, а також цінність інструментальна – організуюча діяльність фахівця на прийняття життєво важливих завдань. Розглядаючи типи професійної мобільності, А.В.Коржуєв, В.А.Попков виділяють такі:

- *Перший тип.* Через ті чи інші обставини випускник вузу змінює сферу діяльності в рамках однієї широкої спеціальності (інженер-проектувальник, інженер-конструктор, інженер-дослідник, інженер-управлінець). Працівник залишається в рамках первинного соціального статусу, тобто явного професійного росту не відбувається.

- *Другий тип.* Діяльність працівника змінюється у зв'язку з підвищенням соціального статусу по службовій драбині. Звідси виникають проблеми соціальної адаптації до нового статусу, входження в професію.
- *Третій тип.* Працівник міняє одну професію на іншу, так чи інакше близьку до попередньої, яка дозволяє хоча б частково опиратися на набуті раніше вміння й навички.
- *Четвертий тип.* Кардинальна зміна занять або роду діяльності, коли необхідно життя починати з «чистого аркуша», з азів освоювати нове професійне поприще, поступово набиратися знань і досвіду [9].

Представлена класифікація має в основі міру відмінностей між початковою спеціалізацією й тією, яка приходить їй на зміну, й одночасно змістовну характеристику цього розвитку.

Ю.І.Калиновський, досліджуючи проблему розвитку соціально-професійної мобільності андрагога, відмічає, що «саме поняття “мобільність” відображає ставлення людей до “виклику часу”, пов'язаного з ростом народонаселення, числа нових соціальних груп, з одного боку, зростанням темпу життя й вимог до життєдіяльності людей, викликаючи зростання матеріальних і духовних потреб, з іншого» [7]. Цікавою є думка щодо розгляду мобільності особистості як механізму подолання відчуження від соціуму й культури, а також від самої себе й виокремлює такі типи мобільності особистості, як соціально-професійна, соціокультурна, професійна, вузькопрофесійна, індивідуально-особистісна та особистісна. Мобільність розглядають як головний компонент професійної компетентності, соціальної активності й умову самореалізації особистості, її активної ролі в соціумі. Дослідник виходить із загальнонаукового інтегративного визначення мобільності як здатності особистості (індивіда, суб'єкта) швидко змінювати становище, рухатися, вникати в ситуацію, приймати рішення під впливом змінних обставин життєдіяльності.

Більш розгорнуте розуміння феномену професійної мобільності висвітлено в дослідженні Л.В.Горюнової, яка визначає професійну мобільність як:

- якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини;
- діяльність людини, яка визначається змінними обставинами, результатом якої є самореалізація в професії й житті;
- процес перетворення людиною самої себе та професійного й життєвого середовища, що оточує її [6].

Поряд із поняттям мобільність доволі часто в першоджерелах використовується поняття «мобілізація». «Мобілізація» розглядається як приведення кого-небудь або чого-небудь в активний стан, зосередження сил і засобів для досягнення якої-небудь мети.

У психології й фізіології людини поняття «мобілізація» часто розглядається як фізіологічний процес. Так, погляд на мобілізацію як психофізіологічний аспект зустрічається в працях Ю.М.Ємельянова, В.І.Гінецинського. Розглядаючи динаміку конативних процесів, автори виділяють мобілізацію як один зі станів цього процесу [5]. І.П.Павлов відзначав, що мобілізація фізична та інтелектуальна призводить до втомлюваності, виснаження, невротичних станів.

