

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

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

*Випуск 18
Частина 1*

Івано-Франківськ
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
2013

ББК 87.2 + 60.5 + 88

З-41

*Друкується відповідно до рішення вченої ради філософського факультету
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол № 5 від 26.12.2012 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: **О.А.Ліщинська** – доктор психол. наук, професор
(голова редакційної колегії); **В.К.Ларіонова** – доктор філос. наук, професор;
Р.А.Арцишевський – доктор філос. наук, професор, чл.-кор. АПН України;
С.М.Возняк – доктор філос. наук, професор; **М.В.Кашуба** – доктор філос. наук,
професор; **З.С.Карпенко** – доктор психол. наук, професор; **В.П.Москалець** –
доктор психол. наук, професор; **І.Д.Пасічник** – доктор психол. наук, професор;
М.В.Савчин – доктор психол. наук, професор; **М.М.Сидоренко** – доктор філос.
наук, професор; **Н.В.Чепелєва** – доктор психол. наук, професор, чл.-кор. АПН
України; **Г.М.Федоришин** – канд. психол. наук, доцент (*відповідальний секретар*).

Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ :
З-41 Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
2013. – Вип. 18. – Ч. 1. – 213 с.

ББК 87.2 + 60.5 + 88

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування,
експертного та конкурсного відбору

© ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», 2013
© Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника», 2013

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Олена Ліщинська Інформаційно-психологічна експертиза як чинник психологічної безпеки особистості.....	5
Олена Донченко Інтерсуб'єктивний механізм консолідації і злагоди.....	12
Вікторія Мяленко Соціально-психологічні особливості впливу дистресового архетипу бідності на економічну поведінку людини.....	20
Світлана Литвин-Кіндратюк Семантика естетичного перфекціонізму в просторі моди.....	29
Галина Федоришин, Галина Попович Соціально-психологічні чинники емоційного вигорання медсестер дитячих відділень.....	36
Оксана Чуйко, Галина Дейчаківська Соціально-психологічні чинники самореалізації студентів-психологів.....	46
Любомира Пілецька Соціально-психологічні особливості професійної мобільності особистості в умовах кризи.....	54
Ірина Шурик Особливості виявлення обдарованої дитини в сучасному освітньому закладі.....	62
Ольга Палагнюк Особливості формування соціальної відповідальності студентської молоді в контексті суспільних трансформацій.....	67

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оксана Гринів Актуалізація життєтворчості в процесі вирішення професійної кризи особистості.....	75
Надія Куравська Психологічний компонент готовності студентів-юристів до професійної діяльності.....	82
Олександра Гринчук Комунікативна толерантність як професійно значуща риса особистості майбутніх учителів.....	91
Ірина Сохан Соціальна відповідальність у структурі морально-правової соціалізації студентів.....	99
Олена Кретчак Формування готовності пенітенціарного психолога до професійної діяльності.....	106

Ганна Якобчук

Розв'язання проблем продуктивної діяльності вчителів початкових класів з використанням акмеологічного підходу..... 112

ПСИХОЛОГІЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

Ірина Пушкарук

Ретроспективний аналіз зміни образу батька в культурно-історичному розвитку людства..... 117

Валерія Хабайлюк

Особливості прояву деструктивної залежності в сімейних стосунках..... 124

Ірина Шастко

Науково-теоретичне вивчення проблеми амбівалентності материнства..... 131

Оксана Лютак

Порівняльна модель традиційних і сучасних уявлень про сім'ю..... 136

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Ольга Климишин, Христина Луканюк

Аксіопсихологічні характеристики духовності особистості..... 141

Марина Дворник

Джерела особистісної схильності до відтермінування завдань..... 147

Ганна Карпенко

Освітній діалог як засіб комунікативної компетентності особистості..... 154

Ігор Корнієнко

Особистісні цінності у структурі життєвого світу юнаків..... 162

Тетяна Білик

Дослідження особливостей структури взаємозв'язків мовного стилю..... 172

Ірина Опанасюк

Психологічна сутність феномену «емоційний інтелект»..... 177

Олеся Коропецька

Соціальна сутність самореалізації особистості..... 182

Зоя Юрченко

Ігрові чинники креатогенезу літературних здібностей у дитинстві..... 190

КОНСУЛЬТАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ

Людмила Макарова

Психологічна служба школи: профілактика відхилень у розвитку особистості..... 196

Підлипна Людмила

Казкотерапія як ефективний метод психокорекції в роботі практичного психолога..... 203

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 211

ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлені та обґрунтовані критерії створення інформаційно-психологічної експертизи культурного продукту для визначення міри його впливу на рівень психологічної безпеки особистості.

Ключові слова: *інформаційно-психологічна експертиза, масова культура, культурна традиція, психологічна безпека особистості.*

In the article criterias of creation of informatively-psychological examination of cultural product for determination of measure of his influence on psychological strength of personality security are presented.

Key words: *informatively-psychological examination, mass culture, cultural tradition, psychological safety of personality.*

Аналіз стану сучасної культури показує, що стихійна орієнтація представників мас-медіа та шоу-бізнесу на видовищні ефекти обслуговує примітивні інстинкти й слабкості людської психіки. Уведення в ранг еволюційного закону уявлення про необхідність конкурентної боротьби та природного відбору шляхом виживання найсильнішого у всіх без винятку сферах життя призвело до загострення соціальних проблем, породження девіантності та делінквентності в таких розмірах, які вже виходять з-під контролю. Від неякісного інформаційного потоку нікуди не сховаєшся. Майже сто років тому люди в Європі не знали куди подітися від наслідків промислової діяльності. Тоді виникли перші екологічні ідеї. Сьогодні цивілізовані держави визнають екологічне законодавство. Якість інформаційного простору країни – це не проблема узгодженості чи неузгодженості смаків населення, а проблема збереження соціально-психологічного балансу на користь здорових, продуктивних сил суспільства.

Мета статті – узяти за основу інформаційно-психологічної експертизи поняття культурної традиції та закономірностей поширення й сприймання інформації. Нижчеподані рядки присвячені обґрунтуванню цієї пропозиції.

Колишнє класичне суспільство спиралося на традицію, у якій усім було забезпечено якесь місце, сприйняте як легітимне й виправдане. Пов'язана зі світовими релігіями цивілізаційна ідентичність у просторі й часі забезпечувала реальну єдність великого суспільства та спадкоємність поколінь. Цінності добра, чесноти, істини, відданості, солідарності співпричетності виявляються непотрібними й шкідливими з погляду психології успіху та психології споживання.

Хоча масова культура не має нічого спільного із природною етнічною духовною культурою, так сталося, що інформаційна епоха змінила вироблену віками систему відбору кращих життєздатних ідей і персоналій.

Сьогодні в центрі уваги часто опиняються нікчемні люди, що несуть із собою деструктивну або просто смітну інформацію. Таку діяльність важко назва-

ти культурою. Е.В.Безносюк і М.Л.Князева назвали це явище псевдокультурою і дали йому вичерпну характеристику. Псевдокультура спрямована на руйнування традиційних стійких культурних форм і зв'язків між людьми, на формування людини, якою можна управляти засобами псевдокультури та маніпулювати за допомогою безлічі соціальних, психологічних й інформаційних технологій.

Масова культура, що розвинулась як потворний прояв технократичної цивілізації, заснованої на культі споживання, створює систему помилкових цінностей, є псевдокультурою. Це відображає концепцію роботи ЗМІ, які фокусуються на деструктивних подіях – насильстві й руйнуванні. У результаті створюється помилкова стресогенна реальність, віртуальний трагічний світ, насичений небезпекою, загрозою, агресією.

Система псевдокультури базується на таких принципах (згідно з Е.В.Безносюк і М.Л.Князевою):

1. Орієнтація на особову дисгармонію, дисбаланс, духовну й душевну анестезію, виражена через гасло «новизни», тобто досягається постійна нестійкість людини.

2. Естетична чи інша цінність підміняється культом штучності. На перший план виходять оцінки того, скільки засобів укладено, яка техніка задіяна, скільки трюків виконано.

3. Ставка на гру з дисгармонією й антиестетикою. Створюється атмосфера, коли індивід завжди буде поглинений наочним середовищем – це означає потребувати зовнішніх опор. Формується людина, яка постійно перебуває в стресовому стані, яка володіє таким поєднанням якостей, як незахищеність перед динамікою агресивного світу й постійною власною внутрішньою нестійкістю. Тобто вона тривожна, недовірлива, схильна до страхів, а з іншого боку, – тотально байдужа й агресивна [1].

Б.С.Єрасов пише, що в ситуації сучасного «перехідного періоду» соціальне тіло й розум стають сферою жорсткої напруженості, у якій соціальна або індивідуальна аномія – неминучий стан величезної частини населення, що виражається в пасивних формах (примирення з утратою статусу й скочування на дно) або активних діях (відхід у кримінальні сфери), але однаково руйнівне й самогубне за характером відповідей на виклик прозахідної модернізації [3].

Деградація культури є небезпечною, бо міщанин, сформований масовою культурою, може стати вироком для суспільства в його екзистенціальній перспективі. Створюючи безликих людей, псевдокультура готує культурно-психологічне забезпечення нового глобального тоталітаризму, більш жорсткого й одновимірного, ніж усі попередні його форми, і разом із тим більш витонченого, бо здійснюватиметься всією потужністю сучасних інформаційно-технічних засобів, прикриваючись при цьому волею більшості (масових людей), від їх імені й навіть, на перший погляд, у їх інтересах.

На нашу думку, для фахівців гуманітарних наук настав час перейти від емоційного співпереживання до пошуків методики розв'язання зазначених проблем.

Необхідно визначитися з поняттям смітної інформації, з критеріями для оцінювання деструктивного впливу на масову свідомість, з виробленням правил здорової соціальної взаємодії та екології інформаційного простору.

Найбільш адекватним поняттям, здатним об'єднати фахівців різних галузей гуманітарних знань з метою розробки критеріїв культурно-психологічної експертизи, є поняття культурної традиції.

Перш ніж говорити про проблеми традиції й традиціоналізму, варто пояснити, що взагалі ми розуміємо під традицією й навіщо вона потрібна.

Повністю цей термін належить до всеосяжної культурної Традиції, тобто до традиції релігійного, національного або цивілізаційного типу, яка охоплює всі аспекти людського життя. Традиції вужчого й локальнішого характеру, нижчого рангу – політична, у мистецтві, науці й так далі – є, зрештою, лише вторинними відгалуженнями від могутнього дерева тотальної Традиції і, навіть конкретніше, – від її найактивнішої складової, релігійної традиції. Так, на початку науки і мистецтва знаходиться суто релігійна енергія руху до Бога через його творіння; філософія народжується як служниця теології; політика у своєму вищому прояві – це битва цивілізацій, битва різних проектів буття, тобто різної віри, яка до цього часу так і постає – у вигляді релігійних воєн. Відомий російський традиціоналіст С.Корнев у своїй книзі «Постмодерний фундаменталізм» пише, що традиція – це форма організації величезного числа індивідуальної волі в єдиний творчий проект. У будь-якій галузі, чи то культура, наука, економіка, політика, державне будівництво, дійсно важливі речі створюються зусиллями багатьох людей. Навіть генії в науці або мистецтві не приходять на порожнє місце, а стоять на плечах у попередніх поколінь, відштовхуються від зробленого ними. Традиція дозволяє зв'язати в одне ціле зусилля не тільки сучасників, але й людей, що належать різним поколінням, налагодити спонтанну співпрацю й взаєморозуміння людей, які ніколи не зустрічалися й не зустрінуться один з одним.

С.Корнев також зазначає, що традиція – це те, що знімає протилежність індивідуалізму й колективізму. Традиція – єдиний спосіб сумістити індивідуальну долю активної й самостійної особи з колективною самоорганізацією окремої волі в рамках загального проекту. Оскільки ні індивідуалізм, ні колективізм у своїй грубій формі для повноцінної людини не підходять, жива традиція – це єдина форма забезпечити повноцінне існування особи. За відсутності традиції можлива або стадна форма колективізму, колективізм без особи, або повний розпад суспільства на окремі атоми, який, через слабкість окремої особи, неминуче призводить знову-таки до стадного конформізму.

Культурна традиція діє зовсім в іншій площині й зачіпає ті культурні пласти, які випадають з поля дії традиційних релігій. Одна з її цілей – збудити й зробити загальнодоступним той духовний імпульс, який прихований і немовби законсервований у традиційних релігіях. Вона дозволяє збалансувати індивідуальне й колективне у внутрішньому світі людини, оскільки тільки яскраві індивідуальності дають нам зразки для наслідування і тільки колективні культурні цінності надихають на творчість, дають їй сенс.

Народження цього духовного середовища і є справжньою метою нашого часу. Саме тут, у сфері культури, а не у сфері політики й ідеології, знаходиться основне поле боротьби. Коли Україна перетвориться на могутній центр духовного тяжіння, відцентрові сили зміняться доцентровими, а всі сьогоднішні полі-

тичні й економічні проблеми відійдуть на другий план і врівноважаться самі собою. І, навпаки, поки це духовне пробудження не відбудеться, ніякі суто політичні заходи не дадуть бажаного ефекту.

Однак на шляху відродження культурної традиції слід пам'ятати важливі застереження.

Критерієм інформаційно-психологічної експертизи для оцінювання якості культурного продукту може бути причетність його до створення симуляторів та псевдотрадицій. (Прикладом цього є проведення торговими марками свят, конкурсів, фестивалів. Особливо небезпечним є залучення дитячого творчого потенціалу до обслуговування псевдотрадицій.)

Таким чином, в основі будь-якої традиції знаходиться спонтанна, стихійна самоорганізація, викликана загальним позараціональним поривом або настроєм, у якому (з поправкою на навколишні умови й характер самих людей) уже закладено те, чим ця традиція стане після. Цей порив відіграє роль каталізатора, його тяжіння народжує мережа ініціативних груп, які поступово захоплюють за собою величезну безліч індивідуальної волі. Діяльність усіх цих людей стає відповідною цьому позараціональному пориву; займаючись економікою, політикою, мистецтвом, вони (часто мимоволі й неусвідомлено) працюють злагоджено один з одним, рухаються в одному й тому ж напрямі, і їхній задум починає втілюватися в життя.

Із цього робимо висновки:

1. Традиція жива лише настільки, наскільки вона розвивається й здатна брати участь у сучасності. Там, де традиція мертва, де немає живої спадкоємності й розвитку, там узагалі вже не можна вести мову про «традицію», це просто антикваріат, купа історичного сміття, яку залишається тільки віднести в музей. Розвиток традиції відбувається за рахунок напруженої інтелектуальної та духовної праці кращих представників народу.

2. У традиції має сенс тільки те, над чим не владний час. Конкретні форми, у які вдягається традиція, з часом застарівають і втрачають зв'язок з енергетичними потоками сучасності. За цим не потрібно жаліти, тому що головне в традиції – не зовнішні форми, а той духовний імпульс, який колись їх породив. Те саме стосується духовних цінностей, ідеалів, етичних норм, які складають частину культурної спадщини. Має значення не конкретний зміст цих норм і цінностей, а та духовна сила, тимчасовим відбитком якої вони є. Коли форми, у які вдягнулася традиція, починають сприйматись як штучні й відчужені, той же духовний імпульс, який колись їх створив, скидає їх із себе й породжує нові. Перед кожним учасником цього процесу постійно постає складне особисте питання відповідності та відповідальності.

Практичні висновки: для функціонування живої культурної традиції необхідно постійно ініціювати в суспільстві дискусію на найактуальніші теми. У зв'язку з тим, що сутнісні критерії з часом мають властивість вихолощуватися й доходити до рівня пустої формальності, потрібно постійно налагоджувати процес пошуку критеріїв суспільних норм і цінностей.

Функції ж культурної традиції, узагальнюючи, можна звести до двох блоків: 1) адаптивні; 2) захисні або збережувальні (імуногенні). Причому перші по-

стають як механізми дії креативного, а другі – консервативного чинника традицій [5].

В.Т.Куєвда виділяє вісім функцій традиції:

Сепарація – відбір кращого досвіду.

Акумуляція – накопичення цього досвіду.

Консервація – у разі потреби захисту.

Трансляція – у часі й просторі.

Традиціоналізація інновацій – потік інновацій сьогодні великий, але все треба «брати на зуб». Вийшли за коливання норми чи ні? Що не те – відкинули.

Формування етичного й естетичного ідеалу.

Генеральний мотиватор – те джерело, механізм, який спрямовує діяльність у тому руслі, яке найдоцільніше й перевірене віками [4].

Зі сказаного вище можна зробити висновки, що суспільство є цілісним організмом, душею якого є культурна традиція. Почуття протесту, яке виникає в нас час від часу стосовно окремих сучасних нововведень, не є ознакою тупості та обмеженості. Так на неусвідомленому рівні ми реагуємо на загрози національній і культурній ідентичності.

Таким чином, ще одним критерієм інформаційно-психологічної експертизи культурного продукту може бути його якісна характеристика з огляду на сприяння розвитку культурної традиції або на її деградацію.

У процесі досліджень механізмів соціально-психологічних впливів на людину ми прийшли до розуміння закону *критичної маси інформації*. Сутність цього закону полягає в тому, що коли накопичується певна кількість інформації, то вона розповсюджується й тиражується вже без зусиль авторів першого імпульсу. Наслідками таких інформаційних атак є розумові епідемії. Відомо, що 1886 року французький учений Поль Реньяр опублікував історико-психіатричне дослідження «Розумові епідемії». У книзі описані розумові епідемії середньовіччя: демонізм, сомнамбулізм, морфіноманію та ефіроманію, манію величі. Він показав позитивну дію механізму наслідування, що використовується під час виховання дітей і разом із цим змалював випадки наслідування зла. Учений довів, що в історії бувають моменти, коли цілою нацією немовби опановує недуга і вона втрачає свободу волі. Ця сильноїюча епідемія потім потихеньку утихає й змінюється періодом спокою, який може тривати більш-менш довго. Існує і божевілля за наслідуванням. Поряд із фізичними епідеміями бувають епідемії розумові. Сутність їх завжди одна й та ж, обставини впливають лише на форми епідемій, які зумовлені середовищем, первинним імпульсом і навколишніми умовами. Середньовічне епідемічне божевілля ґрунтується на тому ж принципі, що й наше, однак воно інше. П.Реньяр указав на соціальні умови, що підтримують ці розумові епідемії, серед яких головними є зовнішні обставини й моральність навколишнього середовища. Пануючим недоліком людей кінця ХІХ ст. він вважав егоїзм. Аналізуючи соціально-психологічні чинники виникнення культової залежності, можна було б і не брати до уваги думку вченого, що жив так давно, якби не здійснений ним прогноз щодо епідемій майбутнього для нього ХХ сторіччя. Прогноз виявився напрочуд точним, що підтверджує доцільність самих наукових досліджень.

Іншою історичною подією є той факт, що в кінці ХІХ ст., у результаті медико-психіатричних досліджень ученими-психіатрами В.Бехтеревими і І.Сікорським секти психічно хворого Кіндрата Мальованого в Київській губернії, у науковий ужиток було введено поняття «психічна епідемія» та «психічне інфікування».

Наприкінці ХІХ ст. у медичному використанні було ще одне близьке за змістом поняття: «етичне (моральне) божевілля», під яким розумілося «психічне захворювання, за якого моральні уявлення втрачають свою силу й перестають бути мотивом поведінки. При етичному божевіллі (етична сліпота, етичний дальтонізм) людина стає байдужою до добра і зла, не втрачаючи, проте, здатності теоретичного формального розрізнення між ними. У відособленому вигляді етичне божевілля розвивається на ґрунті спадкового психічного виродження і є невиліковним» [2].

Таким чином, можна дійти висновку, що вже більше ста років тому в різних місцях було помічено феномен розумових або психічних інфекцій, причому це явище прямо або побіжно було пов'язане з рівнем моральності даної спільноти.

Критерієм якості культурного продукту для інформаційно-психологічної експертизи може бути його «деградаційний» потенціал, тобто міра апеляції до людських слабкостей, легітимізація людських вад.

Згідно із психологічними дослідженнями, інформаційна дія набуває патогенного характеру й здатна призвести до масової травматизації населення у випадках актуалізації страху смерті, безпорадності й почуття провини.

У зв'язку із вищезазначеним спеціаліст із медіапсихології О.Є.Проніна пропонує вважати неприйнятним:

- зйомку людини зненацька, у момент гострого горя й відчаю;
- показ людини в ситуації приниження, що ображає її людську гідність;
- демонстрацію тортур, морального і фізичного знуцання;
- пряме або непряме виправдання дій агресора, що стали причиною страждань жертви;
- показ торжества й безкарності насильника (конкретної особи або соціального суб'єкта);
- надання слова в ефірі насильнику (побічна «легалізація» його дій);
- пряме або непряме звинувачення чи осуд самої жертви;
- заклики до колективного покаяння й спокутування;
- сарказм або гумор на адресу жертви.

Форма представлення потенційно стресогенної інформації засобами масової комунікації повинна відповідати низці умов, що забезпечують мінімальний рівень психологічного захисту населення:

- конструктивне представлення проблеми (показ людей у стані активного опору, реальної діяльності щодо подолання ситуації, яка виникла);
- аналіз можливих способів конструктивного подолання труднощів;
- інформування про хід рішення проблеми, аж до її остаточного дозволу (про що часто забувають повідомити засоби масової інформації);
- надання психологічної підтримки потерпілим та учасникам рятувальної операції (демонстрація соціального схвалення й допомоги) [6].

Порушення цих правил може слугувати показником наявності мотивів, що не мають стосунку до вільного розповсюдження інформації, направлених на досягнення емоційного та психологічного контролю над особою.

За даними наших досліджень та на основі результатів фокус-груп, проведених з різними категоріями експертів у 2005–2010 рр., деструктивними для психіки людей є критерії, розповсюджені в засобах масової інформації та в рекламі:

1. Нагнітання тривожності й страхів. Це вибиває людину зі звичного стилю життя, провокує до прийняття необґрунтованих рішень, порушує соціальну адаптацію.

2. Демонстрація переживання задоволення під час споживання розрекламованої їжі закріплює цінність таких переживань і сприяє виникненню залежності.

3. Порушення логіки, просування текстів з алогічними висновками є деструктивним, особливо для дитячого та підліткового віку, оскільки впливає на процес формування когнітивної сфери.

4. Надактивна мотивація до діяльності та успіху. Слідування стереотипам сучасного успіху призводить до порушення природного когнітивно-емоційного балансу.

5. Створення смислового дисонансу між етнічно культурними цінностями й пропагованими ідеями. Порушення етнокультурної ідентичності.

6. Зміна смислового навантаження на слова, перекодування мови.

7. Протиставлення окремих груп людей одна одній. Створення образу ворога, розрив природних теплих емоційних зв'язків спільноти та громади.

8. Відверта брехня, неточності, граматичні помилки, жаргон.

Висновки

Отже, назріла необхідність визначити критерії набуття інформаційною дією патогенного характеру, здатного викликати масову травматизацію молоді, а також коректних процедур застосування цих критеріїв.

Недотримання необхідних правил психологічного захисту засобами масової комунікації призводить до широкої трансляції психотравмувальних чинників, і в результаті – до масової травматизації населення, віддалені наслідки якої, за наявними даними, будуть ще гіршими, ніж безпосередні емоційні реакції розчарування, страху чи гніву.

Форма представлення потенційно стресогенної інформації засобами масової комунікації має відповідати низці умов, що забезпечують мінімальний рівень психологічного захисту населення:

1) конструктивне представлення проблеми (показ людей у стані активного опору, реальної діяльності для подолання ситуації, що виникла);

2) аналіз можливих способів конструктивного подолання труднощів;

3) інформування про хід вирішення проблеми аж до його остаточного завершення (про що часто забувають повідомити засоби масової інформації);

4) надання психологічної підтримки потерпілим та учасникам рятувальної операції (демонстрація соціального схвалення й допомоги).

Отож виникла потреба маркування шкідливої, сміттевої інформації. Ми пропонуємо це робити у вигляді психологічної експертизи інформаційно-культурного продукту.

Оскільки в людини немає генетичних програм поведінки, які ретранслюються кожною особою в процесі життєвого циклу, як у вищих ссавців, то вона вимушена структурувати свій простір і час відповідно до зразків, заданих соціально, тобто зовнішніми стосовно індивіда умовами. Висока культурна ідентичність сприяє прояву соціальної залежності в нормі. Пошана традицій, почуття обов'язку, наслідування національних ідеалів укріплює особу, уселяє в неї впевненість у правильному напрямі шляху самореалізації. А соціально-культурне середовище, наповнене дезорганізуючими спонукальними стимулами, сприяє патологізації психіки, у тому числі й розвитку різних форм психічної залежності.

Міркування, висловлені в даному тексті, адресовані широкому колу читачів, а не вузьким спеціалістам, оскільки не треба себе тішити, що хтось захистить нас і наших дітей в умовах тотальної інформаційної агресії. Треба самостійно аналізувати, які культурні продукти слід споживати, а які є отрутою для розуму та серця. Бо людина так влаштована, що в неї є фізіологічна реакція на споживання неякісних продуктів, а на споживання неякісної інформації ніяких автоматичних запобіжників не передбачено.

1. Безносюк Е. В. Психопатология современной культуры [Электронный ресурс] / Безносюк Е. В., Князева М. Л. – Режим доступа : // http://svitk.ru/004_book_book/13b/2846_beznosyuk_pshopatologiya.php.
2. Бестужев-Лада И. Мораль для инфузории туфельки / И. Бестужев-Лада // Смена. – 2002. – № 8. – С. 4–16.
3. Ерасов Б. С. Социальная культурология : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект-Пресс, 2000.
4. Куевда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект : монографія / В. Куевда. – Донецьк : Укр. культурологічний центр, Донецьке відділення НТШ, 2007. – 264 с.
5. Настояща К. В. Функціонування культурної традиції у соціальному просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук / К. В. Настояща. – К, 2005.
6. Пронина Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы : Теория и методика психотехнического анализа рекламы / Е. Е. Пронина. – М. : РИП-Холдинг, 2000. – 96 с.

УДК 316.6

Олена Донченко

ІНТЕРСУБ'ЄКТИВНИЙ МЕХАНІЗМ КОНСОЛІДАЦІЇ І ЗЛАГОДИ

У статті розкривається сутність феноменів відношення, самовідношення, розглядається інтерсуб'єктивний архетип виживання спільноти та індивіда.

Ключові слова: архетип, інтерсуб'єктивний архетип, спільнота, індивід.

The article reveals the essence of phenomena attitude, toward one self, is considered the archetype of survival community and the individual.

Key words: archetype, intersubjective archetype, the community, the individual.

Питання примирення, консолідації та психологічного взаємоприйняття народів, релігій і держав у наш час набуває особливої актуальності. З площини

політики й ідеології воно перейшло в суто практичну площину. Сьогодні людство не володіє тим рівнем психологічної культури, який міг би слугувати фундаментом мирного існування, взаємоприйняття та взаємодопомоги окремим людям і спільнотам, релігіям і світоглядам. Будь-яка певна система поглядів, цінностей і норм, з одного боку, є самодостатньою, цілісною, саморегульованою, а з іншого – усього лише часткою цілісної системи сучасного людства. Будь-яка моносистема сама по собі не в змозі забезпечити стабільність власного духовного політичного та економічного розвитку. Вона може існувати як самодостатня, унікальна цілісність тільки за умови порівняння себе з великим різнобарв'ям таких самих унікальних людських моноспільнот.

Для формування повноцінних *відношень* між усіма унікальностями людського світу необхідно не тільки зважати на існування інших (і всього іншого – цінностей, смаків тощо), поважати їхню ментальність, але й шукати в них те, що може додати певній моносистемі сили, потужності, стабільності. Тобто шукати шляхи взаємодоповнення за всіма параметрами. Адже головним у формуванні самовідношення та відношень з іншими є усвідомлення найголовнішого факту психічного життя як окремої людини, так і будь-якої малої чи великої спільноти, факту роботи психічного у двох режимах – «МИ» і «Я».

«Я»-режим – це інстинкт самовиживання і «МИ»-режим – інстинкт пралябові, пра-солідарності виживання спільноти як єдиної інформаційно-енергетичної цілісності.

«Я»-режим – це сильний режим психоінстинкту, режим *інстинктивної самоузгодженості, проявленості, ствердження себе у зовнішньому світі і водночас відгородженості від усього світу, визнання головуючим свого внутрішнього життя, такого, що прагне власного змісту й глибини*. Цей режим – адаптивно-нелінійний, гнучкий, індивідуально-еґоцентричний, енергетизований та ефективний у ситуаціях, пов'язаних із самовиживанням суб'єкта; такий режим у людини багато в чому спільний із тваринним світом: як індивіди, так і народи мають у своєму психічному різні інстинкти – «вовків», «зозуль», «лебедів», «собак», «коне́й», «левів», «косуль» тощо. Це апарат для диференціації небезпечних подразників (за відомим психобіологічним принципом економії подразнень, без якої жива тканина загинула б), насамперед – відношень, несумісних із життям (таких, що із часом призводять до фізичних або психічних хвороб). Головним механізмом, який регулює цей режим на індивідуальному рівні, є *архетиповий метасигнал переживань*, завдяки яким суб'єкт відділяє себе від інших (іншого), диференціює *«моє – не моє»*: моя цінність, моя справа, мій авторитет, мій колір тощо. Пограничні стани викликає *сугестивний метасигнал*, що може супроводжуватися найрізноманітнішими емоційними формами – різноманітними фрустраціями, тривожністю, напругою, жахами, острахами, істериками, депресіями тощо. Страх або його відсутність – головні регулятори, що стимулюють ті чи інші психічні реакції, ту чи іншу ситуативну поведінку тощо. Але саме поява страху стимулює психіку *миттєво* відреагувати на нього, запустити *механізм миттєвих нелокальних зв'язків усього з усім*, тобто механізм перекодування внутрішніх психосмислів, ціннісних пріоритетів для того, щоб подолати стан дезорганізації, відчуття руйнації внутрішнього стрижня життя. Подолання погра-

ничного стану відбувається начебто поза часом, поза набутим досвідом, як миттєве обертання психосмислу. Цей механізм, за виразом Леві-Стросса, є машиною, яка заперечує час. Пограничні стани з'являються тим частіше, чим сильніше суб'єкт опирається змінам і смислам, які є адекватними його власній психоформі, але суперечать чужим (референтним) ідентичностям, до яких індивід прагне себе підтягнути. Подібна боротьба із самим собою найінтенсивніша в підлітковому віці суб'єкта (як людини, так і спільнот), коли він пізнає світ усупільнених ролей та ідентичностей.

Однак варто пам'ятати, що будь-якому суб'єкту *притаманний ще і Груповий Розум, що є носієм не завжди проявленого (активованого) зв'язку з усім Людством*. Залежно від багатьох факторів рівень цієї проявленості різний, різне і вище «Я» того чи іншого суб'єкта. *Режим «МИ» – це генетично спільний для всіх чинник виживання. Режим «МИ» – це режим психоекологічної узгодженості із земною природою, космосом, іншими людьми, цінностями, державами; це вищий режим спільних цінностей, у якому зберігаються архетипові аспекти шляху й досвіду; вищий, але, на жаль, слабкий.*

Слабкий не тільки тому, що пов'язаний із «проблемою Вавилонської вежі», проблемою встановлення еквівалентних відношень між різними «мовами», ментальностями, цінностями тощо. Слабкий тому, що розвиток спільнот, народів і соціумів на Землі йде нерівномірно й характеризується різними психосоціальними станами на горизонтальному зрізі історії. Сучасні держави, народи, спільноти, наприклад, живучи в одному часі, але в різних психосоціальних просторах, мають на цьому зрізі всі тональності – від апатії й аномії до екстремального ентузіазму. А різні стани посилюють проблему взаєморозуміння між народами.

К.Кастанеда, який разом із доном Хуаном побував у власному енергетичному тілі в якомусь місті, потім спитав у Хуана, де він знаходився. Хуан відповів: «Поза цим світом», але додав при цьому, що «подорож була реальністю, ти бачив місто, я бачив енергію. Ні ти, ні я не були праві. Ні ти, ні я не помилялися. Наші версії різні тому, що на той момент ми з тобою мали різні характеристики однорідності та внутрішньої зв'язаності. А я тобі вже говорив про те, що саме ці характеристики і є ключем до сприйняття» (К.Кастанеда).

Режим «МИ» слабкий ще й тому, що міститься на периферії психіки, освоєння якої відбувається в масштабах людства дуже повільно; людство ще не навчилося використовувати позитивну енергію вищих архетипів з метою виживання, воно немовби ігнорує її, налякане силою негативних, нижчих архетипів (до категорії вищих архетипів можна приєднати й українську категорію – ноосферу Вернадського). Багато дослідників глибокої психології просто залякує людей можливістю зустрічі з архетиповим (колективним) несвідомим, наче воно існує десь далеко від людини, наче вона не боїться його, *ним самим*. Проте воно (колективне несвідоме) виявляє себе занадто бурхливо саме тому, що на нього, як інколи на дитину, не звертають уваги, відштовхують від себе, не помічають, зайняті власною соціальною Персоною. І тоді воно проривається власною фрустрацією від зубожіння, від запущеності й самотності. Сильна, вільна, але невикористана енергія вищих архетипових цінностей і смислів сама знаходить собі застосування і, як правило, це відбувається в жахливих формах.

Саме ця проблема є найактуальнішою в сучасному світі: незважаючи на існування й визнання однакових для всього людства метацінностей, міжсуб'єктні відношення часто наштовхуються на перешкоди, інформаційно-енергетична природа яких позаперсональна й трансісторична; «вовки» не можуть знайти спільну мову з «гадюками», а «лебеді» – із «зозулями». І відбувається це тому, що «вовки» не знають, що вони «вовки», а «зозулі» думають, що вони – «лебеді». Так само викривлені уявлення й про інших – своїх геополітичних сусідів, партнерів тощо. Боязка й інтелігентна раціональність багато віків відмовлялася від контакту з ірраціональним, позараціональним, «низьким», унаслідок чого суб'єкт перестав вірити сам собі, своїм відчуттям, інтуїції, емоціям тощо.

Архетиповий закон відношень, зокрема, є головним законом стабільного життя будь-якого суб'єкта: *певний тип внутрішніх відношень суб'єкта (між елементами психічного життя суб'єкта, різними його субособистостями тощо) формує відповідний тип зовнішніх відношень, відповідну форму його поведінки, що й транслюється в навколишнє середовище.*

І неважко зрозуміти, чому нелюбов до себе глибинного (часткового, не такого, як хотілося б, тощо) трансформується в нелюбов до ближнього, і навпаки. *Ненасильницьке толерантне ставлення до іншого може вмикатися тільки за умови самоузгодження й самоприйняття. Тільки на основі відкриття суб'єктом власної особистісної місії, що супроводжується налагодженням здорових внутрішніх відношень між поглядами, бажаннями, думками, справами тощо, можна ефективно будувати інтеракції іншого рівня. Відмовитись від «Я» на користь «МИ» (у своєму ж власному життєвому просторі) можна тільки за умови відкриття того самого власного «Я».*

Без здатності натиснути кнопку внутрішнього ліфта, спустивши свою вишпекану, улюблену й тому самодостатню природу на перший поверх, неможливо будувати повноцінні інтеракції на вищих поверхах. Навіть якщо партнер по спілкуванню на таке не здатний. Саме тому він потребує вашої любові, а не вашого експансивного «Я». Саме пралюбов, як загальнолюдський ресурс виживання, як захисне «МИ», є тим, на основі чого можна вирішувати інтерактивні проблеми психоекологічним способом. Пралюбов як захисне «МИ» є головним архетиповим управлінським механізмом другого режиму роботи психічного.

Режим «МИ», на відміну від першого, психоінстинктивного режиму, – це *режим первісної толерантності, здорового глузду*, який дозволяє вижити суб'єкту. Це те, що вмикає *соціальну відповідальність* за свої вчинки, те, що дозволяє йому першим протягнути руку взаєморозуміння, це прагнення компромісу й здатність не шукати «колоду в чужому оці», не категоризувати інших за принципом «старшого брата», це те, що змушує цікавитись іншими культурами й вивчати інші мови, щоб не опинитися Робінзоном на безлюдному острові, тощо. Здавалося б, любов і здоровий глузд – це опозиції, які не можуть бути разом у конкретному життєвому проявленні. Але в даному випадку мова йде про архетиповий об'єднувальний принцип, який накопичений величезним досвідом людства і який необхідно активувати в собі кожному суб'єкту будь-якого дискурсу – політичного, культурного, наукового тощо – *принцип здорового глузду любові.*

Режим «МИ» формує сферу між смислами, дає суб'єктові ресурс часу для виходу із сильного режиму й для переходу на рівень ефективних інтеракцій, на рівень спрощення інтерактивних проблем у світі, що і так переповнився ускладненнями різного ґатунку. Начебто все – і спільна мова, і спільне соцієтальне поле, і загальноприйняті норми і правила – існує для оптимального функціонування режиму «МИ». *Проте застосування всього спільного і загального з метою спрощення інтерактивних проблем залежить від здатності частки бути повноцінною й відносно самодостатньою* (що означає здатність суб'єкта до адекватного самоототожнення). Часткова природа психіки людини об'єктивно потребує цього спрощення через неможливість диференційованого реагування на різноплановість проявлень інших людей. *Почути одне одного можна тільки за умови перебування одного з партнерів у режимі «МИ», тобто в режимі бажання почути й зрозуміти іншого.* Коли один у розпачі відкриває іншому своє, те, що болить і потребує віддзеркалення, другий повинен знаходитися в режимі любові. Інакше перший не отримає віддзеркалення і його душевний біль буде породжувати біль навколо... Навіть досконале вивчення премудрощів диференціальної психології не допоможе людям знайти спільну мову, якщо вони не навчаться гнучко переходити на «МИ»-режим. Здавалося б, що може бути простішим, ніж налаштування на *толерантні стосунки*? Але практика доводить, що це зробити не так просто.

Здатність переключення на режим толерантності вимагає серйозного відпрацювання режиму «Я». Пізнання себе природного, своєї власної психічної специфіки – процес непростий і тривалий. Практика показує, що інстинктивно дитина ідентифікується зі своєю душею (неусвідомлено проторює свій ШЛЯХ) приблизно до середини першого класу. Потім вона поступово розходиться з ним, що в роботах із проблем адаптації трактується як «дезадаптованість». Починається психосоціальне перепрограмування дитини на єдиний психокультурний патерн. Зрозуміло, що це перепрограмування може бути для дитини більш або менш насильницьким. Підлітковий вік стає для дитини тим складнішим, чим далі психокультурний патерн відходить від власного «Я», чим сильнішою стає напруга між базовою, *природною програмою і штучною*, що презентує сімейні й шкільні вимоги, вимоги соціуму в цілому. На цьому етапі відбуваються чи не найперші усвідомлювання людиною різниці між двома програмами, з якими необхідно рахуватись і встановлювати між ними певні стосунки.

Природне і штучне створюють у людині той самий вічний конфлікт із собою. Насправді, це конфлікт природи з тим, що її руйнує. На рівень свідомості вперше виходять дві субособистості, які повинні знайти *середній шлях*. *Це вік, коли стартує здатність людини до конструктивної співпраці.*

Підлітковий вік є характерним для більшості сучасних народів і спільнот. І все вищесказане є характерним як для людини, так і для спільноти. *Архетиповий закон відносин спрацьовує, коли внутрішні напруги знаходять спільну мову й не обов'язково нові взаємостосунки всередині суб'єкта будуть ідеальними. Вони можуть бути просто діловими, а можуть повторювати будь-який сімейний стиль стосунків, який усе ж таки сім'ю зберіг, вони можуть набутися міражного відтінку, придатного для комфортного відпочинку. Немає значення.*

Головне – це знаходження того компромісу, який буде здатний продовжувати конструктивне функціонування власного психічного, яке, повторимось, має особливість транслюватися на зовнішнє середовище.

*Характер переключення на режим «МІ» можна назвати механізмом переключення на режим конструктивного спілкування з іншими. Цей механізм регулює стосунки, що складаються в дружбі, коханні, партнерських взаєминах тощо. Згадаємо Е.Берна з його «я хороший – ти хороший», «я поганий – ти хороший», «я хороший – ти поганий» і т. д. Приблизно такі чи інші внутрішні оцінки відіграють вирішальну роль у формуванні механізму «Я-МІ-переходу». Він може бути яким завгодно – м'яким або жорстким, поступовим або рапто-вим, его-зреченим або его-зберігальним тощо. Але, як би суб'єкт раціонально не оцінював свою внутрішню дитину (свій внутрішній «гарем» парціально-стей), любов до неї, злагода з нею все одно є, з одного боку, *сенсом життя суб'єкта, а з іншого, – запорукою його мирного співіснування і навіть конструктивної взаємодії з іншими.**

У випадку соціетальних відношень, взаємин, стосунків саме характер внутрішнього механізму переключення з «Я» на «МІ» створює передумови для обрання кожним соціумом своєї власної форми виживання, зокрема політичної форми правління та взаємовідношень між різними гілками влади (тоталітарний, авторитарний, ліберальний, демократичний, інвайронментальний тощо), внутрішніх психосоціальних організаційних і самоорганізаційних механізмів на-строювання соціальної структури (польові, пірамідальні або змішані і т. п.).

Природа психіки підкоряється поступовості, вона не прощає пропусків, будь-який етап потрібно відпрацювати, відчувати, переживати, і тоді, за сло-вами Ніцше, *«з найнижчого вище досягає вершини».*

Відносини між людьми та державами ускладнюються з ускладненням життя, з руйнуванням смислів, з гіпертрофічним збільшенням долі прагматич-них, грошових цінностей. Люди загубили толерантність, припинили спілкува-тися так, як спілкувалися раніше, їм легше порозумітися з комп'ютером, ніж з іншою людиною, перейти на віртуальне спілкування тощо, а держави продов-жують розмовляти між собою на мові сильнішого, тобто на мові інстинктів, на мові режиму «Я».

Другий режим включає психічний процес творчого синтезу вихідних па-раметрів дуальних опозицій, які б відкривали вихід у новий психосоціальний простір, у нову якість сприйняття світу. Саме на цьому режимі реалізується Ното Nous – самоцінна божественна людина Духу, Пневми, Душі. Саме в цьо-му режимі працює духовність.

Але обидва режими працюють у сучасного суб'єкта переважно викривле-но: з одного боку – люди та цілі народи перестали *вірити* самим собі й своїм відчуттям, власній інтуїції тощо; з іншого – їх змусили зневіритися у вищих си-лах і почуттях, вони стали навіть соромитися власної м'якості, сензитивності, любові, толерантності. А інші – власної раціональності, прагматичності, ділови-тості, точності, дисциплінованості, закритості. Через вивчене ігнорування ін-стинктивно-архетипової різниці між людьми та між спільнотами виникають серйозні перекося у взаєморозумінні на будь-яких рівнях. А вищий рівень

трансперсональних відношень – «МИ» або Любов – люди вже багато віків намагаються конвенціювати, узаконювати і т. п. Іншими словами, *людина змусила іншу людину повірити в те, що вищі закони взаємодії управляються й організуються ними ж. Тобто їх можна і треба порушувати.* Адже закони дарвінізму й віра в теорію еволюції, які панують усюди, де є соціальні проблеми, уже давно поєднали силу та законеслухняність. На пострадянському просторі дійсно успішно виживають ті, хто функціонує тільки за цим принципом – сили й позаконності.

На перший погляд ці два режими роботи психофракталу нагадують дві соціальні фази ідентичності в теорії символічного інтеракціонізму Дж.Міда – індивідуальну (play) і колективну (game) гру. Play відтворює суб'єктивне засвоєння дитиною власної ідентичності через знайомство й оволодіння системою соціальних ролей, а game – спільний принцип дії як орієнтир, позицію певної організованої спільноти, яка пропонує особистості цілісну ідентичність узагальненого іншого, соціальні норми й цінності суспільства, значущі в певних ситуаціях. Тут може йтися скоріше про віддалену схожість play і game з архетиповими механізмами функціонування індивідуального та соціетального життя.

Дж.Мід аналізував також несвідоме «імпульсивне, унікальне Я» людини як досоціальної істоти, яке не піддається соціалізації й уникає соціального самоконтролю індивіда з його орієнтацією на значущого іншого, і «рефлексивне Я» як соціальну конструкцію, як множину очікувань і вимог суспільства стосовно людини, як суспільний аспект ідентичності, сукупність знань і систематизованих установок, надбаних у процесі соціалізації. Наш режим «Я» має багато спільного з «імпульсивним Я» Дж.Міда. Можна сказати, що «рефлексивне Я» Міда бере участь у роботі пограничних процесів між «Я» і «МИ» – сфері трансформації смислів.

Існує дві фундаментальні дихотомії знання про людину: між концепцією людини як істоти, що творить сама себе (К.Маркс), і концепцією «людської природи» (З.Фрейд). Архетипова теорія об'єднує ці дихотомії, аналізуючи два опозиційні режими функціонування психіки, які демонструють природні корені *внутрішнього конфлікту* будь-якого соціального суб'єкта психічного – індивіда, групи, спільноти, соціуму тощо, конфлікту між «я хочу» і «я повинен», «я такий» і «я повинен стати іншим» тощо. Рівень цього конфлікту багато в чому залежить від типу соціалізації індивіда – «успішної» або «неуспішної», за П.Бергером і Т.Лукманом. Під успішною мається на увазі встановлення високого рівня симетрії між об'єктивною й суб'єктивною реальністю (як і ідентичності), а неуспішною – навпаки. Максимально «успішна» соціалізація відбувається в первинних, простих суспільствах, де взагалі немає проблеми ідентичності і де не виникає в принципі питання «хто я такий», де лицар є лицарем, а землероб – землеробом – як для себе, так і для інших. Тут не йдеться про «потаємні глибини». Чим диференційованішим і складнішим є суспільство, тим ближче людина наближається до потреби усвідомлення себе глибинного, тим сильнішою є потреба розділення Персони та Его, соціальних ролей та єдиної, від Бога даної, місії душі...

Східна культура вже давно запропонувала для вирішення таких проблем обирати «середній шлях», ДАО. Західна культура розділилася: одні спільноти

«обирають» перший, сильний, конкурентоспроможний, але нестабільний, режим, інші – другий, слабкий, традиційно-нормативний, але стабільний. Однак є й такі, що успішно користуються обома педалями й саме їх виконання найкраще. П.Сорокін пише із цього приводу: «Головні моральні заповіді всіх великих релігій, всіх правових кодексів, всіх народних звичаїв стосовно відповідних членів групи, їх «ти повинен» і «ти не повинен» дуже схожі, часто ідентичні... За порушення моральних законів (вищий режим. – *О.Д.*), як і за порушення фізичних законів природи (нижчий режим – *О.Д.*), вони повинні заплатити високу ціну у вигляді різних погубельних для них наслідків...»

П.Сорокін на основі вивчення процесу альтруїзації великих апостолів указує на три типи альтруїстів: 1 – *щасливі* (fortunate), які з раннього дитинства обирають шлях любові, вищої «самості» або Бога – проявляють скромне еґо, вдало обрані соціальні афіліації і ряд моральних цінностей, спокійно й без криз ростуть у своїй творчості (наша ж сучасна психологія стверджує, що без криз немає розвитку). Це А.Швейцер, Джон Вулман, д-р Ф.Гааз та ін.; 2 – *катастрофічні* (catastrophic) і *пізні* (late), життя яких різко розділяється на два періоди: доальтруїстичний, що передує їхньому обертанню, і альтруїстичний, що настає після повної трансформації особистості внаслідок дезінтеграції їх еґо, цінностей і групових афіліацій, а також прискорений катастрофами, хворобами, смертями тощо. Процес трансформації (або *сфера між* полюсами дуальної опозиції – див. нижче) таких особистостей є складним і болучим і може тривати від декількох місяців до декількох років. Це процес важкої ломки своїх еґо, цінностей і групових афіліацій, процес їх підкорення вищій цінності – любові. Будда, св. Франциск Ассизький, брат Джозеф, Ігнатій Лойола, св. Августин, св. Павло та інші презентують цей тип; 3 – *проміжні* (intermediari), яким притаманні риси щасливих і пізньокатастрофічних: св. Феодосій, св. Василій Великий, М.Ганді, св. Тереза, Шрі Рамакрішна та ін.

Сорокін говорить також і про можливість «трансформації» простих людей. Цими трьома шляхами рухається все людство до «позитивної моральної поляризації», яка необхідна для протистояння «деструктивній, негативній поляризації». Учений виводить закон поляризації, який може трактуватись як певні наслідки функціонування дихотомій: залежно від *типу* (*курсив наш* – *О.Д.*) особистості, розчарування й невдачі часто викликають протидію у двох напрямках: позитивної поляризації, наприклад, вибух творчого начала (глухота Бетховена, сліпота Мільтона) і негативної (самогубство, душевний розлад, звіряча жорстокість або німа покора). Те ж саме відбувається в масовому масштабі. Адже відомо, що саме в катастрофічні періоди зростають деморалізація, злочинність, депресії і разом із тим виникають великі релігійні та моральні системи (Древній Єгипет, Китай, Індія, Ізраїль, Греко-римська імперія або країни Заходу).

Ми добре усвідомлюємо, що глобалізація та сучасні технології суспільних життеустроїв, безумовно, відповідають на виклики часу. Проте вони містять у собі не тільки благо, але й зло. Вони прискорюють те, що не прискорюється технологічними засобами, а відбувається еволюційно, тобто психологічно.

1. Донченко О. А. Архетипи соціального життя / О. А. Донченко, Ю. В. Романенко. – К., 2001.

2. Хиллман Дж. Архетипическая психология / Дж. Хиллман. – С. Пб., 1996.
3. Канетти Э. Человек нашего столетия / Э. Канетти. – М. : Прогресс, 1990. – 474 с.
4. Донченко О. А. Социетальная психика / О. А. Донченко. – К. : Наук. думка, 1994.
5. Донченко О. А. Фрактальная психология / О. А. Донченко. – К. : Политиздат Украины, 2004.

УДК 159.964

Вікторія Мяленко

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИСТРЕСОВОГО АРХЕТИПУ БІДНОСТІ НА ЕКОНОМІЧНУ ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблематики бідності та результатам якісного дослідження українських прислів'їв про бідність і багатство. У результаті виокремлено дистресовий архетип бідності й проаналізовано особливості економічної поведінки, спричиненої його впливом.

Ключові слова: бідність, дистресовий досвід, архетип.

The article is devoted the theoretical analysis of the problematics of poverty and results of qualitative research of the Ukrainian proverbs about poverty and riches. As a result had established an archetype of poverty and the features of economic behavior shown under its influence are analysed.

Key words: poverty, distress experience, archetype.

Бідність визначають як форму економічної депривації, розуміють як соціальне аутсайдерство, досліджують як комплекс позбавлення не тільки матеріальних, але й соціальних благ тощо [5; 13; 16].

ООН визначає чотири основні прояви бідності: 1) коротке життя; 2) низька професійно-освітня підготовка; 3) позбавлення економічної бази нормального життя – чистої питної води, медичних послуг, якісного харчування; 4) вилучення із суспільного життя.

Бідність також розрізняють як за стандартами цивілізації в цілому (стосовно певного періоду), так і за стандартами конкретної країни. Першим типом бідності охоплене майже все населення третього світу. Бідність за стандартами певної країни існує скрізь [9].