Є.А.Климов розглядає мобілізацію з точки зору соціології й вважає, що мобілізація передбачає, по-перше, активізацію структуроперетворюючих механізмів певної сукупності людей; по-друге, інтенсивну діяльність певної сукупності людей, сфокусовану на досягненні певних цілей. При цьому суб'єкт мобілізації виступає в трьох значеннях: як системний продукт, чії дії визначаються системою безпосередніх та опосередкованих контактів і рядом структурних детермінант; як системний агент, чії дії й сама поява як самостійного соціального суб'єкта перетворюють структуру соціальної мережі, і як суб'єкт соціальної дії, чия активність проявляється в суб'єктивно проінтерпретованому контексті й чия поведінка характеризується колективною інтенцією та солідарним вибором мети й стратегій. Таким чином, процес соціальної мобілізації найтіснішим чином пов'язаний з формуванням солідарних спільнот, тобто груп індивідів зі взаємною відповідальністю, загальною соціальною ідентичністю, загальними соціальними цілями; людей, які прагнуть реалізувати загальні й загальногрупові задачі за допомогою власних або групових ресурсів і тих можливостей, що надає їм наявна інституційна структура. Важливою є думка автора, що солідарна форма має два види свого існування: як організаційна структура та як соціокультурний дискурс. Їхня взаємовідповідність забезпечується й проявляється в діяльній практиці. Під соціокультурним дискурсом автор розуміє сукупність ціннісних детермінант, специфічних інтерпретацій актуальних проблем, більш-менш систематизований набір понять, ідей, стереотипів, а також контекстуально сфокусованих цілей і завдань. «Дискурс не просто задає поле для комунікативних подій, але і являє собою систематизовану колективну інтенційність». Як складові частини можуть бути виділені: ціннісно-світоглядний комплекс, система правил і система цілей [8]. З точки зору пошуку шляхів розвитку мобільної особистості будь-яка людська діяльність тією чи іншою мірою пов'язана із системою цінностей конкретного суб'єкта діяльності. Іншими словами, мобільне середовище розвиває мобільну особистість. Згідно з педагогічним підходом, поняття «професійна мобільність» і «мобілізація» вживаються в значенні готовності до виконання певних дій. В.А.Сластенін, О.А.Леванова, А.В.Мудрик та інші, поряд з організаторськими, конструктивними, дослідницькими, виділяють мобілізаційні, професійно-педагогічні уміння й навички, які безпосередньо стосуються виховної діяльності учителя [12]. Цікавим є й той факт, що багато дослідників розглядає мобільність як динамічну характеристику не особистості як цілісного утворення, а лиш якоїсь її частини. Так, Ф.А.Гайсин звертає увагу на поняття «мобільність мислення», яке тлумачить як можливість перенесення знань, умінь і навичок на різні соціальні предмети, навчально-виробничі ситуації, як можливість широкого узагальнення професійних знань, умінь, навичок [1]. У даному контексті вчений розглядає мобільність як можливість, тобто деяку потенцію, яка може бути реалізована або нереалізована, якщо немає певних умов (звідси поділ мобільності на потенційну й актуальну).

Вихідне розуміння мобільності в контексті гуманістичного індивідуального підходу повинно бути з виявленням певного типу (способу) реагування особистості на навколишню дійсність, який продукує конкретну життєву

стратегію поведінки й діяльності, певну життєву позицію особистості в сенсі її ставлення до світу, яке одночасно складає сутність особистісної діяльності.

Професійна мобільність особистості може розглядатись у двох проявах – як мобільність потенційна і як мобільність актуальна. Погоджуючись із позицією Амірової, розглядаючи елементи структури мобільності в її потенції, ряд обов'язкових компонентів – когнітивно-змістовний, який представлений досвідом особистості, системою знань, умінь і навиків діяльності (інтелектуальних, дослідницьких, пізнавальних, загальнопрофесійних і спеціальних); компетентнісний, який передбачає оволодіння способами професійних завдань, які проявляються в діяльності через актуалізацію суб'єктом діяльності позначених вище знань, умінь і навиків; рефлексивний – наявність навиків інтроспекції, можливість і готовність осмислення фахівцем своєї професійної діяльності й себе в ній з метою її прогнозування, критичного аналізу, оцінки ефективності для розвитку особистості, реорганізації в умовах модернізації освітніх систем; біопсихологічний (темперамент, адаптаційні якості особистості, мотиваційна готовність, креативність) [1].