Виокремлюють об'єктивну й суб'єктивну бідність, приховану, тимчасову, застійну, «плаваючу», первинну, вторинну тощо [4; 5; 8; 9]. Об'єктивна форма бідності визначається за прийнятими в країні критеріями доходу або доступу до суспільних благ на основі легітимних рішень і законодавства. Суб'єктивна, навпаки, визначається на базі особистих оцінок.

Прихована бідність – це нереєстрована, нефіксована нужденність. Деяка частина пауперів не звертається за допомогою або субсидією, не виявляє себе як таку через низку різноманітних причин [1].

За тривалістю бідність може бути тимчасовою або застійною. Застійна бідність часто призводить до таких наслідків, як маргіналізація, проблеми зі здоров'ям, передчасна смерть. Дослідники проблематики бідності зауважують,

що цей тип бідності здатний самовідтворюватися. Так, діти, які народилися в застійній бідності, як правило, ніколи не стають успішними, заможними або забезпеченими [8].

С.Ровентрі запропонував визначення первинної й вторинної бідності: первинна включає сім'ї з недостатніми засобами для задоволення основних потреб навіть за оптимального використання коштів, а вторинна викликається неоптимальною структурою витрат домогосподарства (купівля дорогих речей, сплата фінансового відшкодування тощо). Учений пов'язував бідність із рівнем зарплатні, безробіттям, житловими умовами [9].

Наталя Рімашевська влучно зауважує: якщо бідними є 80% населення, то можна констатувати, що бідним є все населення, і, таким чином, проблема бідності із соціальної обертається на економічну [8].

Погоджуючись з авторкою, інший дослідник проблематики подолання бідності К.Муздибаєв указує на те, що в складній соціально-економічній ситуації безглуздо й неефективно індивідуалізувати причини бідності, а саме покласти відповідальність за неї та вирішення проблеми на найменш заможних. Незаможні не володіють особистими, соціальними або матеріальними ресурсами для подолання бідності. Продуктивні соціальні навички, позитивно орієнтований тип особистості формуються тільки в умовах соціального порядку та відродженої економіки, які забезпечують мотивацію творення й досягнення [5]. Крім того, ціле покоління формується в дезорганізованому світі, а значна частина населення півжиття проводить у період невдалих політичних та економічних реформ.

Поряд із традиційними бідними (одинокі матері й багатодітні сім'ї, інваліди й особи похилого віку) виникла категорія «нових бідних» [10]. Вони представляють групи населення, які за своєю освітою та кваліфікацією, соціальним статусом і демографічними характеристиками ніколи раніше (за радянських часів) не були малозабезпеченими. Учені-дослідники дійшли висновку, що бідні, які працюють, – це переважно російський феномен. Н.Рімашевська відзначає, що зараз відбувається розширення кордонів бідності за рахунок працездатних прошарків населення [8].

Третина бідноти живе в сільській місцевості. Але останнім часом бідність швидко урбанізується. До категорії бідних відносять і більшу частину трудових мігрантів як за їхньою самооцінкою, так і за об'єктивними показниками. У цілковитому достатку живе лише 1,1% трудових мігрантів [6, с.109–111].

Жебрацтво, як форма хронічної бідності, є непрозорим для суспільства і в масових уявленнях тісно пов'язане з кримінальною сферою. Для громадської свідомості жебраки – стигматизована група, яка викликає страх й агресію. А мета стигматизації – виправдати заперечення, відкидання, нехтування людей, з існуванням яких ми не можемо змиритися з тієї чи іншої причини [3].

Бідність має і гендерний характер: жінки перебувають у гіршому становищі, ніж чоловіки. У незаможних сім'ях їм випадає більше роботи. Вони менш освічені та мають обмеженіший доступ до престижних, високооплачуваних видів діяльності. Бідність характерна також для представників певних етнічних груп і національних меншин [4].

Упереджене ставлення до бідності спостерігається у вияві залежності між бідністю й шизофренією. Така залежність була названа «одним із найбільш підтверджених результатів у сфері психіатричної епідеміології» [7]. Особам, які проживають у бідних районах Чикаго, діагноз шизофренія ставили в сім разів частіше, ніж тим, хто живе в найбагатших районах.

Дослідники проблематики бідності докладно вивчали та аналізували питання видів, проявів, типів, причин, переживань щодо бідності. Майже відсутні дослідження, спрямовані на колективне несвідоме бідних, базові архетипи, які впливають на розвиток, формування та підтримку субкультури бідності.

На слушне зауваження Джеймса Холліса, неусвідомлюваний вплив є найбільш нав'язливим і визначальним [12, с.84]. Україна вже не перший рік перебуває у важкому трансформаційному стані. Складний історичний досвід (комуністичне минуле, друга світова війна, революція, перша світова війна тощо) створили постійний стресогенез та архетипи дистресового досвіду, як його наслідок.

Завдяки науковим розробкам сьогодні з'ясовано, що колективні уявлення однорідні, передаються з покоління в покоління невідомими механізмами й поділяються всіма членами суспільства так само, як поділяється ними мова; що неможливо пояснити соціальні факти, виходячи із психології окремих індивідів, так само як неможливо з'ясувати появу сукупності ідей та вірувань певного народу, спираючись лише на індивідуальне мислення; що деякі види психічних захворювань людей і навіть великих соціальних груп пов'язані саме з колективними уявленнями; що вони, перемішуючись з фактами реального життя людей, спроможні видозмінювати як свою структуру, так і характеристики [2, с.74; 11, с.184].

Анн Анселін Шутценбергер, аналізуючи трансгенераційні зв'язки (проблема травми або незавершеної задачі через покоління), наводить приклад «синдрому вітру гарматного ядра». Цей синдром спричиняє гострі стани ступору, заціпеніння; його відмічали хірурги імператора Наполеона під час відступу французьких військ у солдатів, які ледве уникли смерті [14, с.43]. З 1992–1994 років цей синдром став з'являтися у французів і, на думку дослідників, відбувається ефект «zoom», «накладання» один на одного поколінь та епох.

Ефект Зейгарник засвідчує, що незавершена або перервана задача запам'ятовується краще, ніж завершена. Аналітики спираються на цей ефект, пояснюючи затиснуту минулим поведінку індивіда, який знаходиться в застиглій, замороженій ситуації, коли життя ніби зупиняється [15, с.46–47].

Складні, майже безперервні, економічні трансформації в українському суспільстві стають нормою нашого життя, умовами соціалізації не одного покоління, чия соціальна, економічна активність, ефективність, по суті, «каструється» умовами життя. Стресогенний досвід накопичується, формуючи дистресові архетипи.

Негативні архетипові новоутворення, або травми колективного підсвідомого, формуються в кризові, тяжкі, аномічні періоди історії, у моменти руйнації ціннісних патернів життя. Вони не зникають зі зміною ситуації, а перетворюються на хронічні хвороби соціуму у вигляді неусвідомленого, непереробленого, непереосмисленого «шматка» історії [2, с.95].

Дистресовий архетип бідності як елемент економічного колективного несвідомого, сформований унаслідок стресогенезу, має надособистісну природу,

виявляє себе як типовий універсальний спосіб структурування та відтворення досвіду самозахисту, збереження й виживання.

Цей архетип виявляється через завмирання економічної активності, самоконсервування або функціонування на низьких обертах, виживання, а не розвиток. Дистресовий архетип бідності детермінує модель відмови від успішної економічної діяльності. У такого індивіда нічого відібрати, він максимально «непривабливий» для агресора. Він намагається сховатися, утаїти реальний капітал та власні потенції, знецінити себе самотійно.

От тільки така, на початку захисна, стратегія, відмова бути потентним, як протест і самозахист, переросли у вивчену безпорадність, інфантильну, залежну, об'єктну позицію, самокастрацію – як неможливість та небажання бути діяльним, потентним та успішним.

Дистресовий архетип бідності пов'язаний з архетипами долі та звеличення юродивого, виокремленими О.Донченко [2, с.190, 202]. Актуалізація цих архетипів спрямовує представника сенсорної психокультури відчувати, що відбулося те, що має відбутися, змінювати життя не варто, воно все одно зробить своє. А бідна людина добродісна, ніж задоволені всім багаті та щасливі. Отже, таким чином архетип бідності блокує, унеможлиблює набуття нового економічного досвіду, вироблення успішних фінансових стратегій.

За результатами *контент-аналізу* прислів'їв як коротких, влучних та зручних для опрацювання тверджень, що відображають життя бідних і багатих, ми виокремили 21 характеристику дистресового архетипу бідності.

1. *Фатальність*. Прислів'я, які належать до цієї групи, відображають песимістичну оцінку власного становища, відчуття «глухого кута», безвиході. Людина не бачить сенсу в активній, дієвій позиції, наполегливій праці. Адже усі здобутки дістануться іншому (*Драбина до неба: ти вилазиш на одну сходинку, а бідність – на дві; Хто робить – голий ходить*).

2. *Високі етичні якості бідняка*. Бідна людина, порівняно з багатою, як правило, вирізняється своєю моральністю та надзвичайними чеснотами (*Щедра людина і за шматочок корала спасибі скаже, а від скнари і за тисячу золотих доброго слова не почувш*). Ці якості всіляко підкреслюються (*Хоч бідно жив, та в пана допомоги не просив; Хоч латане, аби не в людей хватане*). Цінності, які поділяють ці верстви, не тотожні й не рівнопорядкові (*Багатому – щастя, убогому – діти*). Переваги багатія в грошах, чесноти бідного – у його моральності. Особливий талант нужденного – задовольнятися малим. Бідні люди вміють бути невибагливими і з того дуже пишаються (*Коли є хліба край, то і під вербою рай; Бідному і коза корова; Бідному сапоги усе добрі до ноги*).

3. *Низькі етичні якості багатія*. Багата людина вирізняється розмаїттям моральних і духовних недоліків (*Якби не був свинуватий, то не був би і багатий; Як багатий, так і клятий*). Прислів'я попереджають бідну людину уникати спілкування з багатієм, аби не обібрав, не скривдив (*Не вір багатому ніколи, бо за його порадою лишишся голий*). «Хазяїн» життя та володар великих грошей – завжди погана людина, злодій. Дуже рідко в якихось недоліках звинувачується бідний (*Чим більший бідняк, тим більший гуляка. Чим більший багач, тим більший свиняка. Бідність – не гріх, а до гріха доводить*).

4. *Якість життя бідного*. Значна частина прислів'їв докладно описує складні умови й спосіб життя нужденної людини. І діяльнісна, і пасивна процесуальність, проживання, переживання бідного деталізовано зафіксовані (*За нитку смикнеш – сто латок відпаде; Вимив миску – й знову борщ*).

5. *Якість життя багатого*. Високий рівень життя багатія зазвичай протиставляється труднощам бідняка, не містить деталізації та засуджує багату людину. Сценарій життя багатія утримує споживацьку схему (*Зарився в добрі, як свиня в багні; Багатий все нарікає, що мало має; Багатому і в пеклі добре*).

6. *Протиставлення багатих і бідних*. Переважно прислів'я містять протиставлення на користь бідняка та осуд багатія (*Доки багатий зубожіє, бідний богу душу віддасть; Багатий помирає, переївши, бідний – недоївши*). Однак дуже рідко зазначають: *Бог не любить багатого скнари і бідного гордія*.

7. *Соціальний статус бідного та багатого*. Бідні люди, порівняно з багатими, моральніші, проте в суспільстві шанують багатих. Жорстка соціальна стратифікація розділяє багатих і бідних, чітко означаючи межі (*Кого народили на гороховій соломі і сповивали у плахту, той не пнеться до шляхти; Бідного й мудрі слова мало важать; Хто нічого не має, того ніхто не знає*).

8. *Позиція недолюблого, винного, «не такого»*. Бідність як соціальне аутсайдерство іноді виправдовується його носіями. Зниження напруги в его-системі відбувається декількома шляхами. Позиціонування «я безпорадний, недолугий» – одне з них. Крім того, з погляду бідного, у суспільстві є тенденція до невірного тлумачення складної ситуації життя бідної людини, її страждання недооцінюють (*Біднякові вітер дме завжди в очі; На убогого всюди капає; Бідному Савці нема спокою ні на печі, ні на лавці: на печі печуть, на лавці січуть; Ніхто не відає, що бідний обідає*).

9. *Самовиправдовування бідності. Виправдовування багатства*. Екстернальна позиція в оцінці власного становища, деструктивних дій, пасивної споглядальної позиції, певного фатуму характеризують захисні стратегії бідних (*Бідність не гріх, а до гріха доводить; До неба високо, до царя далеко, а до шинку близько; Щастя бідняка на нього сердите; Краще бути живим жебраком, ніж мертвим імператором*).

10. *Позиціонування бідного як супермена*. Супер'якостями найчастіше наділяють бідну людину. Сміливість, розум і його вищий прояв – мудрість, кмітливність, відчайдушність компенсують низький соціальний і матеріальний статус. Бравада, вип'ячування, гумор, «суперменство» виказують захисну стратегію, уникання. Адже акцент робиться на тому, *яка бідна людина, а не що треба робити*, аби змінити ситуацію. Досягнення ж багатія знецінюють, виправдовують його грошима (*Голота не боїться ні дощу, ні болота; Не лякай шуки морем, а бідного горем; Що у бідного може завалитися, не знайдеш у десяти багатіїв*).

11. *Моральний осуд багатства*. Матеріальним статкам протиставляються моральні цінності. Така підкреслено сувора позиція щодо багатіїв, які усі, як один, – мерзотники, наштовхує на думку, що моральний осуд багатства – також захисний механізм бідного. Виконуючи позитивну, терапевтичну функцію, цей механізм має деструктивні наслідки, оскільки формує в спільноті бідних стійкі стереотипи стосовно злодія-багатія. Молода людина, яка знаходиться в процесі

соціалізації, свідомо і/або несвідомо робить вибір між чесним і бідним способом життя та нечесним і багатим (*Через золото сльози ллються; Гроші тисячі злочинів прикривають; Срібло-золото тягне чоловіка в болото; Хочеш розбагатіти – будь сім років свинею*).

12. *Визнання цінності багатства та прагнення до нього*. Спільнота бідних «виставляє» моральний рахунок багатіям, проте таки визнає цінність і переваги добробуту (*Гроші – мамона, але як їх нема, то велика біда; У золота негарний батько, і воно все-таки красень; У кого грошей нема, тому й світ як тюрма*).

13. *Перебільшення значущості багатства, його можливостей*. Прислів'я, які ми віднесли до цієї категорії, містять трансцендентальне ставлення до грошей, їхнього потенціалу. Таке ставлення також має деструктивний відтінок. Воно виказує інфантилізм. Багатство або погане, або недосяжне, або метафізичне тощо (*Коли багатий у пекло йде, лід із собою бере; Гроші роблять з мертвого живого і з живого мертвого; Карбованець не ходить пішки; У Межиріччі багатії не вмирають; За гроші й Бога купити можна*).

14. *Знецінення багатства*. Як психологічний механізм, можливо, завершення процесу ідеалізації, ілюзійного сприйняття, розчарування, знецінення описує ставлення до багатства та констатує примарність його досягнення (*З товстим гаманцем можна бути розумником; До великого дерева вітри тягнуться, до великого багатства – біда; Що багатий, а що дурний, що захоче, те й зробить; Гроші – мертвий капітал, сила – живий, а все живе краще від мертвого*).

15. *Застрагання, звуження свідомості до проблематики бідності*. Складні емоційні стани, соціальне аутсайдерство, власне боротьба за життя призводять до переживань навіть уві сні (*Бідний буває багатим тільки вві сні; Для себе спиш, для когось сні бачиш; Коли шлунок пустий, сон важкий*).

16. *Часове та просторове переживання бідності*. Застрагання та звуження свідомості до переживання, абсолютизації бідності виявляється через часові й просторові відчуття (*Просились злидні на три дні, та чорт їх довіку не викишкає; Живемо без змін: багатіти немає змоги, а голіть даліше нікуди; І в Відні люди бідні; Піди до Кракова – всюди біда однакова, піди й за Карпати – то треба бідувати*).

17. *Нумінозність*. Переживання могутності, непідвладності, невимовності, таїни, яка має особливий священний сенс, прояви божественості та темних сил пронизують взаємовідносини бідної людини з грошима.

У бідного складні стосунки і з Богом, і з чортом, навіть висока моральність та етичність не допомагають. Багатому і Бог сприяє, і в самого чорта він ходить у фаворитах. Релігійна зневіреність, упевненість у тому, що всі чорти – помічники, «заброньовані» багатіями, відображають інфантилізм, фаталізм, екстернальність, відмову від дієвої, конструктивної позиції, роль нещасного, недолюгого (*Багатому чорт дітей колише, а вбогий і няньки не найде; Багатому чорти й горох молотять; Багач гроші збирає, а чорт калитку шиє; Чим бідніша людина, тим частіше чорти на її шляху зустрічаються*).

18. *Фінансові стратегії бідних людей*. Ці прислів'я відображають процеси економічної рефлексії, які найчастіше прив'язані до етичних норм. Фінансові стратегії бідних зорієнтовані не на ефективні способи заробити, реалізувати, а на заощадження, обережність, поступовість, самозбереження тощо (*Гроші до*

грошей, нещастя до нещастя; *Гроші, нажиті* нечесно, тануть, мов дим, а зароблені тяжкою працею – довго зберігаються; *Постійна копійка* дорожча, ніж карбованець зрідка; *Краще носити* старі речі, ніж робити нові борги).

19. *Фінансові стратегії багатих людей.* Фінансовий і соціальний успіх багатія традиційно прив'язаний до його аморальності. Проте засвідчується також цілеспрямованість, фінансова компетентність, уміння планувати, аналізувати, рахувати тощо (*Хочеш розбагатіти* – будь сім років свинею; Той, хто хоче розбагатіти, не буває добрим, той, хто хоче бути добрим, – не розбагатіє; *Багатій рахує* свої гроші, бідний – борги).

20. *Ставлення до власності.* Чуже – своє. Власність, володіння землею – індикатор, константа в оцінці власного становища. Українці чітко диференціюють і чутливо оцінюють власні статки та чужі (*Тільки й землі* маю, що поза нігтями; *Дожились до того*, що хоч серед хати орати; *На чужій* землі не доробиш хліба).

21. *Гумор в оцінці власного соціально-економічного становища.* Зазвичай, як механізм психологічного захисту, гумор приписують зрілій особистості. Він допомагає в процесах адаптації, подолання стресу, знятті емоційної напруги. Проте гумор бідної людини не завжди утримує терапевтичний ефект, почасти він сприяє ілюзорному вирішенню проблеми або уникненню її вирішення (самознищувальний гумор). (*Розступіться*, лахміття, дайте місце лоскутням; Хотіли вражі люди, щоб ми забагатіли, так не діждуть!; *Родився* без сорочки, так і вмру без штанів).

Отже, за результатами якісного аналізу українських прислів'їв про бідність і багатство, виокремлено 21 характеристику дистресового архетипу бідності. Вони відображають складне, суперечливе відношення до можливості бути багатим; патерни економічної самореалізації; механізми захисту від психологічного та матеріального благополуччя тощо.

З метою подолання вищезгаданих неефективних економічних стратегій перспективним напрямом роботи ми вважаємо формування, розвиток і підтримку соціальної й економічної ефективності та рефлексії.

Окремої уваги заслуговує ставлення до грошей українців. Аналізуючи українські прислів'я, слід зазначити, що гроші, безумовно, займають позицію нумінозного конструкта (рис. 1). Магічні здібності грошей виявляються в їхній силі, здатності підкупити, прикрити і навіть згубити. Заглиблюючись у колективні уявлення про гроші, здається, що майже всі проблеми можна вирішити за допомогою грошей. А хіба це так? На нашу думку, це ознака об'єктної позиції стосовно власного життя. Адже людина слабка, нічим не керує, майже ні на що не впливає, на противагу всемогутнім грошам.

Гроші містять і сакральний (Мамона, чортове ребро), і профанний сенс (болото, не варті купи зерна). Ставлення до грошей емоційно насичене, через них сльози ллються, з ними і тепло, і небезпечно.

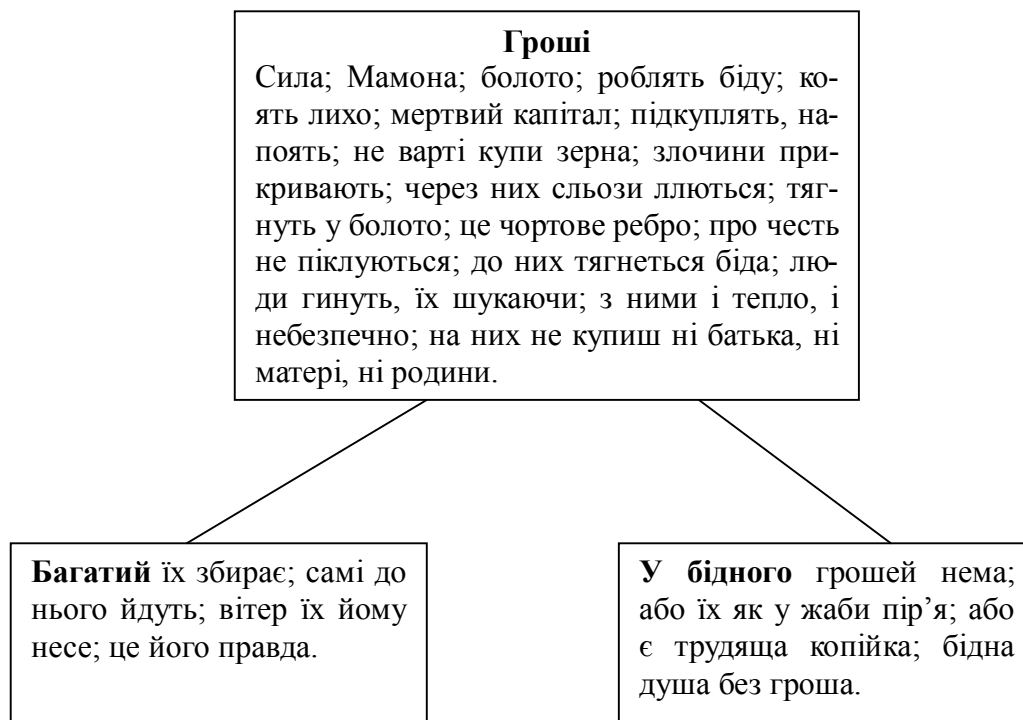


Рис. 1. Психологічний зміст ставлення до грошей

Стосовно бідного та багатого здається, що гроші мають власний «інтелект» і самостійно обрали господаря, якому слугують вірою та правдою. Бо до багатого гроші самі йдуть, і вітер їх йому несе. А в бідного душа без гроша або їх як у жаби пір'я. Тобто для бідного гроші – це щось неприродне, чужорідне, абсолютно не властиве. Бідний оперує іншими категоріями та володіє іншими інструментами (його сила в мудрості, моральності тощо). І конструкт «гроші» витіснено із цього простору.

Не маючи адекватних уявлень про фінансові потоки, соціальні процеси, прагматичні та інші функції грошей, насправді не відчуваючи в них потребу або потребу жити краще, людина, по суті, не в змозі змінити власне життя. Ілюзійне сприйняття, заколисування зручною «рефлексією» власного життя зупиняє можливий розвиток. Так, в ілюзорному світі жити краще, усвідомити якість життя, свою відповідальність за нього надзвичайно важко. Але це єдиний еволюційний шлях. Не можна дійти в пітьмі, не розбираючи дороги, не розуміючи, хто ти. Для ефективної самореалізації потрібно розуміти як власні потенції, так і недоліки, «робити ставку» на те, що ти вмєєш, і навчатись тому, чого не вмєєш (а не виконувати роботу, до якої немає ані хисту, ані жаги, що доволі розповсюджене). Для успішного функціонування в суспільстві необхідний певний рівень соціальної компетентності для того, аби реально відстежувати, оцінювати соціально-культурний контекст і координувати власні дії згідно із ситуацією та власною метою. А ілюзійне сприйняття, у цьому випадку, може перекреслити всі можливі здобутки.

Отже, за результатами якісного дослідження, ми виокремили дистресовий архетип бідності та проаналізували його вплив на економічну поведінку людини. Цей архетип сформувався внаслідок стресогенезу, має надособистісну при-

роду, виявляє себе як типовий універсальний спосіб структурування та відтворення досвіду самозахисту, збереження й виживання. Дистресовий архетип бідності пов'язаний з архетипами долі та звеличення юродивого, виокремленими О.Донченко; він блокує, унеможливорює набуття нового економічного досвіду, вироблення успішних фінансових стратегій.

Конструкт бідності тісно пов'язаний із фатальністю, невідворотністю, розтягненістю в часі та просторі, абсолютизацією нужденності. Таке самооцінювання, переживання та реагування сприяють формуванню специфічних соціально-психологічних механізмів захисту, як, наприклад, раціоналізація, знецінення, виправдовування, моралізація тощо.

Ці механізми виконують терапевтичну функцію (зниження напруги в егосистемі, адаптація тощо) і деструктивну (формування й закріплення неефективної економічної діяльності). Нееластичні економічні стратегії відображають застрягання, регресію, відмову від дорослішання, інфантильність економічних дій та їхньої оцінки й самооцінки.

Аналіз колективних уявлень про бідність і багатство засвідчує несформованість процесів економічної рефлексії. Для економічних практик характерна відсутність індикаторів моніторингу соціально-економічної ситуації та реагування, успішне функціонування відповідно до них.

На нашу думку, провідним стратегічним втручанням, якого вимагає ситуація, повинні стати переживання травматичного історичного досвіду (яке потребує додаткових досліджень і надзвичайно коректного підходу), формування конструктивних адекватних уявлень про економічні та соціальні процеси, підвищення фінансової компетентності та «зняття» звуження свідомості до обмежених фінансових практик.

1. Гуляева Н. П. Бедность как социальная проблема [Электронный ресурс] / Н. П. Гуляева. – Режим доступа : http://zhurnal.lib.ru/n/natalxja_p_g/tema96.shtml.
2. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) : монографія / Донченко О., Романенко Ю. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
3. Дьяконов И. Ю. Динамика идентификации человека с группой нищих / Дьяконов И. Ю., Бутовская М. Л. // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 79–89.
4. Либоракина М. И. Бедность в Российской Федерации : Особенности бедности среди городского населения / Либоракина М. И., Овчарова Л. И. // Социальная помощь: на пути к адресности : сборник ст. / под ред. М. И. Либоракиной. – М. : Институт экономики города, 2002. – С. 9–22.
5. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации [Электронный ресурс] / К. Муздыбаев. – Режим доступа : <http://www.nir.ru/sj/sj/sj1-01muz.html>.
6. Прибиткова І. Трудові мігранти у соціальній ієрархії українського суспільства: статусні позиції, цінності, життєві стратегії, стиль і спосіб життя / І. Прибиткова // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2003. – № 1. – С. 109–124.
7. Рид Дж. Модели безумия : Психологические, социальные и биологические подходы к пониманию шизофрении [Электронный ресурс] / Дж. Рид. – Режим доступа : http://saps.ex6.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=21.
8. Римашевская Н. М. Бедность и маргинализация населения (социальное дно) / Н. М. Римашевская // СОЦИС. – 2004. – № 4. – С. 33–43.

9. Фляшнікова А. Бідність і багатство в наукових теоріях і сучасних дослідженнях / А. Фляшнікова // Політичний менеджмент. – 2004. – № 4. – С. 35–46.
10. Фомин Э. А. Типологические критерии бедности / Фомин Э. А., Воронков В. М. // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 57–69.
11. Хиллман Дж. Внутренний поиск : сб. работ разных лет / Дж. Хиллман ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2004. – 335 с.
12. Холлис Дж. Сотвори свою жизнь : Поиски своего пути / Дж. Холлис ; пер. с англ. – М. : Класс, 2006. – 192 с.
13. Шурыгина И. И. Бедность и квартирный вопрос / И. И. Шурыгина // Социологический журнал. – 1998. – № 3/4. – С. 236–241.
14. Шутценбергер А. А. Синдром предков : Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. А. Шутценбергер. – М. : Психотерапия, 2011. – 256 с.
15. Шутценбергер А. А. Психогенеалогия : Как излечить семейные раны и обрести себя / А. А. Шутценбергер. – М. : Психотерапия, 2010. – 224 с.
16. Ярошенко С. С. Теоретические модели бедности / С. С. Ярошенко // Рубеж. – 1996. – № 8/9. – С. 124–140.

УДК 159.92

Світлана Литвин-Кіндратюк

СЕМАНТИКА ЕСТЕТИЧНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ПРОСТОРИ МОДИ

У статті проаналізовано семантику модної особистості у вимірі естетичного перфекціонізму. На основі психолого-історичної реконструкції типів нарративної компетентності визначено етапи індивідуалізації та ритуалізації поведінки в системі моди як дифузної ритуалізації.

Ключові слова: естетичний перфекціонізм, семантика моди, стереотипи моди, нарративна компетентність, ритуалізована поведінка, тип раціональності.

In the article semantics of fashionable behavior in measurement of aesthetical perfectionism are analysed. On the basis of psychology-history reconstruction of types of narrative competence stages of an individualization and a behavior ritualization in fashion system as diffusion ritualization are defined.

Key words: aesthetical perfectionism, fashion stereotypes, narrative competence, ritualized behaviore, type of rational.

У добу постмодерного конструювання самоідентичності особистості як рефлексивного проекту, що здійснюється на засадах індивідуальної моральності й дозволяє внаслідок цілої системи конвенційних приписів бути відносно автономним у соціумі й водночас потенційним носієм належного й досконалого, значення перфекціонізму, як її риси, помітно зростає. Ідеться навіть про «елітарний перфекціонізм постмодерністської етики» [19, с.165]. Так, відомий філософ З.Бауман у програмовій праці «Постмодерністська етика» (1994) пропонує проект, що ґрунтується на засадах елітарного перфекціонізму, моральної програми самовдосконалення. Ця програма, на думку М.Рогожі, є гомологічною всім програмам самовдосконалення, що пропонуються в рамках проекту модерну [там са-

мо, с.176]. До нього приєднується філософ моди Л.Свендсен. Він зазначає, що «сучасна гонитва за самореалізацією є, вірогідно, чи не найбільш вираженим впливом, що здійснює на нас ідеалізм, піднесений до рангу ідеології» [20, с.209].

У науковому розумінні термін «перфекціоністська самопрезентація» вперше з'явився наприкінці ХХ ст. і був запропонований А.Бассом і С.Фінном, які визначили перфекціоністську самопрезентацію як стилістичну рису, що відображає потяг до демонстрації досконалості [11, с.59]. У межах канадської школи вивчення перфекціоністської самопрезентації П.Х'ютта була розроблена її модель, яка відображає три грані цього феномену: демонстрація досконалості, поведінковий непрояв недосконалості та вербальний непрояв недосконалості [там само].

Особливо розмаїто явище перфекціоністської самопрезентації засвідчило про себе на теренах етично-естетичного самовдосконалення сучасної особистості, насамперед у вимірах естетики її повсякденної поведінки та побуту. Гаслом демонстрації досконалості (як її першої складової) стала наскрізна естетизація повсякденності засобами модного мистецтва, а в найбільш престижних формах – гламуризація стилю життя. Гонитва за мінливими стереотипами моди, брендовими продуктами нині не лише трансформується у форматі повсякчас нових престижних стратегій споживання, які насичені візуальними модними кодами, мінливою семантикою престижної досконалості, але й претендує на статус наскрізних стилів життя, такого собі естетичного перфекціонізму як однієї з найважливіших цінностей мешканців великих міст і мегаполісів.

Гаслом сучасної моди стали споживацька активність з метою експериментування у сфері самопрезентації, досягнення індивідуальної неповторності, що дає підстави соціологам й соціальним психологам твердити про широкі можливості індивідуалізації особистості в річищі моди. Так, аналізуючи трансформації соціально-психологічних механізмів моди, М.Кілошенко, услід за Г.Зіммеlem і Л.Свендсенom, наголошує на перспективності вивчення моди саме як функції індивідуалізації особистості, зокрема у зв'язку з її самопрезентацією [14, с.96]. Цьому знаходимо підтвердження в численних журнальних публікаціях, зокрема українських. Приміром, ідеться про те, що «бажання знаходити в речах індивідуальне – і є основою зацікавлення заможних клієнтів ексклюзивом, що відзначається останнім часом, тобто власне того, що «є тільки у мене». Такий інтерес виявляється багато в чому – про нього говорять не лише продавці модного одягу, але й дорогих годинників, автомобілів, прикрас, меблів, тобто речей, які створюють образ людини та її житла. При цьому тих, хто хоче виокремитися, приблизно двадцять відсотків» [5, с.40].

І хоча в працях знаних теоретиків психології моди (В.Зомбарт, Г.Зіммель, Г.Тард) було обґрунтовано низку плідних її концепцій (автократичні, мотиваційні, подієві, еволюційні, соціально-економічної поведінки, багатофакторні тощо) [13, с.20–55], проаналізовано її семантико-комунікативну функцію [там само, с.164–176], особливості зв'язку загальноновизнаного механізму стереотипізації моди з протилежним за змістом і дедалі більш привабливим для науковців механізмом індивідуалізації залишаються не зовсім зрозумілими. На часі звернення до міждисциплінарних студій, приміром, значних напрацювань у галузі

історії моди як складової історії повсякденності, що уможливить осмислення семантики модної поведінки у вимірах історичної психології.

Метою статті є з'ясування психолого-історичних чинників утвердження естетичного перфекціонізму в просторі сучасної моди як засобу індивідуалізації модної поведінки. Це передбачає розв'язання таких завдань:

- розглянути трансформації наукових уявлень щодо функцій моди й модної поведінки в контексті естетизації повсякденності в добу пізнього модерну;
- проаналізувати семантику модної поведінки у зв'язку з конструюванням нарративних компетентностей особистості на тлі історіогенезу її індивідуалізованих та ритуалізованих форм.

У цій розвідці визначальними для нас стали погляди теоретиків соціального конструктивізму, психології повсякденності та дискурсивної психології (С.Московічі, Т.Титаренко, Н.Чепелева) [15; 21; 23], дослідження в галузі філософії, психології й історії моди та модної поведінки (Р.Барт, Г.Зіммель, М.Кілошенко, Ж.Ліповецький, Л.Свендсен) [2; 9; 13; 24; 20].

Відомо, що початок ХХ ст. був надзвичайно багатим на дослідження проблеми психології моди й модної поведінки. Чи не найбільш цікавим для дослідників запитанням стало визначення її соціально-психологічних функцій і механізмів. На тлі виокремлення цілої шерехи функцій превалювала економічна складова, а механізмом моди одногосно визначалися механізми зараження та наслідування. Водночас у добу пізнього модерну, попри узвичаєно-ритмічне повторення циклів моди, модна поведінка почала змінюватися не лише в аспекті неочікуваної реставрації взірців 50, 60, 70-х років, але й у вимірі перебудови ієрархії її функцій і навіть свого загального статусу в структурі соціальної поведінки. Тому особливо суперечливо представлені стали в цей час класифікації функцій моди, що вказує на різноманітне тлумачення самої сутності моди, її структури (Г.Блумер, А.Гофман, М.Кілошенко та ін.) [цит за: 13].

Відомий дослідник проблем соціології й історії моди, автор книги «Імперія ефемерного», Ж.Ліповецький, стверджує: «Головне явище в наших суспільствах... – це надзвичайно широке узагальнення функції моди, її розповсюдження на колись чужі для неї сфери, виникнення суспільства, реструктуризованого згори донизу спокусами та ефемерними сутностями, самою логікою моди... Мода перестає бути естетичною втіхою, декоративним додатком до колективного життя, вона тепер – замок його склепіння. Мода в структурному плані завершила свій історичний розвиток, вона досягла своєї могутності, змогла перебудувати все суспільство за своїм зразком й подобою» [24, с.14–15].

Оскільки соціальні та психологічні чинники владарювання моди в сучасному суспільстві залишаються не до кінця зрозумілими, у соціальній психології дедалі більш пріоритетним стає дослідження механізмів стереотипізації та індивідуалізації на цьому терені, останній з яких видається багатьом фахівцям найбільш евристичним. Так, А.Гофман, опираючись на ідеї Р.Барта, обстоює багатofакторну концепцію моди й трактує моду як одну з форм, один із механізмів соціальної регуляції й саморегуляції людської поведінки, індивідуальної, групової, масової [6]. Якщо в добу модерну особистість потрапила «в полон модних примх», під вплив її різноманітних віянь, завдячуючи їй при цьому своєю інди-

відуальністю й новаторською неповторністю, то постмодерна особистість ставиться до модних настанов і стереотипів дещо по-іншому. Для неї вона є своєрідним наріжним каменем.

Постмодерна особистість, зазначає Т.Титаренко, відчуває на собі активну культурну експансію, вона контекстуальна й поліфонічна, колажна, лінгвістично контекстуальна [21]. Тому, виявляючи інтерес як до інноваційності, так і до традиційності в поведінці, прагне рефлексувати феномени моди у всій повноті її функцій, балансує між модою та «антимодою», визнаючи її всесильність і пропонуючи власні рецепти «модних мезальянсів».

Найбільш повно мода як системне явище, що відповідає світобаченню модерної та новоз'явленої постмодерної особистості, проаналізована в праці Р.Барта «Система моди», у якій у 70–80-х рр. минулого століття був реалізований оригінальний семіологічний проект у вивченні моди. Предмет його дослідження, як наголошує автор, – «структурний аналіз жіночого одягу, як він описується нині в модних журналах» [2]. Ідеться не про реальну моду, яку носять, а моду письмову, яку описують на сторінках глянцевого журналу. Побудувавши двокомпонентну модель системи моди, Р.Барт зазначає, що насамперед мода являє собою аристократичну модель, джерело її престижу, але «нині на цю модель діють потужні сили демократизації; у країнах Заходу мода стає дедалі більш масовим феноменом власне настільки, наскільки вона споживається засобами багатотиражних видань (звідси й важлива роль, і своєрідна автономія Моди-опису)» [2, с.323–324]. Таким чином, у межах семіотичного підходу було досягнуто найбільшої повноти розуміння сутності моди в добу пізнього модерну. При цьому автор зауважує значення фіксованих форм поведінки, які знаходяться в основі модних стереотипів реальної поведінки, її «престижної аристократизації», що призводить до протиставлення моди й звичаю, моди й ритуалу за рахунок переоцінки її інноваційного характеру, повсякчасної орієнтації на новизну.

До Р.Барта приєднується Ж.Бодрійяр, який зазначає, що мода не має нічого спільного з ритуальним порядком, навпаки, «мода становить осердя цілої модерності. Навіть у тих аспектах моди, що видаються найближчими до ритуалу, – мода як видовисько, як свято, як марнування, – їхня різниця виступає ще дужче» [3, с.148]. Ці ідеї знаходять розвиток у працях українських дослідників. Так, А.Нечипоренко, звертаючись до семіотичного аналізу, обстоює ідею функціонування візуального порядку моди як умови для формування нарцисового типу самоідентифікації особистості [16, с.162].

Натомість вважаємо, що функції індивідуалізації та стереотипізації моди утворюють нерозривну й водночас мінливу конфігурацію, оскільки символічна за своєю сутністю модна поведінка є різновидом ритуальної поведінки, проте не традиційно-звичаєвої, а індивідуалізованої, і її варто позначити як дифузну ритуалізовану поведінку. Труднощі соціально-психологічного дослідження ритуалізованої поведінки, як і ритуалів та різних форм ритуальної поведінки вкупі, пов'язані, на нашу думку, з недостатньою категоріальною озброєністю дослідників у цій царині, де панують поняття, що розкривають насамперед соціально-психологічну структуру особистості й не враховують сповна її соціокультурну детермінацію на макрорівні та здатність до самоконструювання на мікро-

рівні. У пригоді тут може стати категорія колективного суб'єкта, яка нині плідно розробляється в межах суб'єктного підходу й знаходить своє обґрунтування в методології історичної психології [8, с.76–77].

Виходячи з методологічної плідності доповнення суб'єктного, психо-історичного та герменевтичного підходів, можна припустити, що модна поведінка є складною конфігурацією ритуалізованих та індивідуалізованих форм активності у великих групах, що змінюється в історіогенезі особистості залежно від ієрархії життєвих компетентностей і панівного виду раціональності в певну історичну епоху. На нашу думку, суттєві зміни цих конфігурацій в історії моди та модної поведінки можна простежити, опираючись на такі критерії: 1) характер поєднання традиційної та модерної соціальності (раціональності) за С.Московічі; 2) співвідношення безпосереднього та опосередкованого спілкування в повсякденних практиках; 3) провідний вид наративної компетентності особистості. Звідси випливає, що ситуація превалювання індивідуалізованих форм у цій структурі приводить до вагомості елементів естетичного перфекціонізму в її семантиці.

Спробуємо накреслити план психолого-історичної реконструкції в цьому аспекті, опираючись на опис археологічних знахідок, фотографії одягу та прикрас середньовіччя й Ренесансу, картини художників (портрети), взірці українських модних журналів початку ХХ ст. (30-ті рр.) і сучасні модні часописи.

Перший етап становлення модної поведінки характеризується значним переважанням ритуалізованих форм в її структурі. Ідеться лише про паростки індивідуалізації особистості засобами моди в контексті міфологічно-нاراتивної компетентності доби античності та канонічно-нاراتивної компетентності доби середньовіччя. І хоча, приміром, в умовах раннього середньовіччя функції моди ще не достатньо розгорнуті, функція престижу є окресленою. Так, аналіз археологічних знахідок художніх виробів у давньому Києві (Х ст.) дозволяє вченим пов'язати розвиток тогочасної художньої культури міста з феноменом моди. Вивчаючи пам'ятки художньої культури Києва Х ст., Р.Орлов привертає увагу до тієї обставини, що деякі з них не пов'язані з місцевими традиціями художнього ремесла. Ідеться про художній імпорт – фібули, булавки, пряжки та ін. Останнє вказує на міжнародний синкретизм окремих елементів одягу феодальної верхівки та репрезентативну функцію спорядження вершників-дружинників [17, с.18–19]. Учений доходить висновку, що «відмова від традиційних родоплемінних прикрас і засвоєння нових форм художньої культури частиною слов'янського суспільства дозволяють відмітити особливу соціальну цінність – моду» [там само, с.20]. На його думку, потреба встановлення соціальної дистанції поміж князівсько-дружинною верхівкою та рештою населення була пануючою схемою соціального символізму й нормативною настановою для нового мистецтва феодальної верхівки [там само, с.22].

Другий етап становлення модної поведінки пов'язуємо з добою Ренесансу, оскільки центром розвитку моди стають італійські та фламандські міста. У відповідь на стрімку детрадиціоналізацію суспільства в Західній Європі й поцінування творчої індивідуальності мода набуває якостей переважно світської придворної моди, яка стала тлом культивування цінностей широкого аристокра-

тизму в аспекті не лише престижного символізму, але й естетичного перфекціонізму. Деструктування феодального ладу сприяло поширенню відкритого змагання між соціальними станами на рівні знаків розмежування, створення ідеалів одягу й типів зовнішності для всіх прошарків населення. Придворний етикет і взірці модної поведінки стали відправним пунктом становлення структури особистості, зокрема у вимірі соціального примусу для розвитку її саморегуляції, формування компетентності щодо форм зовнішньої й внутрішньої досконалості та самовдосконалення, становлення «Я» концепції. Передовсім ішлося про самопрезентацію власної зовнішності відповідно до панівних модних ідеалів, її естетизацію. Так, у XIV ст. красива жінка виглядала зовсім не так, як у XVIII ст. Якщо в добу середньовіччя краса була зовсім юною, оскільки вважалося, що «у віці 25 років жінка, яка виснажена материнством, уже входить до пустелі, де немає місця коханню» [18, с.35], то в добу бароко та рококо широко культивуються «підробки», усілякі маніпуляції в плані естетичної самопрезентації – мушки, парики, білила, рум'яна тощо. Такі красуні походжали по мистецько оформлених анфіладах залів чи майстерно підстрижених, перетворених на різноманітні геометричні фігури, алеях насаджень парку з ляльковими личками, які «підносяться над тілами, що підтримуються складними конструкціями з китового вуса. Бюсти зтягнуті в корсети й високо підняті над осиними таліями, стегна збільшені фіжмами, і тонкі ікри потовщені накладками, усе підпорядковується строгим законам етикету» [18, с.56]. Про історіогенез над-Я особистості йдеться вже в працях З.Фрейда, проте конкретний соціально-історичний простір розвитку індивідуального самоконтролю та модні звичаї як його засіб були вперше відображені в працях Н.Еліаса. З.Фрейд уважав, що «наш розвиток йде в тому напрямі, що зовнішній примус поступово заглиблюється всередину, і особлива психічна інстанція, людське над-Я включає його в число своїх заповідей» [22, с.100].

У XIX–XX ст. завдяки феномену модного журналу, розквіту нарративної компетентності його читачок, взірці модної поведінки стають дедалі більш поширеними, мода набуває масовості. Водночас окрема особистість стає схильною сприймати своє залучення до світу моди швидше не як самопрезентаційну гру, а як можливість виявити свою індивідуальну неповторність, інноваційність у побуті. На цьому етапі світ моди структурується за взірцем світу мистецтва: творці, публіка, мистецько-модне середовище, експерти. Ось яким постає світ моди в часописі, який виходив у Львові в 30-х роках XX ст.: «У великих сальонах складається колекція з кількох соток різних моделей, при чому манекінів буває п'ять, десять, або п'ятнадцять. Таким чином, на кожен дівчину-манекіна припадає двадцять, тридцять, або сорок суконь, які спеціально шиються на їх міру і у яких вони опісля виступають перед покупцями. Впроваджуючи у світ нову моду, значить створювати нову колекцію, показуючи її опісля публіці. Перший, повний відповідальності день, в якому манекіни моднярських салонів дефілюють з новими моделями перед публікою, – проходить неначе театральна прем'єра. За кулісами, в убиральнях панує нервово гарячковий настрій, кімнати оглядин переповнені добірною публікою за пойменними запрошеннями, перед будинком довга черга авт. На салі снуються представники преси, рисівники, всі

вони роблять записки до статей, відрисовують моделі для своїх часописів. Представниці великих моднярських фірм з'їзджаються зі всіх сторін світу, багаті розкішно одягнені, вибирають, осуджують, хвалять. Тут же роблять замовлення, які виконуються продовж двох-трьох тижнів і опісля нові моделі їздять до Мадриду, Відня, Сіднею і т. д. Мода поширюється на весь світ... Крім цих ангажованих модельєрів, існує ще ціла армія рисівників, що обходять всі сальони й продають свої проєкти по 30 до 50 франків за штуку» [4, с.5].

Четвертий етап розвитку моди й модної поведінки пов'язаний з детрадиціоналізацією способу життя особистості доби постмодерну, домінуванням у структурі компетентностей особистості її нарративно-комунікативної складової. Модні стереотипи поведінки певною мірою «поглинають» ритуалізовані практики, перебираючи на себе якість дифузних ритуалізованих практик, видаючи їх за шанс індивідуальної самореалізації. У наш час модна поведінка для пересічної особистості – це не лише оформлення зовнішності й манера поведінки з метою самопрезентаційних маніпуляцій, це вже певний стиль життя, зрештою, його гламуризація як щира спроба наблизитися до ідеалу, запорука своєї рукотворної естетичної винятковості й краси. Насправді ж, за явищем естетичного перфекціонізму стоїть феномен деритуалізації, який повсякчас посилює нашу жагу до відчуття повноти емпіричної екзистенції в єдності індивідуалізованих та ритуалізованих практик, буденного та небуденного. Її задовольнити може лише людина з достатньо розвиненою естетичною компетентністю, яка володіє не лише комунікативними засобами нарації, але здатна самоконструювати, самостійно заповнити лакуни своєї естетичної грамотності різними засобами – розмаїтими арт-терапевтичними техніками, широкою художньою обізнаністю, художнім туризмом, інтегратором яких часто стають цінності естетичного перфекціонізму.

1. Бауман З. *Текущая современность* / З. Бауман ; пер. с англ. ; под ред. Ю. В. Асочакова. – С. Пб. : Питер, 2008. – 240 с.
2. Барт Р. *Система моды : Статьи по семиотике культуры* / Р. Барт ; пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 2004. – 512 с.
3. Бодрияр Ж. *Символический обмен и смерть* / Ж. Бодрияр ; пер. з фр. Л. Кононовича. – Львів : Кальварія, 2004. – 376 с.
4. Велика містерія // Неділя. – 1933. – 3 верес. – С. 5.
5. Гладских Е. В поисках штучных вещей / Е. Гладских // *Компаньо Н.* – 2004. – № 16–17. – 30 апр. – 13 мая. – С. 40–42.
6. Гофман А. Б. *Мода и люди : Новая теория моды и модного поведения* / А. Б. Гофман. – С. Пб. : Питер, 2004. – 208 с.
7. Элиас Н. *О процессе цивилизации : Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 2 : Изменения в обществе. Проект теории цивилизации* / Н. Элиас. – М. ; С. Пб. : Университетская книга, 2001. – 382 с.
8. Журавлев А. Л. *Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы* / А. Л. Журавлев // *Психологический журнал.* – 2009. – Т. 30, № 5. – С. 72–81.
9. Зиммель Г. *Избранные работы* / Г. Зиммель. – К. : Ника-Центр, 2006. – 440 с.
10. Злобіна О. *Стиль життя і соціальні типи особистості* / О. Злобіна // *Соціологія : теорія, методи, маркетинг.* – 2006. – № 1. – С. 186–187.
11. Золотарева А. А. *Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьютта* / А. А. Золотарева // *Психологический журнал.* – 2011. – № 6. – С. 59–66.

12. Емельянова Т. П. Концепция социальных представлений и дискурсивная психология / Т. П. Емельянова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 16–25.
13. Килошенко М. И. Психология моды : учеб. пособ. для вузов / М. И. Килошенко. – М. : Оникс, 2006. – 320 с.
14. Килошенко М. И. Мода: от подражания к индивидуализации / М. И. Килошенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. – 2005. – Вып. 2. – С. 92–97.
15. Московичи С. Машина, творящая богов / С. Московичи ; пер. с фр. – М. : Центр психологии и психотерапии, 1998. – 560 с.
16. Нечипоренко А. Мода як дискурс візуального порядку: теоретичні аспекти / А. Нечипоренко // Духовність, культура, нація : зб. наук. статей. Вип. 5. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. – С. 162–174.
17. Орлов Р. С. Деякі особливості художньої культури Києва у Х ст. / Р. С. Орлов // Археологія Києва : дослідження і матеріали : зб. наук. пр. – К. : Наук. думка, 1979. – С. 18–22.
18. Паке Д. История красоты / Доминик Паке ; пер. с фр. Ю. Розенберг. – М. : Астрель : Издательство АСТ, 2001. – 128 с.
19. Рогожа М. М. Соціальна мораль: колізії мінімалізму : монографія / Марія Михайлівна Рогожа. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2009. – 216 с.
20. Свендсен Л. Философия моды / Л. Свендсен ; пер. с норв. А. Шипунова. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 256 с.
21. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість в динаміці самоконструювання / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – Т. 2, вип. 6. – С. 5–14.
22. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Сумерки богов / сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1989. – С. 94–142.
23. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеоклассической психологии / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – Т. 2, вип. 6. – С. 15–24.
24. Lipovetsky G. L'Empire del'ephemere : Lamodeets ondestindansles societes modernes / G. Lipovetsky. – P. : NRF-Callimard, 1987. – 345 с.