Актуальна мобільність завжди проявляється в діяльності суб'єкта. Природа особистісної мобільності така, що в діяльності вона може проявлятися тільки в органічній єдності з мотивами й цінностями людини, за умови глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. Хоч на практиці змістом діяльності, яка має особистісну цінність, може бути і її процес, і результат, і система відносин, які складаються в діяльності. Актуальна мобільність пов'язана з динамікою розвитку мотиваційного компонента від професійної допитливості, яка переходить в усвідомлене прагнення пізнати необхідне нове до стійкого бажання підвищити свій професіоналізм. Вона проявляється в прагненні вибору пріоритетних професійних цілей і розгортанні всієї необхідної структури діяльності після їхньої реалізації. Актуальна мобільність виражається в різних рівнях мобілізації, на які виходить діяльність спеціаліста.

Аналізуючи проблему професійної мобільності, можна виділити об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. Щодо чинників, які стимулюють професійну мобільність, то акценти перенесені з науково-технічних досягнень, які прискорювали процес виникнення нових професій і потребували перекваліфікації робітників за радянських часів, на фактори розвитку ринкових відносин, що забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Суб'єктивний аспект розкриває процес зміни інтересів працівників та акт прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, що залежить від таких індивідуальних характеристик людей, як потреби, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші визначальні мотиви.

Висновки. Вищенаведений аналіз дозволяє відмітити, що багато дослідників користуються уявленням про мобільність як соціальний феномен, але при цьому вони аналізують той тип мобільності, який відповідає їхньому науковому інтересу. Звідси виділяють соціальну, особистісну, культурну, соціокультурну,

професійну, конструкторську та інші види, які складають предмет або об'єкт дослідження. При цьому не розглядається мобільність як певний тип реагування в «чистому» вигляді.

Перспективними проблемами в цьому напрямі можуть бути пошук критеріїв класифікації чинників, передумов, наслідків професійної мобільності, розробка програм попередження деструктивних наслідків процесів мобільності, прогнозування фактичної мобільності за потенційною, зміна соціальних статусів при різних типах мобільності тощо.

1. Амирова Л. А. Профессионально-педагогическая мобильность: сущность, стратегии реализации, векторы развития [Текст] / Л. А. Амирова, З. А. Багишаев. – М. : РАО, 2004. – 190 с.
2. Амосова О. В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях [Текст] / О. В. Амосова. – Иркутск, 2000. – 220 с.
3. Аристотель. О душе [Текст] / Аристотель. – С. Пб. [и др.] : Питер ; Питер бук, 2002. – 220 с.
4. Атутов П. Р. Политехническая подготовка – основа профессиональной мобильности учащихся [Текст] / П. Р. Атутов // Избранные труды : в 2 т. – М., [200?]. – Т. 1 : Педагогика трудового становления учащихся. – С. 241–250.
5. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы [Текст] / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
6. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики [Текст] / В. И. Гинецинский. – С. Пб. : Нева, 1992. – 183 с.
7. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2006. – 39 с.
8. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Калиновский Юрий Исаакович ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2001. – 46 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
10. Коржуев А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании [Текст] / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : МГУ, 2003. – 300 с.
11. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практической психологии, 1997. – 368 с.
12. Пазюкова М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Пазюкова Марина Анатольевна ; [Иркут. гос. пед. ун-т]. – Иркутск, 2003. – 21 с.
13. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании [Текст] / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17–30.
14. Сорокин П. А. Система социологии [Текст]. Т. 2 : Социальная аналитика : Учение о строении сложных социальных агрегатов / П. А. Сорокин. – М. : Наука, 1993. – 688 с.
15. Хорошко Н. Ф. Теория и практика развития конструкторской мобильности школьников : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Хорошко Николай Федорович ; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 1995. – 48 с.

Наукове видання

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

*Випуск 16
Частина 2*

Головний редактор *Василь ГОЛОВЧАК*
Літературні редактори *Руслана БОДНАР, Олександра ЛЕНІВ*
Комп'ютерна верстка *Віра Яремко*
Коректори *Надія Вебер, Надія ГРИЦІВ*

Підп. до друку 14. 09. 2011.
Формат 60x84/16. Папір офсет. Гарнітура "Times New Roman".
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 16,7.
Наклад 100 пр. Зам. № 86.

Видавець і виготовлювач
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
76025, м. Івано-Франківськ,
вул. С. Бандери, 1, тел.: 71-56-22
E-mail: vdvcit@pu.if.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006