УДК 159.944+331.44

Галина Федоришин, Галина Попович

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДСЕСТЕР ДИТЯЧИХ ВІДДІЛЕНЬ

У статті здійснено аналіз соціально-психологічних чинників емоційного вигорання медсестер дитячих відділень та специфіки прояву досліджуваного явища. Отримані дані дозволили скласти прогностичну модель шляхів профілактики емоційного вигорання у представників цієї професії.

Ключові слова: синдром вигорання, емоційне вигорання, фактори емоційного вигорання, стрес, психологічний клімат.

The article analyses social and psychological factors of emotional burnout of nurses working in hospital units for children and specific manifestation of the phenomenon. These data make it possible to model prognostic ways of preventing emotional burnout among representatives of the profession.

Key words: burnout syndrome, emotional burnout, factors of emotional burnout, stress, psychological climate.

Підвищений інтерес до людини як суб'єкта праці зумовив увагу дослідників до змін, що відбуваються з особистістю в процесі виконання професійної діяльності. Після численних досліджень думка про виключно позитивне значення праці на психічний і фізичний розвиток особистості змінилася. Вплив професії на поведінку індивіда й на виникнення в нього емоційного вигорання може бути двояким [1]: професія здатна загострювати ті або інші індивідуально-психологічні особливості людини, формувати типовий психологічний портрет, що виражається в поведінковому стереотипі, який часто має девіантний характер: професія може впливати на формування відхилень у поведінці через вплив інтенсивності, ризикованості, специфічності, темпових та інших особливостей професійної діяльності.

Традиційно вважається, що професія медичних працівників є надзвичайно стресогенною і вимагає великих психічних витрат. У справжнього лікаря, медсестри душевна драма – це драма професійна, що вступає у протиріччя з особистістю. Адже лікувати й не переживати, на думку С.Максименка, – це однаково, що не лікувати, не бути вплетеним у живу тканину взаємодії хворого та лікаря. Існує своєрідний трансфер, що переноситься від хворого на лікаря, медсестру, які «вбирають» негативні переживання й мусять вивести пацієнта зі стану тривоги, страху смерті, паніки. Фахівець, який це розуміє, стає на «одну бігову доріжку» із хворим. У цьому – його велич і драма, оскільки емоційно лікар сам себе веде до стресу, який сприяє розвитку СЕВ (синдром емоційного вигорання) [2].

Серед основних професійних чинників у медичній діяльності, що зумовлюють результати дії тривалого стресу, Н.Максимова виділяє значне емоційне насичення актів взаємодії з пацієнтами. Крім того, лікар, медична сестра працюють в умовах обов'язкового дотримання встановленого режиму. Специфіка фаху поглиблює стресогенність ситуації, оскільки спілкування із хворими триває годинами й повторюється щоденно протягом багатьох років [2].

Такі висновки знайшли своє відображення в працях зарубіжних і вітчизняних учених (Г.Каплан, Г.Робертс, Б.Седок, В.Семеніхіна, К.Черніс та ін.). Науковці розробили й апробували шляхи профілактики емоційного вигорання (В.Бойко, Н.Водоп'янова, Е.Старченкова, Т.Зайчикова, Н.Карамушка, А.Фирсова, А.Павлова, К.Лаврова, А.Левин). Проте не достатньо вивченим залишається питання специфіки впливу професії на емоційний стан медичних сестер дитячих відділень, яким доводиться працювати й співпереживати з найменшими пацієнтами та їхніми батьками.

Завданням емпіричного дослідження було виявлення соціально-психологічних чинників емоційного вигорання медсестер дитячих відділень та специфіки прояву досліджуваного явища. Отримані дані дозволили виокремити напрями профілактики емоційного вигорання представників зазначеної професії.

Для реалізації емпіричного дослідження було обрано методику діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко, методику «Синдром вигорання» в професіях системи «людина – людина» Х.Маслач і С.Джексон (адаптований варіант Н.Є.Водоп'янової), методику діагностики рівня особистісної невротизації В.В.Бойко. Для визначення обсягу особистісного контролю над подіями свого життя було використано методику «Локус контролю». З метою визначення зв'язку між установкою особистості, що сприяє виявленню альтруїзму, та особливостям

ми, що сприяють розвитку емоційного вигорання, використано методику діагностики особистісної установки «альтруїзм – егоїзм» [3]. Організаційні чинники емоційного вигорання вивчалися з допомогою методики оцінки психологічної атмосфери в колективі (за А.В.Фідлером) та опитувальника «Особливості організації професійної діяльності» (авторський варіант). Указаний опитувальник включає 4 блоки тверджень, які стосуються посадових обов'язків і стану справ на робочому місці; участі медсестри в діяльності колективу; соціального клімату; організації роботи та керівництва. Кожний блок вміщує по 10 тверджень, які потрібно оцінити за 5-бальною шкалою, що дозволяє визначити вплив труднощів у роботі медичних сестер дитячих відділень на емоційний стан медичних працівників з різним стажем роботи. Вибірка досліджуваних складає 40 осіб віком від 21 до 55 років з вищою та середньою освітою, зі стажем роботи від 2 до 34 років, які працюють медичними сестрами в Обласній дитячій лікарні м. Івано-Франківськ.

Аналіз та обробка емпіричних даних здійснювалися за допомогою математичних і статистичних методів. Первинна обробка результатів здійснювалася на основі елементів описової статистики, зокрема формул середніх значень, стандартних відхилень, процентних співвідношень. Вторинна обробка даних базувалася на кореляційному аналізі результатів за формулою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Значущість коефіцієнтів кореляції встановлювалася на основі врахування критичних значень відповідно до обсягів емпіричної вибірки при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$. Обчислення коефіцієнтів кореляції та всіх необхідних проміжних даних здійснювалося за допомогою комп'ютерної обробки, що обслуговувалася пакетом програм EXCEL, STATISTIKA.

За результатами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко високі показники переважають за шкалою «Резистенція» – 45% досліджуваних. Середні показники виявлено в 37,5% респондентів, низькі показники – у 17,5%. У більшості досліджуваних переважають такі симптоми, як: неадекватне емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій та редукція професійних обов'язків. У 55% досліджуваних за шкалою «Напруження» виражається низький рівень, у 25% досліджуваних – середній рівень і у 20% досліджуваних – високий. Це свідчить про те, що фаза напруження ще не виражена в медичних сестер, однак знаходиться у стані формування. Їй властиві такі симптоми, як: переживання психотравмуючих обставин, що часто пов'язано із професійною діяльністю, незадоволеність собою, «загнаність у кут», «тривога і депресія».

У 55% досліджуваних за шкалою «Виснаження» проявляється низький рівень, у 35% досліджуваних – середній рівень і у 20% – високий. У більшості досліджуваних не сформована ця фаза емоційного вигорання. Вона характеризується такими симптомами: емоційний дефіцит, що проявляється в переживанні одноманітних емоцій негативного забарвлення, емоційне відчуження, особистісна віддаленість/деперсоналізація (є найбільш домінуючим фактором), психосоматичне та психовегетативне порушення.

Найбільше досліджуваних мають високі показники за такими симптомами: неадекватне вибіркове емоційне реагування (65%), емоційно-моральна дезорієнтація (45%), редукція професійних обов'язків (42,5%). Ці симптоми проя-

вляються в частому нестримуванні емоцій або неадекватному реагуванні на події та поведінку інших у професійній діяльності, що призводить до применшення значущості професійних обов'язків та складності їх виконання. Тому можна стверджувати, що емоційне вигорання медичних сестер дитячих відділень проявляється здебільшого тільки за одним показником – резистенцією.

Для уточнення отриманих даних проаналізуємо результати методики «Синдром вигорання» в професіях системи «людина – людина» Х.Маслач і С.Джексон (адаптований варіант Н.Є.Водоп'янової). За шкалою «Емоційне виснаження» у 30% досліджуваних виявлено низький рівень, у 45% досліджуваних – середній і у 25% – високий рівень, якому притаманне емоційне перенасичення. За шкалою «Деперсоналізація» 42,5% досліджуваних мають високий рівень, 37,5% – середній рівень і 20% – високий. Як бачимо, не у всіх досліджуваних проявляється деформація стосунків з іншими людьми. За шкалою «Редукція особистих досягнень» 10% досліджуваних мають низький рівень, 30% – середній і 60% – високий. Це свідчить про те, що в більшості медичних сестер, яких ми досліджували, панує тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм щодо службової гідності й можливостей або в нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших. Тому синдром вигорання проявляє себе найбільше за шкалою «Редукція особистих досягнень».

Проаналізуємо результати решти методик і визначимо детермінанти емоційного вигорання. За результатами методики діагностики рівня особистісної невротизації В.В.Бойко, 62,5% досліджуваних мають високий показник і 37,5% досліджуваних – низький (рис. 1).

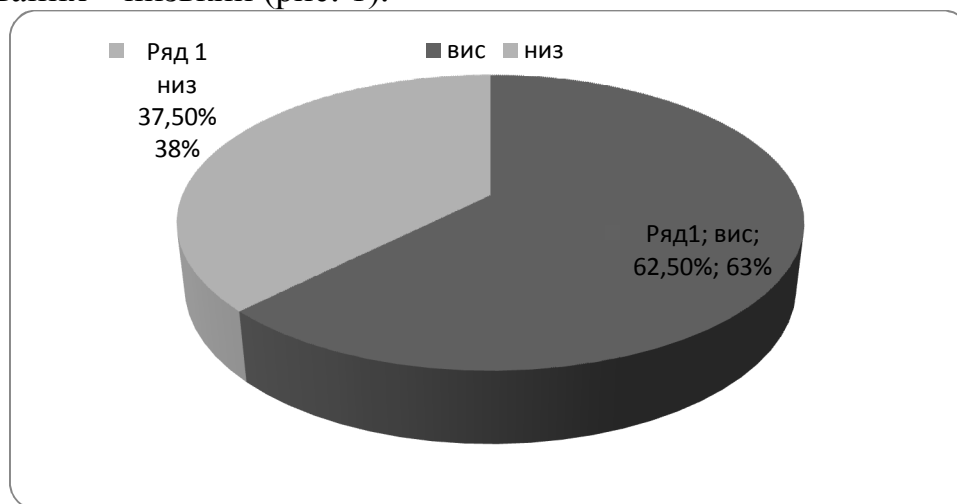


Рис. 1. Результати методики діагностики рівня особистісної невротизації В.В.Бойко

У більшості досліджуваних медичних сестер дитячих відділень проявляється емоційна збудженість, що супроводжується негативними переживаннями: тривожністю, напруженістю, неспокоєм, розсіяністю, роздратованістю. Формується безініціативність, що породжує незадоволеність, важкість у спілкуванні тощо. І, як наслідок емоційного вигорання, проявляється невротизація особистості медичної сестри.

Результати методики «Локус контролю» дозволяють нам стверджувати, що в даній вибірці досліджуваних переважає зовнішній локус контролю (67,5%), а

внутрішній виявлено у 32,5% досліджуваних. Більшість досліджуваних упевнені в тому, що мало впливають на події, які відбуваються в їхньому житті, тому вони не зовсім упевнені в тому, що можуть керувати своїм життям. Отож насиченість подіями їхнього життя призводить до виснаження в афективній сфері.

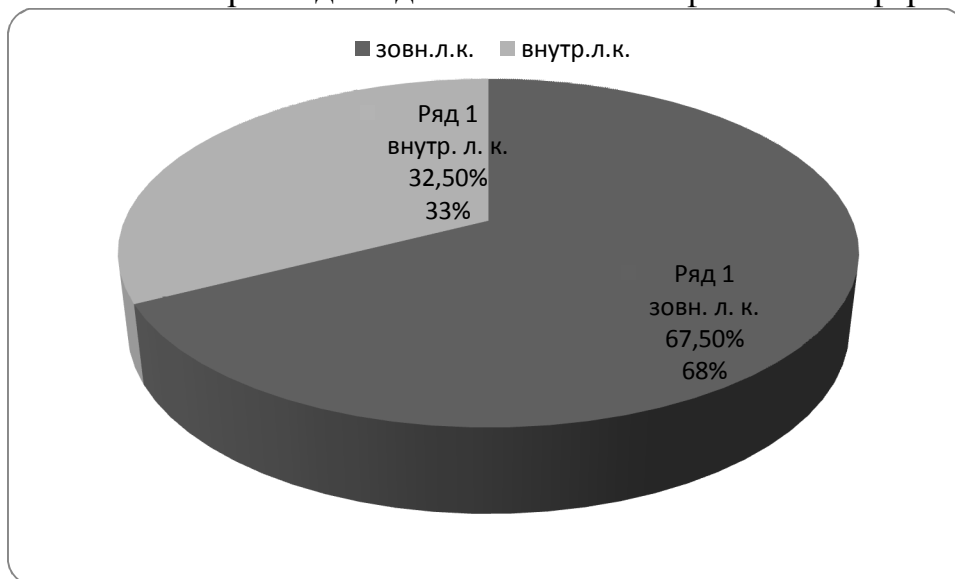


Рис. 2. Результати методики «Локус контролю»

Результати методики діагностики особистісної установки «альтруїзм – егоїзм» засвідчують, що в більшості досліджуваних переважає установка на альтруїзм. Це зумовлюється вибором даної професії, у якій альтруїзм (гуманність) є однією з вимог професії та одним з основних мотиваторів діяльності. Цим і пояснюється те, що емоційне вигорання проявляється в медичних сестер несповна, а досить однобічно, або є лише фоном сприймання своєї професії та трудової діяльності.

Проаналізуємо результати методики оцінки психологічної атмосфери в колективі за А.В.Фідлером. 50% досліджуваних мають високий рівень задоволеності атмосферою колективу, 37,5% – середній і 12,5% низький рівень задоволеності. Більшість досліджуваних сприймає свій трудовий колектив адекватно, з урахуванням усіх плюсів і мінусів у психологічній атмосфері трудової групи.

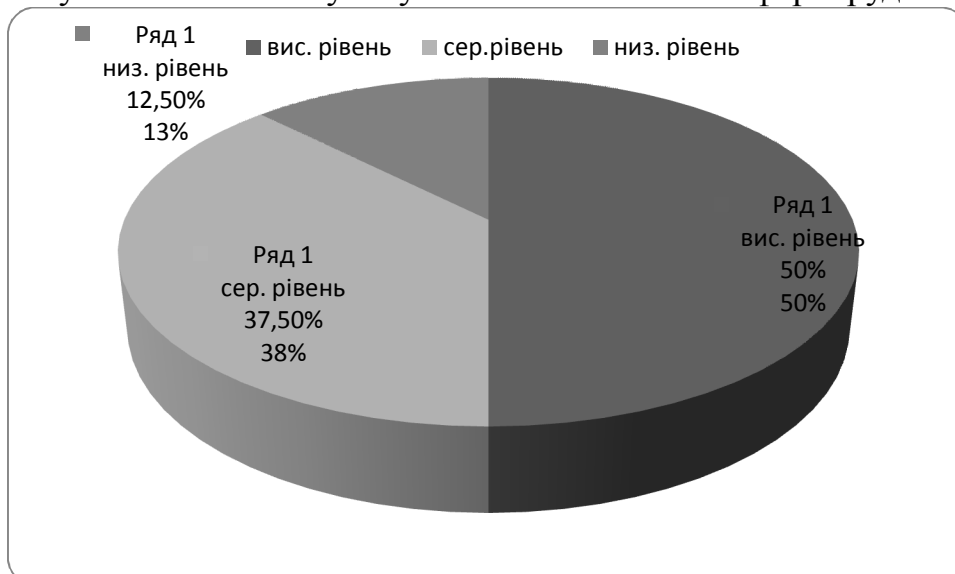


Рис. 3. Результати методики оцінки психологічної атмосфери в колективі за А.В.Фідлером

Аналіз результатів авторської методики «Особливості організації професійної діяльності» дозволив виявити такі показники: за шкалою 1 «Посадові обов'язки і стан справ на робочому місці» – 27% досліджуваних дали високі оцінки, 65% досліджуваних – середні та 7,5% – низькі. Це свідчить про те, що медичні сестри дитячих відділень вважають свої обов'язки цікавими, важливими й значущими для їхньої трудової діяльності.

За шкалою 2 «Участь медичної сестри в діяльності колективу» маємо такі дані: 22,5% досліджуваних мають високі показники, 67,5% досліджуваних – середні показники й 10% досліджуваних – низькі. Це означає, що медсестра відіграє важливу роль у діяльності колективу, де добре налагоджений взаємозв'язок і колективізм, рольова поведінка медсестри відповідає потребам трудового колективу.

За шкалою 3 «Соціально-психологічний клімат» такі показники: 32,5% досліджуваних дали високі оцінки, 47,5% – середні оцінки й 20% досліджуваних – низькі. У середньому медичний персонал цієї вибірки досліджуваних вважає, що в їхніх колективах розвинена взаємодопомога й підтримка, у підході до роботи панує єдина думка щодо роботи, існують намагання всім разом вирішувати колективні проблеми. Тобто соціально-психологічний клімат у колективі має неабияке значення.

За шкалою 4 «Організація роботи і керівників» отримано такі дані: 30% досліджуваних мають високі показники, 32,5% – середні показники і 37,5% досліджуваних – низькі. Для більшості даної вибірки характерна низька оцінка параметра. На думку медичних сестер, керівництво не проявляє належної уваги до медперсоналу, не враховує їхніх бажань та думок, у разі виникнення проблем не надає належної підтримки й допомоги, не надихає, не стимулює роботу медичних сестер.

Отже, результати цієї методики дозволяють стверджувати, що організація трудової діяльності медичних сестер дитячих відділень залежить від багатьох чинників, до яких відносять: посадові обов'язки й стан справ на робочому місці, участь медсестри в діяльності колективу, соціальний клімат, організація роботи та керівництво. При цьому організація професійної діяльності впливає на ставлення персоналу до умов професійного середовища та самопочуття від взаємодії з ним.

За результатами авторської методики «Особливості роботи медичних сестер дитячих відділень» 25% досліджуваних мають високі показники, 45% досліджуваних – середні і 30% досліджуваних – низькі. Це свідчить про те, що особливості роботи в дитячих відділеннях, її специфіка мають певне значення для медичних сестер, тобто особливості роботи пов'язані із самопочуттям, переживанням, задоволенням – незадоволенням від роботи тощо.

Для виявлення взаємозв'язків між отриманими результатами методик було використано кореляційний аналіз. Показник «участь медичних сестер в діяльності колективу» позитивно корелює з показником «посадові обов'язки і стан справ на робочому місці» ($r = 0,643268$). Це говорить про те, що виконання обов'язків на робочому місці медсестри залежить від її активності, ініціативності, зацікавленості у виконанні своїх професійних обов'язків. Таким чином, особливості організації професійної діяльності впливають на стан емоційного вигорання.

Показник «соціальний клімат» позитивно корелює з показником «організація роботи і керівництво» ($r = 0,701626$). Це означає, що від співпраці, взаємодії з керівництвом залежить соціальний клімат у колективі, і навпаки, соціально-психологічна атмосфера в колективі багато в чому залежить від контактів з керівництвом, що підтверджує наше припущення про те, що психологічний клімат є одним із вагомих зовнішніх чинників емоційного вигорання.

Показник «тривожність і депресія» позитивно корелює з показником «переживання психотравмуючих обставин» ($r = 0,512628$). Це свідчить про те, що зі збільшенням кількості психотравмуючих обставин наростає почуття тривожності й депресії, і навпаки, тривожність і депресія виснажують ресурси людини щодо переживання психотравмуючих обставин. Тому ці негативні переживання і виступають одним із симптомів емоційного вигорання. Аналогічно позитивно корелює показник «напруження» з показником «переживання психотравмуючих обставин» ($r = 0,793282$).

Показник «незадоволеність собою» позитивно корелює з показником «напруження» ($r = 0,590862$). Це підтверджує думку про те, що власні переживання щодо незадоволення собою впливають на різного роду напруження, і навпаки, незадоволення своїми вчинками, рівнем досягнення викликає напруження в Я-концепції особистості. Це опосередковано підтверджує наше припущення про те, що дисбаланс у ціннісно-мотиваційній сфері особистості є одним із факторів емоційного вигорання в наших досліджуваних. Про це свідчить і позитивна кореляція показників «незадоволеність собою» і «загнаність у кут» ($r = 0,555336$), а також кореляції: «напруження» з показниками «переживання психотравмуючих обставин» ($r = 0,793282$); «загнаність у кут» ($r = 0,770700$); «тривожність і депресивність» ($r = 0,743740$).

Показник «розширення сфери економії емоцій» позитивно корелює з показником «тривожність і депресія» ($r = 0,563194$). Це підтверджує взаємовплив негативних переживань на здатність саморегуляції, що є ще однією детермінантою емоційного вигорання.

Показник «резистенція» має високі позитивні кореляції з такими показниками, як: «тривожність і депресія» ($r = 0,563709$), «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($r = 0,823665$), «розширення сфери економії емоцій» ($r = 0,689191$), «редукція професійних обов'язків» ($r = 0,683061$). Ці симптоми характеризують емоційне вигорання, що ще раз підтверджує високий його рівень за цією фазою в медичних сестер дитячих відділень. Безперечно, звідси впливає зв'язок таких показників, як: «незадоволення собою» з «особистісною відчуженістю» ($r = 0,558028$), «тривожність і депресивність» та «виснаження» ($r = 0,541694$), «особистісна відчуженість» і «виснаження» ($r = 0,824802$). Показник «резистенція» позитивно корелює з показником «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($r = 0,823665$). Власне через цей симптом виражається резистенція професійного вигорання, оскільки висока залежність між ними це відображає.

Отже, виявлені нами взаємозв'язки дозволили визначити внутрішні (тривожність і депресія, незадоволеність собою, дисбаланс у ціннісно-мотиваційній сфері, особливості саморегуляції, неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків) і зовніш-

ні (особливості організації професійної діяльності, психологічний клімат) чинники емоційного вигорання медичних сестер дитячих відділень.

Оскільки ризик вигорання пом'якшують стабільна й приваблива робота, яка надає можливості для творчості, професійного та особистісного росту, то для профілактики й корекції емоційного вигорання в медичній установі сьогодні продуктивними є такі стратегічні напрями роботи керівників цих установ: уникнення надмірних вимог до осіб, які надають допомогу іншим людям; забезпечення рівномірного розподілу завдань, які задовольняють, серед співробітників; навчання співробітників розподілу часу й технік релаксації; модифікація робіт, що зумовлюють сильний стрес; заохочення формування груп підтримки; надання можливості працювати на частину ставки; заохочення співробітників до участі в прийнятті рішень, що впливають на умови праці.

Дії, спрямовані на те, щоб подолати емоційне вигорання, припускають як самопомогу, так і зовнішнє надання професійної допомоги. У першому випадку «вигораючим» працівникам потрібно навчитись усвідомлювати симптоми психологічного стресу й керувати ним, опанувати широкий спектр прийомів саморегуляції та подолання перших симптомів прояву стресу на роботі. Якщо ж така допомога самому собі виявиться недостатньою, буде потрібна і професійна – для профілактики та подолання синдрому вигорання. У такому випадку повинні залучатися фахівці, які володіють методами стрес-менеджменту.

К.Лаврова зауважує, що існує чимало засобів профілактики емоційного вигорання: культивування інших інтересів, не пов'язаних із професійною діяльністю; внесення різноманітності у свою роботу; підтримання свого здоров'я, дотримання режиму сну й харчування; оволодіння технікою медитації; відкритість новому досвіду; уміння не поспішати й давати собі достатньо часу для досягнення позитивних результатів у роботі й житті; обдумані зобов'язання; читання не тільки професійної, а й іншої цікавої літератури; участь у семінарах, конференціях, де надається можливість зустрітись з новими людьми й обмінятись досвідом; періодична спільна робота з колегами, які значно відрізняються професійно й особистісно; участь у роботі професійної групи, що дає можливість обговорити особистісні проблеми, пов'язані з роботою; хобі, що приносить задоволення. Також одним із засобів профілактики емоційного вигорання може бути музична терапія [4, с.15–16].

Т.Форманюк пропонує рекомендації, дотримання яких може допомогти запобігти емоційному вигоранню або знизити ступінь його прояву [5]:

- визначити короткострокові й довгострокові цілі;
- використовувати перерви й відпочивати від професійної діяльності;
- опанувати навички саморегуляції;
- розвиватися професійно й займатися самовдосконаленням;
- не брати участі в конфліктних ситуаціях та уникати непотрібної конкуренції;
- підтримувати належний фізичний стан і не зловживати засобами, що стимулюють або пригнічують діяльність нервової системи;
- культивувати впевненість у власних силах, розуміння й сприйняття себе як особистості.

Л.Юр'єва пропонує об'єднати всі методи профілактики та корекції емоційного вигорання в 3 групи [6]:

- фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло);
- емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан);
- ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду).

Одним із сучасних і дієвих способів профілактики та лікування вигорання, що розроблений для фахівців, які мають справу у своїй щоденній діяльності з людьми, і насамперед для медичних працівників, є груповий метод роботи, який має назву «метод балінтовських груп».

Отже, виявлені емпіричним шляхом соціально-психологічні чинники емоційного вигорання медичних сестер дитячих відділень, теоретичний аналіз здобутків у сфері профілактики емоційного вигорання дозволяє виокремити напрями роботи щодо запобігання й корекції вигорання медичних сестер дитячих відділень:

1. Використання профілактичних соціальних програм. Їхній сенс полягає в тому, щоб пояснити працівникам-початківцям, чого вони можуть очікувати від своєї професійної діяльності. Тут висвітлюються як позитивні, так і негативні сторони професії, внаслідок чого людина зможе об'єктивно й реалістично ставитися до своєї роботи.

2. Ширше залучення працівників до участі в прийнятті управлінських рішень. Це дозволяє індивідові відчувати власну значущість і необхідність у професійній діяльності.

3. Посилення позитивного зворотного зв'язку від колег і керівництва щодо характеристики професійної діяльності. Якщо співробітники інформовані про те, що їхня робота позитивно оцінюється іншими, то існує менша вірогідність виникнення в них вигорання.

4. Вивчення індивідуальних характеристик мотиваційної і емоційної сфер особистості та їх відповідності особливостям професійної діяльності, а також здійснення заходів, спрямованих на усунення протиріч між особливостями особистості й вимогами діяльності.

5. Набуття медичними сестрами знань та умінь попередження вигорання. Кожна медична сестра самостійно може здійснювати такі профілактичні кроки:

- знати ознаки небезпеки (погіршення відносин із близькими, колегами, друзями; негативізм до себе, своєї професії та діяльності, що зростає; постійне відчуття провини й невдачі; образливість, дратівливість, утрата відчуття гумору; підвищена стомлюваність, погіршення пам'яті, уваги та інші неприємні переживання);
- уміти надавати допомогу собі й звертатися до фахівців, коли це необхідно;
- уміти розраховувати й обдуманно розподіляти всі свої навантаження (робота – усього лише частина життя!);
- простіше ставитися до конфліктів, особливо дрібних і не принципових;
- знати свої особливості, аби вміти переключатися з одного виду діяльності на інший;
- знати свої неефективні моделі поведінки й змінювати їх на більш ефективні й менш руйнівні тощо.

6. Посилення просвітницької діяльності соціально-психологічної служби установи. Робота з працівниками може будуватись у двох площинах. Перша – ставлення до них як до фахівців. У цьому випадку завдання психолога полягає в тому, щоб поновити їхні психологічні знання і вміння, спонукати до реалізації цих знань у практиці, допомагати в психологізації процесу діяльності, залучати працівників до співробітництва у психопрофілактичній та просвітницькій діяльності. Друга площина – працівники як безпосередні суб'єкти процесу діяльності. Психолог має стежити за їхнім психологічним станом, навчати саморегуляції, сприяти особистісному зростанню. Традиційними формами роботи психолога є виступи на нарадах, лекторії, які мають за мету ознайомити працівників із необхідними знаннями із психології й показати, як їх можна використати на практиці.

Висновки

Професія медсестри є однією з найважчих, але й найважливіших у медичній сфері. Безумовно, вона відноситься до сфери «людина – людина», а це означає, що ці працівники підлягають емоційному вигоранню. Саме медичний персонал був названий групою ризику під час першого введення терміна. Вигорання по-своєму є енергозберігальним захисним механізмом. Недосвідчені медсестри, потрапляючи у вир важкої, виснажливої емоційно і психічно праці, пов'язаної з людьми, вдаються саме до такого механізму. Також варто зазначити, що є категорії медсестер, які належать до групи ризику вигорання – це визначається специфічними умовами їхньої праці. До них відносять операційних сестер, медсестер хоспісів, реаніматологів, медичних сестер, які працюють із людьми похилого віку та дітьми. Постає необхідність дієвої профілактики та психологічної допомоги такій категорії працівників з урахуванням специфіки їхньої діяльності.

Згідно з результатами психодіагностики більшості досліджуваним притаманне професійне вигорання, однак тільки за шкалою «Резистенція та редукція професійних відносин», що проявляється в неадекватному вибірковому емоційному реагуванні, емоційно-моральній дезорієнтації, розширенні сфери економії емоцій, применшенні значення професійних обов'язків. Це пояснюється також переважанням зовнішнього локусу контролю, що призводить до емоційного виснаження, і високим рівнем невротизації. Однак при виявленому високому рівні професійного вигорання у медичних сестер дитячих відділень переважає установка на альтруїзм та позитивне сприймання соціально-психологічного клімату в трудовому колективі, що пояснюється зниженням особистісно-адаптаційного потенціалу, при чому професійна мотивація не зникає, а стає підґрунтям для психокорекції професійного вигорання медичного персоналу. Досліджені особливості професійної діяльності медичних сестер дитячих відділень указують на їх взаємозв'язок з емоційним вигоранням і виступають однією з його детермінант.

Емпіричне вивчення чинників емоційного вигорання медичних сестер дитячих відділень дозволило виокремити внутрішні (високий рівень нейротизму, тривожність і депресія, незадоволеність собою, дисбаланс у ціннісно-мотиваційній сфері, особливості саморегуляції, неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків) і зовнішні (особливості організації професійної діяльності, психологічний клі-

мат) чинники емоційного вигорання, визначити напрями профілактики емоційного вигорання в медичних сестер дитячих відділень.

Різновиди профілактичної допомоги можна об'єднати в такі групи:

а) надання допомоги на організаційному рівні (технології, які використовуються керівниками в організаціях, медичних установах);

б) надання допомоги на особистісному рівні (технології, які використовуються психологами-консультантами);

в) самопомога (володіння знаннями про основи психологічного здоров'я, набуття умінь та навичок попередження емоційного вигорання).

1. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : [учеб. пособ.] / В. Д. Менделевич. – С. Пб. : Речь, 2005. – 445 с.
2. Максимова Н. Ю. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів / Максимова Н. Ю., Максименко С. Д. // Медична газета «Здоров'я». – 2007. – Грудень. – С. 68.
3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.
4. Лаврова К. Синдром выгорания: профилактика и управление : пособ. для сотрудников, работающих в программах снижения вреда / Лаврова К., Левин А. – М., 2006. – 69 с.
5. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Форманюк Т. В. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 23–27.
6. Проблема емоційного вигорання лікарів-психіатрів / Л. М. Юр'єва, І. П. Куш, В. Є. Семеніхіна, А. Є. Юр'єв // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – С. 156–158.

УДК 159.923.2: 159.923.33

Оксана Чуйко, Галина Дейчаківська

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано соціально-психологічні чинники самореалізації студентів-психологів. Виявлено чинники, що сприяють, а також ті, що перешкоджають процесу самореалізації. Досліджено рівні та сфери самореалізації студентів-психологів. На основі аналізу кореляційних зв'язків встановлено особливості впливу соціально-психологічних чинників на рівні та сфери самореалізації студентів-психологів у ВНЗ.

Ключові слова: самореалізація, соціально-психологічні чинники, взаємодія викладача і студента, соціально-психологічний клімат групи, рівні та сфери самореалізації.

Based on the empirical study, social and psychological factors of psychology students' self-realization were analyzed in the article. The factors that facilitate the process of self-realization and those that hinder it were revealed. Levels and scope of psychology students' self-realization were investigated. Based on the analysis of correlations, the peculiarities of social and psychological factors influence on the levels and scope of psychology students' self-realization were determined.

Key words: *self-realization, social-psychological factors, teacher-student interaction, social-psychological climate in the group, levels and scope of psychology students' self-realization at the university.*

Під впливом змін, що відбуваються в суспільстві, усе вищі вимоги висуваються до особистості молодого професіонала, вихідця із ВНЗ. Варто відмітити увагу сучасної української спільноти до фахівців у галузі психології, усвідомлення важливості їх діяльності в різних сферах суспільного життя. У зв'язку із цим зростає актуальність дослідження проблеми самореалізації особистості майбутнього психолога. Урахування соціально-психологічних чинників сприятиме створенню умов для самореалізації студентської молоді, а відтак і формуванню не тільки успішного фахівця в галузі психології, але й гармонійної особистості, здатної до самоздійснення, у тому числі й у професійній діяльності.

Тема самореалізації є достатньо розробленою й дослідженою багатьма зарубіжними й вітчизняними дослідниками. Узагальнюючи різні точки зору науковців щодо цієї проблеми, визначено, що більшість із них вважає проблему самореалізації сьогодні особливо важливою, оскільки вона пов'язується із самоздійсненням людини.

Дослідження самореалізації часто проводяться в контексті питання про почуття власної гідності, сенсу життя, усвідомлення, розуміння цілей і цінностей у житті. Ці дослідження інтегрують у собі такі напрями психології, як психологія особистості, психологія мотивації, соціальна психологія тощо (К.О.Абульханова-Славська, О.М.Коропецька, З.С.Карпенко, С.Д.Максименко).

Сучасні результати дослідження феномену самореалізації є достатньо розробленими й представленими в численних наукових роботах різних дослідників. Разом із цим слід звернути увагу на те, що розвиток суспільства, і в тому числі розвиток особистості, ніколи не стоїть на місці, характеризується динамічністю, тому є підстави вважати, що проблема самореалізації особистості, а саме самореалізація студентів-психологів під час навчання у ВНЗ, є і завжди залишатиметься актуальною для сучасного суспільства. Крім того, недостатньо вивченими є соціально-психологічні чинники, які впливають на процес самореалізації студента у ВНЗ.

Мета дослідження – проаналізувати основні соціально-психологічні чинники самореалізації студентів-психологів у процесі навчання у ВНЗ, виявити особливості їх впливу на рівні та сфери самореалізації.

Вивченню проблем самореалізації особистості присвячено роботи представників гуманістичної психології – А.Маслоу, Р.Мея, Г.Олпорта, К.Роджерса, В.Франкла та ін. Представники цього напрямку вважають, що людина – це індивід, що розглядається як носій унікальних характеристик, що роблять його найвищою цінністю Буття (Маслоу, Олпорт, Роджерс). При цьому справжня самоактуалізація повинна включати у своє визначення сприяння самоактуалізації інших (Адлер, Ансбахер), а також реалізацію людиною трансцендентних цінностей і сенсу життя (Франкл).

У вітчизняній психологічній науці значний внесок у розвиток феномену самореалізації зробили такі дослідники, як К.О.Абульханова-Славська, С.Д.Макси-

менко, Т.М.Титаренко, О.А.Данченко, Д.О.Леонтьєв, З.С.Карпенко, О.М.Коропецька, О.Г.Асмолов та інші. На їхню думку, самореалізація – це динамічний процес, що триває протягом усього життя індивіда і має власну криву злету та падіння. Велика увага приділялася дослідженням мотиваційної, ціннісно-сміслової сфер особистості, проблемам самосвідомості (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєва та ін.).

Низка вчених висловлює припущення про рівневу структуру самореалізації особистості (З.С.Карпенко, К.А.Абульханова-Славська, Ф.Е.Василюк, Л.А.Коростильова, А.Маслоу та ін.): низький (примітивно-виконавський), середній (індивідуально-виконавський), середньо-високий (рівень реалізації ролей і норм у соціумі (з елементами духовного й особистісного росту)) і високий рівні (рівень смисложиттєвої та ціннісної реалізації (реалізації сутнісної автентичності) [4; 6].

Багатьма науковцями були здійснені спроби класифікації сфер самореалізації особистості (Л.А.Коростильова, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.Ф.Сопов, Л.В.Карпушина та ін.). Так, основними сферами самореалізації студента у ВНЗ можуть бути: підтримання контактів, тобто спілкування в широкому розумінні; навчання як отримання хороших оцінок; навчання як формування професійних знань, умінь, навичок; взаємини з однокласниками, друзями; творча самодіяльність (реалізація себе в різних видах творчої діяльності, організація заходів тощо); громадська активність, а також пошук шлюбного партнера в межах навчального закладу. Такий перелік сфер самореалізації особистості цілком відображає основні можливі напрями життєздійснення молодшої людини.

Проблема підготовки психологів-практиків є предметом дослідження вітчизняних учених: О.Ф.Бондаренка, С.В.Васьківської, П.П.Горностая, Т.В.Говорун, Х.М.Дмитерко-Карабин, В.І.Карікаша, В.Г.Панка, Н.І.Пов'якель, Л.І.Уманець, Н.Ф.Шевченко, Н.В.Чепелєвої, Т.С.Яценко та ін. Низка дисертаційних досліджень присвячена психологічним особливостям самореалізації студентів-психологів під час навчання у ВНЗ (Л.М.Кобильнік, Л.В.Мова, В.М.Мицько та ін.). Разом із тим недостатньо дослідженими виявилися соціально-психологічні чинники самореалізації студентів-психологів.

Аналіз соціально-психологічних чинників самореалізації студентської молоді під час навчання у ВНЗ проводився на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2012 р.) на добровільній основі. Обсяг вибірки становить 50 осіб. Опитувані – студенти віком від 19 до 21 років 2, 3 та 5 курсів спеціальності «Психологія» денної форми навчання.

Для проведення дослідження використано такий психодіагностичний інструментарій:

- Тест вимірювання рівня самоактуалізації (Е.Шостром), адаптований А.В.Лазукіним та Н.Ф.Каліною [7]. Опитувальник діє як суцільна шкала (вимірює загальне прагнення до самоактуалізації) і містить 11 шкал, кожна з яких вимірює рівень окремих якостей самоактуалізації особистості.

- Методика «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» (О.Б.Фанталова), яка передбачає діагностику основних ціннісних орієнтацій особистості та виявлення внутрішніх конфліктів, викликаних розходженнями «бажаних» і «доступних» цінностей [3].

- Авторський опитувальник, який складається з 21 запитання й спрямований на визначення основних соціально-психологічних чинників самореалізації особистості студента-психолога у ВНЗ, а також на визначення основних сфер та рівнів самореалізації.

- Методика «Тестова карта комунікативної діяльності», яка дозволяє проаналізувати основні параметри стилю взаємодії викладача зі студентами: доброзичливість – недоброзичливість, зацікавленість – байдужість, сприяння прояву ініціативи – подавлення ініціативи, відкритість – замкненість, активність – пасивність, гнучкість – жорсткість, наявність індивідуального підходу в спілкуванні – відсутність індивідуального підходу в спілкуванні [2]. Стиль взаємодії викладача зі студентською аудиторією є одним із чинників самореалізації студентів.

- Методика на визначення соціально-психологічного клімату групи. Ця методика дозволяє вивчити такі параметри соціально-психологічного клімату колективу: відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформативність [2].

Під час проведеного дослідження отримано нижчеподані результати. Згідно з даними анкетування, високим рівнем самореалізації особистості у ВНЗ володіє дуже мала кількість студентів (2%) На їхню думку, вони повністю реалізують себе в університеті (прагнуть до якнайповнішого використання своїх знань, умінь, навичок, здібностей, особистого потенціалу, здатні до ґрунтовного аналізу, конструктивного мислення, а також характеризуються творчим підходом до життя).

Більшість студентів вважає, що вони частково реалізують себе у ВНЗ (42%) або ж мають таку можливість (38%). Характерним для них є: бажання бути впевненими в собі, компетентними (відданість тій чи іншій справі), розвивати власну систему цінностей, брати участь у спільних з іншими діях (у деяких ситуаціях – пристосовуватися до особливостей та потреб інших), мати їх визнання, повагу.

Незначна кількість студентів вважає, що має мало шансів для самореалізації у ВНЗ (2%), тобто вони зорієнтовані на безпеку життєдіяльності та організму, установку на задоволення потреб і бажань, що не вимагає значних зусиль і очікувань, прийняття ситуації такої, як вона є, важливість матеріальних цінностей, наслідування соціальних стереотипів, підкорення нормам і правилам. Також є студенти (8%), які успішно реалізують себе поза межами ВНЗ. Це, зокрема, реалізація себе як чоловіка/дружини, батька/матері, професіонала в тій чи іншій творчій діяльності тощо.

Результати методики САМОАЛ дозволяють виявити сфери, у яких студенти-психологи самореалізуються, а також рівень їхньої самореалізації в кожній сфері. Як видно з рис. 1, практично всі шкали перебувають на рівні вище середнього, що, у свою чергу, свідчить про активність реалізації власних здібностей та потенціалів у різноманітних сферах у ВНЗ. Варто відмітити такі шкали, як «Цінності», «Креативність» (творчість), «Гнучкість у спілкуванні», яким студенти приділяють більшу увагу, тобто акцентування ресурсів саме в напрямі таких сфер. Високі показники спостерігаються також за шкалами «Контактність»,

«Потреба у пізнанні», «Орієнтація у часі», «Автономність», «Аутосимпатія», «Саморозуміння». Єдина шкала, за якою показники менші від середнього, – «Спонтанність», тобто характерним є типовий спосіб мислення, логічність і точність установлення зв'язків.

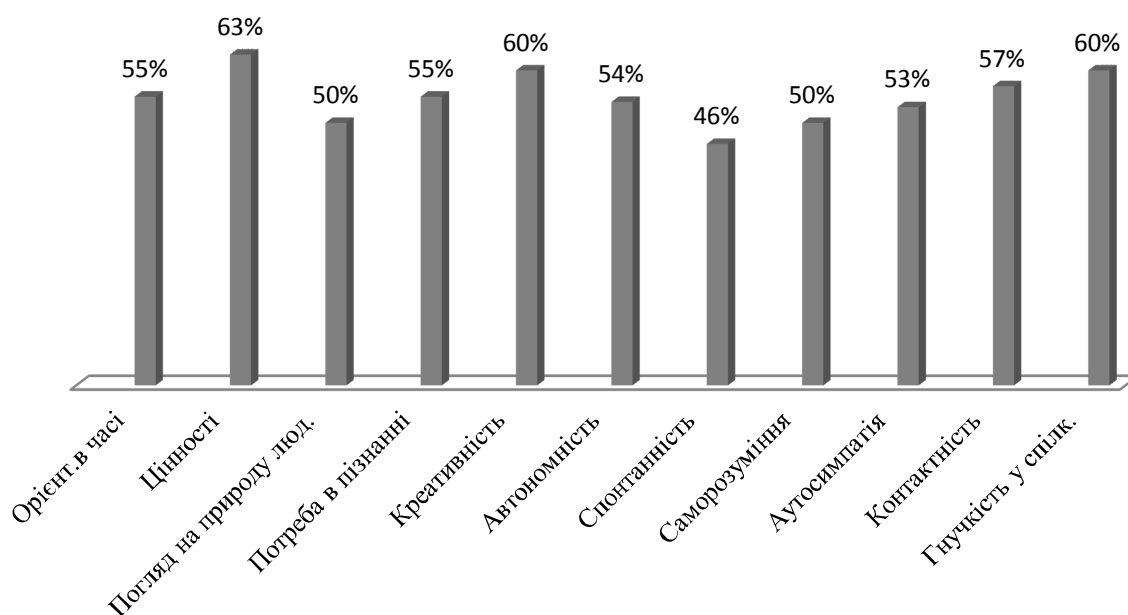


Рис. 1. Оцінка рівня самоактуалізації особистості студента

Результати анкетування дозволили проаналізувати соціально-психологічні чинники самореалізації студентської молоді. Умовно ці чинники можна розділити на кілька груп за ступенем важливості їхнього впливу на процес самореалізації студентів:

1 група – чинники, які, на думку студентів, є найбільш визначальними для їх самореалізації: навчання як процес формування професійних знань, умінь, навичок (76%); спілкування з викладачами у вигляді консультацій тощо (72%); вияв власного «Я» у групі, тобто здатність виокремитися серед одногрупників, можливість проявлять власну індивідуальність і неповторність (72%).

2 група – соціально-психологічні чинники, які умовно можуть займати другу позицію за актуальністю їхнього впливу на самореалізацію студентів: атмосфера відкритості, довіри та підтримки, командний дух у групі (62%); взаємини з одногрупниками (52%); сприятливий соціально-психологічний клімат (50%); взаємодія з викладачами на заняттях (54%).

3 група – це група соціально-психологічних чинників, які, на думку студентів, мають менше значення для процесу самореалізації: атмосфера відкритості та довіри в групі (40%); навчання як отримання хороших оцінок (38%); задоволеність стосунками в групі (32%); громадська активність (30%); підтримка одногрупників у вирішенні різного роду питань (30%); рівень розвитку студентської групи (24%).

4 група – соціально-психологічні чинники, які є найменш вагомими для самореалізації студентів: конструктивне вирішення конфліктів у групі (12%); конкуренція стосовно лідерства (18%); конкуренція стосовно навчання (8%).

При цьому, на думку студентів, абсолютно несприятливими соціально-психологічними чинниками є: різноманітні непорозуміння з одногрупниками та викладачами; суб'єктивне оцінювання; негативна атмосфера в групі, конкуренція; конфліктність у групі; великий обсяг матеріалу для самостійного опрацювання; лінь; нецікавий виклад матеріалу.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що один із найбільш сприятливих соціально-психологічних чинників самореалізації студента пов'язаний з особливостями взаємодії з викладачами (тобто спілкування з ними в широкому розумінні, різноманітні консультації тощо). Результати методики «Тестова карта комунікативної діяльності» дають змогу більш детально проаналізувати параметри взаємодії викладача зі студентською аудиторією під час навчальних занять. Згідно з даними методики, більшість показників знаходяться на досить високому рівні, особливо це спостерігається за такими шкалами, як: «Активність» (72,57%), тобто діяльне ставлення викладача до особливостей проведення навчального заняття, здатність до творчої діяльності, вольових актів тощо; «Доброчливість» (71,72%), що характеризується орієнтацією на позитивне сприйняття роботи студента, високим рівнем моральності, здійсненням відповідних хороших учинків, а також «Диференційованість» (70,29%), тобто здатність до індивідуального підходу в спілкуванні, ставленні до роботи та до кожного студента.

Цікавим є те, що такі шкали, як «Зацікавленість», «Заохочення ініціативи», а також «Гнучкість» мають практично однакові показники (69,38%), знаходяться на рівні вище середнього і відповідно мають рівну значущість для студента. Дещо менше отримала шкала «Відкритість» (60,8%).

Ще одним із найбільш сприятливих соціально-психологічних чинників самореалізації студентів-психологів є психологічний клімат групи. Згідно з результатами методики на визначення соціально-психологічного клімату колективу виявлено такі показники. Особливо високі спостерігаються за такими шкалами, як: «Інформативність» (обмін, поділ, розподілення інформації тощо) – 68%; «Організованість» (уміння організуватись щодо несподіваних чи важливих подій, ситуацій) – 54%. Середні показники: «Контактність» – 48%; «Відкритість» – 45%; «Колективізм» – 44%. Низькі показники: «Відповідальність» – 35%; «Згуртованість» – 32%.

Тобто загалом групи характеризуються добре розвиненими організаційними здібностями, навиками, а також здатністю працювати з інформацією. Група вміє поділяти систему цінностей і поглядів один одного, залишаючи при цьому індивідуальність кожному з учасників. Присутня відкритість у стосунках та комунікації одногрупників один з одним. Разом із цим важливо звернути увагу на розвиток таких умінь, як відповідальність і згуртованість, які б посприяли підвищенню рівня соціально-психологічного клімату в колективі.

Ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості. У них резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку та життєдіяльності. Методика О.Б.Фанталової «Рівень співвідношення цінності та доступності в різних життєвих сферах» дає змогу побачити наявність або відсутність внутрішнього конфлікту (певна цінність є затребуваною, проте недоступною) і внутрішнього вакууму (певна цінність характе-

ризується надмірною присутністю). Внутрішній вакуум, або внутрішній конфлікт, може виявитися проблемною зоною самореалізації, у той час як гармонізація цінностей і доступностей може бути свідченням адекватної самореалізації.

Проаналізувавши дані за відповідною методикою, варто відзначити, що внутрішній конфлікт проявляється в таких сферах, як «Щасливе сімейне життя» (цінність – 77%, доступність – 47%), значною мірою у сфері «Здоров'я (психічне, фізичне)» (відповідно 66% і 47%) і частково у сфері «Матеріальне забезпечення» (відповідно 38% і 29%). Тобто ці сфери є цінними, важливими в житті студентів, проте відсутня доступність у їх реалізації. Внутрішній вакуум частково спостерігається в таких сферах, як «Пізнання» (відповідно 34% і 51%), «Активне діяльне життя» (відповідно 29% і 43%), «Краса природи та мистецтва» (відповідно 25% і 40%), а також у сфері «Творчість» (відповідно 32% і 42%), що свідчить про надмірність присутності таких сфер і відповідно – відсутність зацікавленості до цього в житті чи в конкретній ситуації.

Разом із цим важливо вказати на гармонізацію таких важливих сфер, як «Цікава робота», «Наявність хороших і вірних друзів», «Любов (фізична і духовна)», «Впевненість у собі», «Свобода», що свідчить про достатність розвиненості ресурсів для росту й розвитку та реалізації власних здібностей, талантів, потенціалів.

Аналіз кореляційних зв'язків дає змогу підтвердити вагомий вплив соціально-психологічних чинників на основні рівні та сфери самореалізації у ВНЗ, а саме: за зростання доброзичливості у спілкуванні студентів і викладачів актуальними є такі цінності: «Погляд на природу людини», «Креативність», «Автономність», «Аутосимпатії»; високі показники за шкалами: «Погляд на природу людини», «Автономність», «Спонтанність» сприяють пониженні відповідальності у групі; високі показники за шкалою «Погляд на природу людини» підвищують рівень організованості групи; за зростання гнучкості у спілкуванні відповідно зростає відкритість у студентському колективі; за наявності таких характеристик, як доброзичливість, диференційованість, гнучкість у підході до роботи зі студентом – відповідно стає актуальним і доступним почуття любові; цікавим також виявився той факт, що за зростання рівня доброзичливості викладача у взаємодії зі студентською групою знижується доступність шкали «Пізнання», тобто можливість розширення власного кругозору, освіти, загальної культури, а також інтелектуального розвитку. У такому випадку ми можемо припустити, що строгість, авторитарність викладача у спілкуванні зі студентами закладає основи вимогливості в їх поглибленому навчанні.

Проведений факторний аналіз дав змогу визначити чотири основні фактори: «Автономність, творчість та пізнання з низьким рівнем відповідальності та матеріального забезпечення», «Контактність, згуртованість та відкритість соціально-психологічного клімату групи з низьким рівнем незалежності у ній», «Активність та гнучкість як основні характеристики атмосфери взаємодії викладача та студента на навчальних заняттях», «Домінування цінностей цікавої роботи, матеріального забезпечення та свободи за низької актуальності цінностей щасливого сімейного життя, любові та здоров'я».

На основі проведеного емпіричного дослідження зроблено такі **висновки**:

Аналіз рівнів самореалізації свідчить, що домінуючим є часткова реалізованість власних здібностей, потенціалів у ВНЗ, і тільки незначна частина студентів уважає себе повністю реалізованими у ВНЗ, а деякі студенти самореалізуються за межами ВНЗ.

Показники основних параметрів самореалізації студентів (цінності, креативність (творчість), гнучкість у спілкуванні) займають позицію вище середньої, що свідчить про психологічне здоров'я й цілісність особистості, чутливість, сенситивність до бажань і потреб, творче ставлення до життя, адекватне сприймання часу та екзистенційної цінності життя.

Виявлено гармонізацію таких важливих сфер самореалізації, як цікава робота, наявність хороших і вірних друзів, любов (фізична і духовна), упевненість у собі, свобода, що свідчить про достатність ресурсів для росту й розвитку та реалізації власних можливостей. Внутрішній конфлікт проявляється в таких сферах, як щасливе сімейне життя, здоров'я, і частково у сфері матеріального забезпечення. Внутрішній вакуум певною мірою спостерігається в таких сферах, як пізнання, активне діяльне життя, краса природи та мистецтва, а також у сфері творчості.

Найактуальнішими соціально-психологічними чинниками, які сприяють самореалізації особистості студента у ВНЗ, виявилися: навчання як процес формування професійних знань, умінь, навичок; спілкування з викладачами у вигляді консультацій тощо; вияв власного «Я» у групі, можливість проявляти власну індивідуальність і неповторність. Соціально-психологічні чинники, які умовно можуть займати другу позицію за важливістю їх впливу на самореалізацію студентів: атмосфера відкритості, довіри та підтримки, командний дух у групі; взаємини з одногрупниками; сприятливий соціально-психологічний клімат, взаємодія з викладачами на заняттях.

Чинниками, що перешкоджають самореалізації, є: різноманітні непорозуміння з одногрупниками та викладачами, суб'єктивне оцінювання, негативна атмосфера в групі, конкуренція, конфліктність у групі, лідер, великий обсяг матеріалу для самостійного опрацювання тощо.

Виявлено, що домінуючими показниками взаємодії викладача зі студентами є: активність, тобто діяльне ставлення викладача до особливостей проведення навчального заняття тощо; доброзичливість, а також диференційованість, тобто здатність до індивідуального підходу в спілкуванні, ставленні до кожного студента.

Досліджено основні параметри соціально-психологічного клімату, які мають високий рівень розвитку в студентській групі, а саме: інформативність (обмін, поділ, розподілення тощо) та організованість, що свідчить про добре розвинені організаційні здібності, навички, а також здатність працювати з інформацією.

Аналіз кореляційних зв'язків дозволив виявити особливості впливу показників взаємодії викладача й студента та параметрів соціально-психологічного клімату групи як соціально-психологічних чинників самореалізації на основні рівні та сфери самореалізації студентів у ВНЗ.

Складність і багатогранність проблеми самореалізації потребує подальшого детальнішого вивчення особливостей такого процесу. Тому перспективни-

ми напрямами дослідження особливостей самореалізації є вивчення проблем, труднощів, з якими стикаються студенти в процесі самореалізації, розроблення шляхів оптимізації самореалізації студентів під час навчання у ВНЗ.

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации : учеб. пособ. / Е. Е. Вахромов. – М., 2001. – 270 с.
2. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Дмитерко-Карабин Х. М. Смишложиттєві орієнтації особистості / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2006. – 160 с.
4. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 521 с.
5. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самореалізації особистості майбутніх психологів та педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. М. Кобильнік ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 22 с.
6. Коростылева Л. А. Психологические проблемы самореализации личности / Коростылева Л. А., Никонова А. Н. ; [под. ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой]. – С. Пб. : Из-во С. Петербург. ун-та, 2001. – С. 24–41.
7. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір : навч. посіб. / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ, 2005. – 236 с.
8. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Мова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 24 с.

УДК 316.6. 316.477

Любомира Пілецька

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

У статті розглянуто соціально-психологічні особливості професійної мобільності особистості в умовах кризи. Автор проаналізував види особистісних криз і стратегії виходу з них.

Ключові слова: професійна мобільність, професіоналізація, професійна криза.

The article considers the socio-psychological characteristics of the individual professional mobility in a crisis. The author analyzes the types of personal crises and exit strategies.

Key words: professional mobility, professionalization, professional crisis.

Процес професіоналізації особистості відбувається невіддільно від її життєвого світу, у якому чергуються стабільні й кризові періоди. Основною специфікою життєвого світу особистості є те, що «світ у собі» і «світ навколо себе» особистість перетворює у «світ для себе». Згідно з постмодерністським підходом до розуміння особистості, людина, народжуючись як потенційно нескінченна істота, протягом усього життя рухається за протилежно спрямованим вектором: від стабільності до змін і новизни. Унаслідок цієї різноспрямованості виникає основна проблема людини – проблема надлишкової свободи в ситуації ба-

гатоманіття виборів (предметів, ідентичностей, цінностей, культурних течій тощо), а не як проблема адаптивного виживання в умовах режиму й стандартизації. Тому непродуктивним є тлумачення особистості як стабільного центру в стабільному і детермінованому світі, а заміна її на «метафору становлення» у рухливому просторі [7].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми професійної мобільності особистості в умовах кризи.

Мобільність – ключове поняття, яке найбільш точно відображає особливості сучасного розвитку особистості та суспільства. Дослідження професійної мобільності як психологічного феномену, який має певні детермінанти формування й динаміки, дозволяє акцентувати увагу на особистісному компоненті означеної проблеми й зробити більш успішним пошук шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єкта в змінному середовищі «конфліктуючих реальностей» (Є.О.Климов). На сучасному етапі професійна мобільність стає характеристикою, необхідною для успішної адаптації особистості в суспільстві. На думку Л.В.Горюнової, відсутність або недостатня сформованість у людини певного рівня професійної мобільності часто призводить до неможливості за зміни обставин продовжувати трудову діяльність і, як наслідок, до особистісної трагедії [1]. Більшість проведених досліджень констатують, що значна частина людей, які втратили роботу, психологічно не готова до активної професійної діяльності. Утрату роботи частина людей розглядає як особистісну поразку, як наслідок власної професійної некомпетентності і т. ін. Інші, навпаки, причину свого безробіття вбачають у загальноекономічній ситуації, особливостях стосунків у колективі, розглядають як спосіб життя, не приділяючи достатньої уваги контролю над ситуацією. Від цього багато в чому залежить стиль цілеспрямованої поведінки в подоланні кризи, і така поведінка людини, яку можна розцінити як соціально відповідальну. Оскільки процес соціально-психологічних перетворень сам по собі є стресовим, кризовим явищем, то доцільно розглянути соціально-психологічні особливості процесу професійної мобільності в умовах як особистісної, так і суспільної кризи.

Термін «професійна мобільність особистості» співзвучний з поняттям «професіоналізація», під яким розуміється цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя й завершується із припиненням професійної діяльності. У контексті нашого дослідження важливим є аналіз психологічних проблем професіоналізації студентів, оскільки успішне засвоєння позитивних моделей і ролей на вказаному етапі сприяє подальшій кар'єрі. Зокрема, В.А.Фокін [8] виокремлює основні причини відмови студентів від професійної самореалізації. Автор указує, що в процесі навчання в студентів їхні уявлення змінюються за двома типами, умовно названими «успішною» й «неуспішною» динамікою. Успішна динаміка виявляється в розширенні кола адекватних уявлень про професію (знання сфер, де можна застосувати свої професійні сили, реальні місця роботи, труднощі й проблеми, умови кар'єрного росту тощо). Основним показником успішної динаміки є готовність до професійної самореалізації в наявних життєвих умовах. Неуспішна динаміка проявляється в тому, що

за відсутності якісних змін у структурі професійної мотивації в студента зростає соціальна бажаність відповідей, накладається табу на обговорення таких проблемних галузей професіоналізації, як рівень зарплатні, престижність, кар'єрний ріст тощо. Неуспішна динаміка зумовлена психологічною (мотиваційною) і професійною неготовністю до зміни соціальної позиції професіонала. Незважаючи на задовільну академічну успішність, такі студенти усвідомлюють власний непрофесіоналізм, переживають негативні емоції й у зв'язку із цим відмовляються від професійної самореалізації. Серед основних причин такої відмови виділяють:

- соціально-економічні (здебільшого – низький рівень оплати праці);
- особистісні: неадекватно завищений рівень домагань; особистісні проблеми як основний мотив вибору професії, що втрачає свою актуальність до кінця навчання; зміна ціннісно-сислової ієрархії, у результаті чого визначальними стають меркантильні потреби, задоволення яких мало ймовірно в професійній діяльності психолога;
- специфіка навчання;
- складність професійної діяльності.

У процесі професіоналізації студентів можливі кризи розчарування в різних аспектах навчання та майбутньої професії. Молоді фахівці іноді протидіють перспективі змінити усталений погляд на світ, професію, самого себе, своє місце у світі та професії. Засобом захисту стає розчарування в навколишній дійсності, у навчальному закладі, у професії. Н.С.Пряжников і Є.Ю.Пряжникова [2] виділяють такі варіанти «захистів-розчарувань»:

1. Розчарування в навчальних предметах (окремих або більшості). Студент розуміє, що наука, з якою він познайомився, читаючи популярні книги чи переглядаючи телепередачі, не така вже й приваблива, а іноді й узагалі нецікава.

2. Розчарування у викладачах, які раніше подобалися. На певному етапі навчання студент виявляє, що викладач – це звичайна людина, яка не позбавлена недоліків. На перших курсах навчання студенти здебільшого бачать або хочуть бачити у викладачах зразок досконалості та приклад для наслідування.

3. Розчарування в навчальному закладі, коли студент дізнається, що в інших закладах і викладачі кращі, і побут організований цікавіше, і наявні спортивні змагання, і стажування за кордоном, і дозвілля тощо. Хоча творча позиція студента могла б виявлятися в тому, що певні питання, пов'язані з організацією дозвілля й розваг, можна вирішувати власними студентськими силами.

4. Розчарування в перспективах подальшої роботи, пов'язані з розумінням студента, що йому певний час доведеться працювати за невелику заробітну платню.

На різних етапах професіоналізації особистість неодноразово опиняється в кризових ситуаціях, що вимагають вибору нової траєкторії професійного та життєвого шляху. Відповідно буде змінюватися й професійна мобільність фахівця. Численні економіко-політичні та соціальні зміни значною мірою впливають на професійну сферу, що призводить до розвитку масштабних соціогенних професійних криз. Кризи професійного становлення пов'язані й із віковою періодизацією. Науковці для кожного віку виділяють життєві кризи, що одержали різноманітні

визначення: кризи нереалізованості, спустошеності, безперспективності, набуття досвіду, дослідження меж, протверезіння й звільнення, емансипації від батьків, максимальних досягнень, корекції життєвих планів, середини життя тощо.

Характеризуючи життєві кризи, як правило, аналізують труднощі професіоналізації особистості, колізії кар'єри й суперечливість професійного життя. Загальновідомо, що основним у професійному розвитку особистості є фактор взаємодії між суб'єктом та об'єктом професійної діяльності. При цьому вивчаються такі питання, як розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно-важливі якості, знання, уміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо), розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з точки зору її домінуючих життєвих або професійних завдань; етапи професійного становлення особистості (профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідуна, особистісна, індивідуно-особистісна) відповідно до форм психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) і стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професії [4].

У процесі професіоналізації особистість переживає низку кризових моментів, які можуть змінювати напрям професійного розвитку. Проблеми кризових явищ у житті людини присвячені дослідження зарубіжних та вітчизняних психологів: К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Е.Еріксона, Е.Ф.Зеєра, І.С.Кона, В.П.Ларичева, С.Д.Максименка, Л.Е.Орбан-Лембрик, Т.М.Титаренко, Е.Фромма, Н.В.Чепелевої, Г.Шихі, Л.Б.Шнейдер та ін. Науковці описали кризи, що переживаються в процесі професійної діяльності; нормативні кризи власне професійного становлення (криза навчально-професійної орієнтації, криза ревізії й корекції (зміни) професійного вибору, криза професійних експектацій, криза професійного зростання, криза професійної перспективи, криза соціально-професійної самоактуалізації, криза втрати професії); ненормативні кризи як наслідок індивідуальної активності особистості (криза дискредитації всієї системи цінностей у зв'язку з особливою формою становлення особистості), біографічні кар'єрні кризи тощо [2; 7; 9].

Криза як психічне явище містить три взаємопов'язані підструктури: 1) когнітивно-емоційну, 2) особистісну (підструктура ставлень), 3) поведінкову. До складу першої підструктури входять показники, переживання занепокоєння, емоційна напруженість, емоційна деструкція, емоційне вигорання та показники загального й професійного самопочуття. Друга підструктура містить такі показники: ставлення до себе як до особистості, ставлення до себе як до професіонала, ставлення до праці та до професії, ставлення до майбутнього загалом і до професійного майбутнього зокрема. Третя складова поєднує специфічні особливості поведінки, зокрема й професійної [9].

Т.М.Титаренко [7] розглядає кризу як рушійну силу розвитку особистості. На думку автора, будь-яка криза завжди є кризою ідентичності. Тривалість кризових переживань, можливості конструктивного або деструктивного виходу із

кризи значною мірою зумовлені особливістю ставлення до даного феномену: ігнорувального, утрирувального, демонстративного, волонтаристичного, продуктивного. Не лише «незріла» особистість може переживати кризи, але й «зріла», творча особистість на певному етапі свого розвитку може переживати гострі, болючі, кризові стани. Проте, на відміну від «незрілої», творча особистість може перетворити за допомогою смислової корекції локальні, ситуативні кризи в кризи самовдосконалення, особистісного росту. Залежно від індивідуально-психологічної своєрідності особистості, життєвої історії можливі різні стилі виходу із кризи. Зокрема, продуктивний варіант когнітивного стилю виходу із кризи полягає у виявленні причин реальних ситуацій, прихованих мотивів, витиснутих бажань. Продуктивний варіант поведінкового стилю передбачає виражене прагнення пошуку виходу зі створеної ситуації, формулювання нових цілей, виявлення прихованих резервів, видозміну способу життя.

Г. Шихі [9] виділяє основні кризи дорослої людини:

1. Криза «виривання коріння» (18–22 років). Позиція молодої людини часто виражається через девіз: «Я знаю, чого хочу!» Юнаки й дівчата нерідко впадають у фантазії в процесі перевірки цих переконань. Одна частина молодої людини намагається стати індивідуальністю, а інша – забезпечити свою безпеку й комфорт (на цій основі й виникає основне протиріччя).

2. «Пошуки у двадцять років» (23 роки). Молода особа дедалі більше прагне робити те, що «повинна». Але це «повинна» сильно залежить від моделі родини, впливу культури й упереджень нашого суспільства. Типова помилка двадцятилітніх – переконаність у тому, що вибір, який вони зробили, остаточний. Два основних імпульси в період такої кризи: а) створити комфорт і безпеку за готовим зразком; б) прагнення експериментувати.

3. Спроба «усвідомити свої тридцять» (30 років). Нерідко відбувається усвідомлення того, що вибір (вибори) у двадцять років виявився невдалим і, як наслідок, прагнення звинуватити в цьому «всіх і все». Основна критика колишніх виборів: не було місця для кар'єри, занадто фантастичні вибори (на зразок «хочу стати Президентом»). Часто виникає бажання «розпочати все з нуля». З'являється серйозне прагнення створити родину, побудувати будинок...

4. Криза «середини життя» (35–37 років), на думку Г. Шихі, – найважчий період. Утрата відчуття молодості, згасання фізичних сил, зміна звичних ролей сприяють виникненню кризи в цей період. Посилюється відчуття, що, незалежно від того, що робилося дотепер, є щось, що пригнічувалося, і зараз воно рветься назовні.

5. Відновлення або покірність («проблема 45 років»). Якщо людина виявила активну позицію й успішно переборола попередні кризи, то до 45 років з'являється почуття стабільності й задоволення. Якщо людина змиралася зі своїм становищем, то з'являється почуття покірності: діти дорослішають і відходять; друзі стають незнайомими людьми; кар'єра перетворюється в звичайну роботу... Нова криза з'явиться близько 50-ти років. Але якщо людина знайде для себе нову мету, то ці роки можуть стати одними з кращих у житті.

Досліджуючи вплив певного етапу життєвого циклу особистості на успішність її соціалізації з урахуванням факту стабільності – нестабільності роз-

витку суспільства, Л.Е.Орбан-Лембрик [6] обґрунтувала такі особливості соціалізації особистості: соціалізація особистості, що перебуває в стані активності, творчості, у стабільні періоди розвитку суспільства; соціалізація особистості, що перебуває у стадії кризи, у стабільні періоди розвитку суспільства; соціалізація особистості, що перебуває у стадії активності, творчості, у нестабільні періоди розвитку суспільства; соціалізація особистості, що перебуває у стадії кризи, у нестабільні періоди розвитку суспільства. Поєднання стабільності суспільства з індивідуальним піднесенням особистості дає в більшості випадків такі зразки соціальної поведінки: *позитивні* – соціально активна, зважена позиція; професійне зростання; досягнення високих показників; збереження наявних соціальних відносин і контактів; груповий рівень ідентичності; взаєморозуміння в спілкуванні, намагання розв'язувати проблеми шляхом обговорення, аналізу, вивчення, діалогу; рефлексивна поведінка; активність особистості в пошуку потрібної інформації тощо; *негативні* – постійна експлуатація потенційних можливостей, у тому числі й комунікативних, оскільки стабільне суспільство (етап стагнації зокрема) не завжди пропонує різноманітні варіанти вияву активності й творчості; на фоні експлуатації потенцій виникають психоневротичні зриви, падає активність; звичка до «соціального затишку» гальмує творчість; нездатність швидко адаптуватися до змін тощо. Поєднання стабільності розвитку суспільства з індивідуальною кризою може дати такі зразки соціальної поведінки особистості: позитивні – «м'яке» проходження кризового періоду розвитку особи за рахунок соціального захисту людини; соціальна стабільність запобігає фатальним виявам індивідуальних негараздів тощо; негативні – поглиблення суспільної апатії; недостатня кількість варіантів у суспільстві для прояву індивідуальності затягує кризовий «період розвитку особи; особистісний застій, стагнацію тощо. Поєднання нестабільності розвитку суспільства з індивідуальною активністю дає такі зразки соціальної поведінки: позитивні – набуття нового досвіду (у тому числі соціально-психологічного); актуалізація комунікативного та іншого потенціалу; реорганізація статусно-рольових позицій; надання переваги «своїй» групі; якщо в стабільні періоди розвитку суспільства людина не цілком реалізувала свої можливості або була серед соціальних аутсайдерів, то соціалізація відбувається досить продуктивно, адже саме за кризових умов її зріла ідентичність виявилася необхідною; негативні – пошук «зовнішніх» ворогів; різкі соціальні зміни можуть внести певну дисгармонію в систему стосунків, що склалися, викликати крах ідеалів, апатію, суїцид тощо; найбільш обдаровані індивіди впадають у стан психосоціального мораторію, що виявляється в неприйнятті системи цінностей суспільства та формуванні своєї власної; конфліктна поведінка; складність адаптації до нових умов життя; переживання глибокої особистісної кризи (чим повніше відбувається реалізація потенціалу особистості в стабільні періоди розвитку суспільства, тим глибшою буде індивідуальна криза) тощо. Поєднання нестабільності розвитку суспільства з індивідуальною кризою може дати такі зразки соціальної поведінки: позитивні – криза в суспільстві може скоротити індивідуальну кризу за типом «клин клином вибивають», дати поштовх до нової мобілізації; духовний, творчий, психоемоційний сплеск; нестабільність суспільства може бути сприятливим моментом для переоцінки цінно-

стей, відпочинку, для необхідної зупинки, щоб роздивитися, адаптуватися й прийняти відповідне рішення тощо; негативні «заглиблення в минуле»; «замкнення в собі»; складність адаптації; апатія, аморальні, антисоціальні вчинки.

Психологічна криза може бути симптомом фізичних і психічних страждань, з одного боку, і симптомом трансформації, розвитку й особистого росту – з іншого. Будь-яка криза є особливим етапом у розвитку особистості, коли ініціюється процес об'єднання внутрішніх підсистем матеріального, соціального і духовного «Я» в єдиний цілісний простір. Під час кризи починається процес переоцінки всіх цінностей і в цьому процесі особистість починає переосмислювати власне місце в житті. Повноцінне становлення особистості передбачає подолання тієї стадії розвитку протягом життя, що ставить людину в унікальні умови й спричинює проблеми матеріального, соціального й духовного змісту, які людина повинна розв'язати, щоб розвиватися далі. Перебування в кризовому стані може призводити до зміни сприймання й переживання життя й самих себе, до зміни життєвих стратегій, позицій, переконань тощо.

Г.Шихі [9], конкретизуючи психологічні основи переживання особистістю професійних криз, зауважує, що слід розрізняти чотири стратегії виходу із кризових ситуацій: захисну, пасивну, депресивну та афективно-агресивну.

Пасивна стратегія властива адаптивним особистостям, котрі не впевнені у своїй професійній компетентності, виявляють ригідність в освоєнні нових способів самореалізації та підпорядковуються зовнішнім обставинам у вигляді виконання соціальних вимог, очікувань, норм. Захисна стратегія характеризується наполегливою самореалізацією в непрофесійній сфері. Багатьом особистостям, які обирають таку стратегію подолання кризи, притаманні занижена самооцінка, професійна стагнація та байдужість. Відхід чи втеча від вирішення складної ситуації може здійснюватися не лише в практичному, але й у психологічному форматі за рахунок відчуження від ситуації або пригнічення думок про неї. Депресивна стратегія типова для людей, котрі зазнали невдачі в професійній діяльності. Їм властиві стан пригніченості, песимістичні прогнози. Загалом вони невдоволені життям, і як наслідок – депресія й апатія, що спричиняють певну дезорганізацію професійної діяльності; особистість не здатна виконувати свої професійні функції, не турбується із приводу оцінки власного професіоналізму й повністю втрачає інтерес до діяльності. Неадекватне усвідомлення професійних ситуацій призводить до обрання особистістю деструктивного способу подолання кризи професійного становлення, що іноді спричинює професійну стагнацію. Афективно-агресивна стратегія властива невротизованому типові особистості. Такі люди зазвичай відрізняються амбіціозністю, агресивністю, схильністю до протиставлення себе іншим. Події сприймаються ними однобоко, гнучкість відсутня, що зумовлює вироблення деструктивного способу подолання кризи. Низький рівень професійної самосвідомості не дозволяє їм вийти за межі безперервного потоку повсякденної діяльності, звільнитися від власних егоїстичних установок. Агресивність підвищується за рахунок накопичення негативних емоцій і стає засобом боротьби та невизначеності, у якій може приховуватися небезпека.

Е.Зеєр та Е.Симанюк [3] указують на два можливі варіанти кризи:

- конструктивний, що виявляється в активізації зусиль на якомога швидшу адаптацію та набуття досвіду роботи;
- деструктивний – неадекватне, неякісне й непродуктивне виконання професійних функцій, що призводить до звільнення.

А.К.Маркова [5] на основі узагальнення досліджень порушень професійного розвитку особистості виокремила й описала такі тенденції професійних деструкцій: відставання, уповільнення професійного розвитку в порівнянні з віковими та соціальними нормами; дезінтеграцію професійного розвитку, розпад професійної свідомості та як наслідок – нереалістичні цілі, професійні конфлікти; низьку професійну мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці та дезадаптацію; появу деформацій особистості (емоційне виснаження, вигорання); припинення професійного розвитку через професійні захворювання або втрату працездатності. Зазначені чинники уповільнюють процес професійної мобільності фахівця.

Висновки

Кризові явища – невід’ємний атрибут динамічного розвитку фахівця. На різних етапах професіоналізації особистість неодноразово опиняється в кризових ситуаціях, що вимагають нової траєкторії професійного та життєвого шляху. І, звичайно, позитивним психологічним новоутворенням кризового періоду є накопичений новий досвід, переосмислення ситуації, бажання до професійної мобільності в новому напрямі. Шлях виходу з кризи досить індивідуальний, оскільки значною мірою залежить від особливостей попереднього періоду, від індивідуально-професійного досвіду особистості й тісно пов’язаний з обставинами життя в цілому.

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : автореф. дис. на соиск. уч. степени докт. пед. наук / Л. В. Горюнова. – Ростов н/Д., 2006.
2. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособ. (для студ. высш. учеб. завед.) / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. (для студ. вузов) / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
4. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми : (психологический аспект) : учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2001.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Вплив кризових і стабільних періодів життя людини на процес її соціалізації у суспільстві / Л. Е. Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2003. – № 2. – С. 55–65.
7. Титаренко Т. М. Життєва криза очима психолога / Т. М. Титаренко // Психологія життєвої кризи. – К. : Агрпромовидав України, 1998. – С. 8–38.
8. Фокин В. А. О некоторых проблемах профессиональных психологов / В. А. Фокин // Молодой специалист XXI века : тезисы 1-й Всерос. науч.-практ. конф., 24–25 мая 2001 г. – М., 2001. – С. 63–65.
9. Шихи Г. Возрастные кризисы : Ступени личностного роста / Г. Шихи. – С. Пб. : Ювента, 1999. – 436 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена проблемі виявлення обдарованої дитини в сучасному освітньому закладі. Робиться теоретичний аналіз явища обдарованості, розглядаються найважливіші підходи щодо його виявлення та особливості роботи з обдарованими дітьми в умовах діяльності шкільної психологічної служби.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, талановитість, творча дитина, виявлення обдарованої дитини.

This article is devoted to the problem of identifying gifted children in modern educational institution. It is a theoretical analysis of the phenomenon of giftedness, considered the most important approaches to its detection and peculiarities of work with gifted children in terms of school psychological services.

Key words: gifted, gifted child, talent, creative child, identifying gifted children.

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні актуальною є проблема виявлення, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей та підлітків, психологічна підтримка й сприяння розвитку їхнього творчого потенціалу. Саме на цих дітей суспільство покладає великі надії в майбутньому. Відомо, що обдаровані діти – це особлива група дітей, які випереджають однолітків у кількості та особливості сприйняття навколишніх подій і явищ. Своєчасний вияв унікального потенціалу дитини, підтримка на шляху розвитку та соціалізації сприятиме успішному життєвому старту. Тому робота психолога з обдарованими дітьми в системі психологічної служби школи є однією з найбільш пріоритетних проблем і на її вирішення мають бути спрямовані зусилля психолога, педагогів та батьків.

Мета статті – розкрити особливості виявлення обдарованої і талановитої дитини в сучасному освітньому закладі.

Завдання статті:

1. Проаналізувати найважливіші підходи виявлення обдарованості в дітей в освітніх закладах.

2. Розкрити принципи й методи виявлення талановитих дітей.

У сучасній психологічній науці обдарованість розглядають з різних точок зору. Як якісну своєрідність поєднання здібностей, що забезпечують високу успішність діяльності, обдарованість розглядають учені: С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов [14; 15]. Науковці Д.Гілфорд, Е.Торренс, Д.Б.Богоявленська розуміють обдарованість як загальні здібності (на відміну від спеціальних), які зумовлюють широту можливостей людини [3]. У той же час учені Б.М.Теплов, Ю.З.Гільбух, Дж.Рензуллі наголошують, що розумовий потенціал – інтелект, який забезпечує широту узагальнень, логічність (а не здібності до мистецтв); рівень розумового розвитку, що характеризує кожну людину [5]. Український науковець Г.С.Костюк дотримується точки зору, згідно з якою обдарованість – це сукупність задатків, природних даних, які забезпечують початковий високий рівень у якомусь виді

діяльності людини і є вихідною внутрішньою умовою розвитку її здібностей [8], а вчений Ю.З.Гільбух стверджує, що талановитість – умова для успіху найвищого рівня [5].

Під час вивчення проблеми виявлення обдарованості дитини нам близька позиція Д.Б.Богоявленської та Г.С.Костюка, котрі висувають конкретні практичні завдання: сприяти розвитку кожної особистості, довести індивідуальні досягнення до максимально високого рівня, сприяти суспільному прогресу [3; 8].

Можна виокремити декілька важливих етапів у виявленні обдарованих дітей. Так, *першим етапом* є виявлення обдарованих дітей за допомогою відомостей, отриманих від батьків, опікунів, учителів. Такими відомостями є свідчення про особливості сприймання, успіхи в тій чи іншій діяльності, неординарність мислення тощо. У тих освітніх закладах, де проблемі обдарованості приділяють належну увагу, на цьому етапі створюють анкети для батьків, опікунів, вихователів дитячих закладів, учителів, а також можуть використовуватись результати групових тестувань, соціологічні опитувальники [12; 13]. *Другий етап* визначають як діагностичний. На цьому етапі психологам надається індивідуальна оцінка творчих можливостей та особливостей нервово-психічного стану дитини.

У шкільній практиці часто обмежуються оцінкою коефіцієнта інтелекту (IQ), який визначається за допомогою психометричних тестів інтелекту. Саме ці тести використовуються найчастіше під час відбору дітей у класи та школи для обдарованих. У той же час варто використовувати психометричні тести як один з багатьох джерел додаткової інформації про наявність обдарованості в дитини.

Найбільш адекватною формою виявлення ознак обдарованості дитини є психолого-педагогічний моніторинг, особливістю якого є: комплексний характер оцінювання різних граней поведінки й діяльності дитини; довготривалість процесу ідентифікації; експертна оцінка продуктів діяльності дітей; виявлення ознак обдарованості з урахуванням зони найближчого розвитку; аналіз поведінки дитини в тих сферах діяльності, які максимально відповідають його інтересам та схильностям; багатоетапність дослідження; аналіз реальних досягнень дітей і підлітків у різних предметних олімпіадах тощо [7].

Дослідник Є.І.Щебланов наголошує на таких особливостях роботи з обдарованими дітьми. Це виявлення проявів обдарованості в поведінці та різних видах діяльності учня через спостереження, опитування та ін.; вивчення за допомогою опитувальників, інтерв'ю умов та історії розвитку дитини в сім'ї, її інтересів, схильностей, вивчення даних про сім'ю, про ранній розвиток обдарованої дитини, про її інтереси; оцінка обдарованої дитини її однолітками за допомогою опитування; самооцінка здібностей, мотивації, інтересів, успіхів за допомогою опитувальників, співбесіди; оцінювання робіт (у тому числі екзаменаційних), досягнень, шкільної успішності; психологічне тестування: показники інтелектуального (абстрактного й логічного мислення, математичні здібності, технічні здібності, пам'ять і т. д.) творчого й особистісного розвитку дитини за допомогою психодіагностичних тестів [11, с.7–10]. Перевагою такого підходу є різнобічність, комплексність, глибина та, що особливо важливо, індивідуальний підхід.

Третій етап роботи з обдарованими дітьми належить педагогам, головним завданням яких є формування та вдосконалення здібностей дітей за допомогою

таких методів і прийомів: авторські програми, індивідуальні заняття (консультації та ін.), а також різносторонні програми в ліцеях, гімназіях, коледжах.

Науковці Л.А.Петушкова, А.В.Аносова пропонують таку програму психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей, котра складається із семи послідовних етапів.

На першому етапі проводиться низка заходів, спрямованих на вивчення інтересів і початкового рівня розвитку дітей з допомогою анкетування вчителів, дітей, батьків, інтерв'ювання дітей і батьків, вивчення та аналіз результатів академічних досягнень учнів, результатів їхньої творчої роботи. На цьому етапі визначається коло учнів, які відрізняються від однолітків здібностями та поведінкою.

Другий етап передбачає тестування дітей учителями. Педагоги використовують для пошуку та диференціації здібних, обдарованих, талановитих навчальні тести, які складаються вчителями-предметниками й застосовуються для визначення рівня знань або вмінь учнів з конкретних навчальних дисциплін.

На третьому етапі визначається рівень загального розумового розвитку дітей за допомогою стандартизованих тестів здібностей і тестів загального розумового розвитку, що ґрунтуються на початковому матеріалі. На цьому етапі оцінюються й ранжуються академічні досягнення учнів за державними та регіональними нормами.

На четвертому етапі використовуються психологічні тести. Оцінюється рівень розвитку пізнавальних процесів: пам'ять, тип мислення, увага, уява, сприймання, відчуття, мовлення. Визначаються типологічні властивості нервової системи, функціональної асиметрії великих півкуль, характерологічні якості особистості, встановлюються індивідуальні відмінності учня щодо вікових норм.

П'ятий етап полягає в індивідуальному тестуванні психологом дітей з підвищеними розумовими здібностями (за результатами 1–4 етапів). Оцінюється й прогнозується рівень інтелектуальних, творчих, психомоторних здібностей та академічних досягнень учнів. Використовуються адаптовані психологічні методики: *тести інтелекту* (Шкала Стандфорд-Біне, тест Д.Векслера, Кауфмановська батарея тестів, Шкала дитячих здібностей Маккарті, тести Г.Айзенка, «Тести інтелектуальних здібностей Р.Кеттела» та ін.); *тести на визначення креативності*: тести креативності для дітей Дж.Гілфорда, тест креативного потенціалу Р.Хофнера і Ю.Хеменвей, тест групового оцінювання для виявлення таланту, розроблений С.Римм та ін.; *психомоторні тести*: тест спритності Стронберга, тест спритності пальців О.Коннора, тест на зорово-рухову координацію К.Беррі та ін.) [1].

На шостому етапі аналізуються результати діагностування на попередніх етапах (1–5) для визначення видів обдарованості досліджуваних дітей – психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна (соціальна компетентність; організаторські, лідерські здібності) і духовна (високі моральні якості, альтруїзм). Визначаються умови, які необхідні для розвитку обдарованих дітей.

Сьомий етап полягає в розробці індивідуальних програм розвитку особистості обдарованої дитини з її психолого-педагогічним забезпеченням [13].

Вищезазвана програма психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей використовується для визначення широкого спектра здібностей та опирається-

ся на різноманітні джерела інформації про поведінку дитини, ознак цей підхід є достатньо довготривалим процесом.

Також багато часу займає й виявлення талановитих дітей. Ефективна ідентифікація талановитості неможлива посередництвом якоїсь одноразової процедури, тому всі зусилля варто спрямовувати на поетапний пошук таланту в умовах загальноосвітньої школи. Дослідники Д.Б.Богоявленська, Г.С.Костюк та ін. виокремлюють такі принципи виявлення талановитих дітей: комплексний характер оцінювання різних сторін поведінки й діяльності дитини, довготривалість ідентифікації, використання тренінгових методів, залучення до оцінки талановитої дитини експертів та ін. [3; 8, с.52–60]. Добре зарекомендував себе комплексний підхід, завдяки якому можна використовувати різноманітні методики: спостереження, спеціальні психодіагностичні тренінги, експертне оцінювання поведінки дітей учителями, батьками, вихователями, а також залучити дітей у спеціальні ігрові та предметно-орієнтовані заняття, експертно оцінити результати творчої діяльності дітей професіоналами, організувати різноманітні інтелектуальні та предметні олімпіади, конференції, спортивні змагання, проводити психодіагностичні дослідження з використанням різноманітних психометричних методик.

Недоліком цього підходу є можливість допущення помилок, у результаті чого можна «пропустити» талановиту дитину або, навпаки, до числа талановитих можуть віднести дитину, яка не підтвердить дану оцінку у своїй подальшій діяльності.

Визнання ролі соціальних умов, у яких розвивається дитина, потребує створення спеціалізованих методів виявлення талановитості з урахуванням цілого ряду факторів (економічних, культурних, сімейних, фізичного здоров'я дитини та особливостей її соціалізації).

Психологи виокремлюють два етапи виявлення талановитих дітей. На першому етапі (аналітичному) враховуються дані про високі успіхи в якій-небудь діяльності, отримані від батьків і педагогів, можуть використовуватись також результати групових тестувань, соціологічні опитувальники, що дозволить виокремити групу дітей для більш детальних індивідуальних досліджень; організують урочну й позаурочну діяльність як єдиний процес, спрямований на розвиток творчих, пізнавальних здібностей учнів. Наступний етап визначають як діагностичний: проводиться індивідуальна оцінка творчих можливостей та здібностей дитини через різноманітні види діяльності: навчальну та позакласну [9; 13].

Проблемним залишається питання виявлення обдарованості в дітей з неблагополучних сімей. Оскільки в більшості випадків такі діти мають проблеми з мовою, світоглядом, спілкуванням з дорослими та ровесниками тощо, це, у свою чергу, не сприяє адекватній оцінці вчителем реальної обдарованості такої дитини. Тому важливо створити комплекс діагностичних підходів стосовно виявлення обдарованості в таких дітей. Психологи, зокрема, рекомендують звертати увагу на такі характеристики, як незалежність у діях, бажання брати участь у всьому новому, почуття гумору, різноманітність інтересів, гнучкість у підходах до проблеми [2]. У цілому, ця проблема потребує окремого дослідження.

Висновки

Вивчаючи проблеми виявлення обдарованості дитини, науковці висувають конкретні практичні завдання: сприяти розвитку кожної особистості, довести індивідуальні досягнення до максимально високого рівня, сприяти суспільному прогресу. Виокремлюють декілька важливих етапів у виявленні обдарованості: діагностичний, зокрема психолого-педагогічний моніторинг; застосування різносторонніх програм у ліцеях, гімназіях, коледжах. Учені Л.А.Петушкова, А.В.Аносова пропонують поетапну програму психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей, проте такий підхід є достатньо довготривалим процесом.

Для ефективної дентифікації талановитості важливо здійснювати поетапний пошук таланту в умовах освітнього закладу. Виокремлюють два етапи виявлення талановитих дітей: діагностичний та аналітичний. Головними принципами виявлення талановитих дітей є комплексний характер оцінювання різних граней поведінки та діяльності дитини, використання тренінгових методів, залучення експертів тощо. Виявлення талановитості потребує і створення спеціалізованих методів з урахуванням цілого ряду факторів.

Особливої уваги вимагає проблема виявлення обдарованості в дітей з неблагополучних сімей. Учені наголошують на необхідності створення комплексу діагностичних підходів для виявлення обдарованості в таких дітей.

1. Баришполь С. В. Посібник практичного психолога : психодіагностика, тестування, розробки уроків психічного розвитку / С. В. Баришполь. – Х. : Основа, 2009. – 267 с. – (Серія «Психологічна служба школи»).
2. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності й технології / М. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 160 с. – (Серія «Психологічний інструмент»); Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика. – 1979. – Т. 1. – 304 с.
3. Богоявленская Д. Б. Одаренность: предмет и метод / Д. Б. Богоявленская // Магістр. – 1994. – № 6.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4. – С. 224–268.
5. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина / Ю. З. Гільбух. – К., 1993. – С. 24–26.
6. Дружынин В. Н. Природа одаренности / В. Н. Дружынин // Психология одаренности: от теории к практике / В. Н. Дружынин. – М. : ПЭР СЭ, 2000. – 80 с.
7. Коробко С. Л. Работа психолога с младшими школьниками : метод. посіб. / С. Л. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
8. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – С. 52–60.
9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избр. труды / Н. С. Лейтес. – М., 1997. – 280 с.
10. Матюшкин А. В. Загадки одаренности / А. В. Матюшкин. – М. : Школа-пресс, 1993. – 320 с.
11. Принципы, по котрим можна создать программу для развития одаренности // Обдарована дитина. – 2004. – № 5. – С. 7–10.
12. Панок В. Г. Стратегія розвитку психологічної служби системи освіти України : метод. посіб. / В. Г. Панок, І. І. Цушко. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 128 с.
13. Петушкова Л. А. Методичні рекомендації щодо організації і змісту діяльності працівників психологічної служби закладів освіти / Л. А. Петушкова, А. В. Аносова // Методичні рекомендації щодо організації та змісту навчально-виховного процесу в закладах освіти

Київщини в 2009–2010 навчальному році. – Біла Церква : КОІПОПК, 2009. – Ч. 1. – С. 43–51.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С. Пб. : Питер Кон, 1999. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
15. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 476 с.

УДК 005.35: 658.871/.878

Ольга Палагнюк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Здійснено теоретичний аналіз соціальної відповідальності особистості в її взаємозв'язку з особистісною. Визначено її сутнісні характеристики в контексті розвитку психологічної науки та соціокультурних перетворень. На основі результатів емпіричного дослідження охарактеризовано особливості рівнів сформованості соціальної відповідальності студентської молоді в Україні.

Ключові слова: соціальна відповідальність особистості, свобода, творчість, цілісність, суб'єктність.

The theoretical analysis of the social responsibility of the personality in its correlation with the personal was made. Its essential characteristics in the context of the development of psychological science and sociocultural transformation was determined. The peculiarities of the formation levels of social responsibility of the student youth in Ukraine based on the results of empirical investigation is characterized.

Key words: social responsibility of the personality, freedom, art, integrity, subjectivity.

Стрімкі, глибинні зміни в нашому суспільстві визначаються як явище системної кризи, джерелом якого є вакуум ідентичності, і це, зокрема, супроводжується низкою психопатологічних станів, які пов'язані з факторами незахищеності, розчарування, утрат, провин, подавленої агресивності, самообвинувачення, порушень у системі особистісних стосунків, викривлення процесів самоідентичності, неможливості самореалізації, зниження самооцінки. Окремо діє фактор відсутності взірців: етико-культурних (що, без перебільшення, є для етичної ментальності українців психологічною катастрофою), професійних і психолого-типологічних (природне розмаїття психологічних типів самореалізації насправді обмежується одним взірцем – успішним, здатним до конкурентної боротьби й просування на західний ринок праці). За даними досліджень Інституту соціології НАНУ, лише 6,6% опитаних вважали, що наш час є часом моральних авторитетів, а часом політиканів його вважають 41,9%, часом шахраїв – 37%, часом пристосуванців – 29,6%. Саме руйнування традиційної системи цінностей, кризи ідентичності вважають головною проблемою сучасного суспільства. Разом із тим рівень розвитку цивілізованості суспільства визначається насамперед рівнем розвитку всебічної психологічної, професійної та культурної спеціалізації.

Саме тому все більшої актуальності для соціальної психології набуває дослідження проблеми формування соціальної й особистісної зрілості, а тому й соціальної відповідальності особистості, яка є основною умовою розбудови громадянського суспільства.

Варто зазначити, що цікавою в цьому контексті є студентська молодь, яка, по-перше, є індикатором теперішнього стану нашого суспільства. Адже, як «ровесники» незалежності української держави, вони виявляють, крім іншого, і результати глибинних змін у нашому соціумі. Бо саме тепер для молоді актуальною є самоідентичність, ціннісно-нормативне та ідеологічне самовизначення.

Метою нашої роботи є дослідження особливостей рівня сформованості соціальної відповідальності студентської молоді в Україні.

Проблема відповідальності, зокрема соціальної, у сучасних наукових дослідженнях розглядається комплексно і є однією з актуальних проблем філософії, етики, психології, соціології, педагогіки, політології, релігієзнавства, теології, культурології та інших наук. Соціальна відповідальність особистості розглядається з позицій різних галузей по-різному.

Методологічними, безсумнівно, можна вважати положення про відповідальність особистості в межах концепції «людинознавства» Б.Г.Ананьєва, Д.Н.Узнадзе і С.Л.Рубінштейна; положення про відповідальність як генералізуючу якість, результат інтеграції психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття навколишнього світу К.Абульханової-Славської, Г.Костюка, М.Боришевського, Л.Колберга, Ж.Піаже, І.Беха, М.Савчина, І.Роттера, В.Франкла; «психологію відповідальності» К.К.Муздибаєва; положення Т.М.Титаренко про життєвий шлях людини [5, с.71–89]; суб'єктну парадигму В.О.Татенка [5, с.234–241]; положення О.А.Донченко про вчинок, суб'єктність і психофрактал у контексті фрактальної психології [4]; поняття автономної відповідальності Т.С.Гурлевої; узагальнення досліджень формування соціальної відповідальності як властивості соціальної зрілої особистості (Е.Фромм, К.Юнг, Е.Нойман, В.Франкл, К.Роджерс, А.Маслоу, Ф.Перлз, Ж.Піаже, Л.Колберг) [1]. У контексті психологічної науки останнім часом виділяються кілька підходів до розуміння цієї наукової проблеми, між якими існує чимало суперечностей. Відповідальність розглядається як якість особистості (І.Бех, Т.Гаєва, А.Лопуховська), як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості (М.Савчин), як ставлення особистості (Т.Морозкіна, А.Растігаєв). Це вказує на те, що проблема формування відповідальності не має ще достатнього теоретико-методологічного обґрунтування.

Цікаво, що психологи останнім часом досліджують досить широкий спектр питань формування соціальної відповідальності та відповідальності загалом, її ролі у професійній сфері психологів (І.Г.Тимощук), соціальних працівників (О.П.Патинок), підприємців (О.М.Істратова, О.В.Радіонов), у військовій сфері (В.В.Говоруха, О.О.Ілляк, С.Скочиляс, І.Н.Ребрій, А.Й.Капська, В.В.Ягупов) тощо. Водночас дослідники відзначають відповідальність як визначальну професійну (І.Г.Григорова) і морально-психологічну (О.О.Ілляк, С.Скочиляс, І.Н.Ребрій, А.Й.Капська, В.В.Ягупов) якість особистості. Зокрема для нас цікавим виявився і висновок І.Г.Тимощука, який на основі емпіричних досліджень

довів: соціальна відповідальність особистості на високому рівні статистичної значущості корелює з морально-етичною відповідальністю. Остання ж одночасно присутня в кожному з аспектів відповідальності й виступає, на нашу думку, чи не найзначущішою характеристикою особистості й суспільства. Адже сформованість морально-етичної відповідальності свідчить про світоглядну зрілість особистості, сформованість її соціальної ідентичності, здатність до творчості, потребу в активності, ініціативність тощо. З розвитком суспільства зростають обрії суспільної свободи, що неодмінно впливає на розвиток свободи особистості, підвищується роль моральної відповідальності [6; 7, с.21–26].

На основі аналізу теоретичних джерел варто вказати, що ми в цьому дослідженні виходимо з розуміння соціальної відповідальності особистості як специфічної для зрілої особистості форми саморегуляції та самодетермінації, що виявляється в усвідомленні себе як причини здійснюваних учинків та їх наслідків, а також в усвідомленні та контролі власної спроможності бути причиною змін у суспільному та особистому житті. Відповідальність, виходячи із цього, слід розуміти як сутність свободи, а не її обмеженість. Свобода ж, у свою чергу, – це результат пізнання правди, тобто зрілості совісті, ознака душевно-духовного зростання особистості [2, с.230; 4; 7, с.57–85, с.125–141].

З огляду на вищезазначене, можна говорити про те, що поняттям, котре є основою цілісності особистості, є саме совість, яка полягає в служінні закону правди і добра – закону любові. Як інстанція соціальної відповідальності, совість, залежно від того, чи це суб'єктність, чи суб'єктивна певність особистості, пов'язана з різними мотивами та рівнями сформованості соціальної відповідальності. Зокрема, варто виокремити нижчий і вищий рівні сформованості соціальної відповідальності, характеризуючи їх відповідно як інфальтильну та зрілу відповідальність. Перша стосується відповідальності перед зовнішнім авторитетом. А її обсяг залежить від «інтенсивності», вираженості мотивів: страху або корисливості. Відповідно така відповідальність трансформується в сумлінність. Часто психосоціальним проявом/наслідком такої відповідальності є соціальна пасивність, конформізм [7, с.121–142]. Зріла відповідальність же стосується внутрішнього/вищого авторитету, сформована на основі природного закону – закону совісті, що є одночасно потребою й чинником самообмеження, саморегуляції особистості як якості світоглядної зрілості (чиню так, бо по-іншому не можу, бо цього прагну) – совісливість. У свою чергу, людина визнається відповідальною не за все у світі, а за все, що може вчинити. Свобода, як найвищий мотив такого рівня відповідальності, проявляється у творчості, ініціативності, суб'єктності. Таким чином, соціальна відповідальність, яка базується на анамнезі душевно-духовного виміру людини та реалізується у творчій діяльності особистості, є ознакою її зрілості [1; 2, с.189–194; 3; 5, с.37], а також проявом громадянської відповідальності особистості як необхідної умови формування громадянського суспільства.

На нашу думку, таке розуміння відповідальності загалом і соціальної зокрема (крізь призму свободи й совісті) і справді ґрунтується на цілісному підході до розуміння особистості.

Цікавими є результати емпіричного вивчення рівнів сформованості соціальної відповідальності студентської молоді в Україні, які ми досліджували в

межах психосемантичного підходу на основі опитування у формі анкетування, до якого було включено різні індикатори: для вивчення основних світоглядних ціннісних орієнтацій (позицій, настановлень), притаманних сучасній студентській молоді, особливо українській (правових, авторитарних, споживацьких і християнських релігійних) і для вивчення соціальної відповідальності особистості. Зазначимо, що вибір індикаторів здійснювався за такими методиками: «Шкала соціальної відповідальності К.К.Муздибаєва», дослідження правової самосвідомості Г.Абраменкової; методика визначення тоталітарних настановлень Т.Адорно, а також використовувались індикатори, узяті зі ЗМП, які стосувалися споживацьких ціннісних позицій. Надійність і валідність таких методик доведена.

Зазначимо, що рівень сформованості соціальної відповідальності особистості (надалі СВО), у нашому випадку – студентської молоді, ми вивчали в контексті дослідження проблеми християнських релігійних настановлень (надалі ХРН) як чинника формування соціальної відповідальності особистості. У дослідженні взяли участь 214 респондентів віком 17–22 роки, які проживають і навчаються в різних містах України (Київ, Івано-Франківськ, Севастополь).

СВО ми досліджували на основі індикаторів, що входили до основної анкети, і складали в цілому методику «Шкала соціальної відповідальності К.К.Муздибаєва», яка включає сім шкал: рефлексія на морально-етичні ситуації (конфлікти, колізії); інтуїція в морально-етичній сфері; екзистенційна відповідальність; морально-етична мотивація; альтруїстичні емоції; морально-етичні цінності й шкала брехні.

«Шкала соціальної відповідальності К.К.Муздибаєва» була представлена в анкеті у вигляді тверджень з можливими варіантами відповідей: згоден, важко сказати, не згоден і відповідними балами їх оцінювання: -1, 0, 1. За результатами методики за методом k-середніх щодо досліджуваних робиться висновок про рівень сформованості різних аспектів соціальної відповідальності студентів (на основі аналізу різних шкал методики).

Отже, отримані емпіричні дані дозволяють стверджувати про досить високий, на перший погляд, рівень сформованості СВ студентської молоді. Адже із 214 респондентів 118 виявили високий рівень сформованості СВ, 75 – середній і 21 – низький рівень СВ, що становить відповідно: 55, 34 і 11% досліджуваних. При цьому детальний аналіз отриманих результатів свідчить, що студенти часто завищували бали за різними шкалами, що може свідчити про намагання «бути правильними», відповідати вимогам оточення тощо. Це зумовило детальніше вивчення. Разом із тим під час визначення кореляційних зв'язків між соціальною відповідальністю та християнськими релігійними настановленнями, зокрема й психосоціальними особливостями установленої кореляції (її сутності), ми використали кореляційний і факторний аналіз. Отримані результати дозволяють говорити про наявність неконгруентності між поняттям «соціальна відповідальність особистості» та його розумінням респондентами. Зокрема, найчіткіше це видно з визначеної семифакторної семантичної структури, яку ми отримали з використанням моделі головних компонент, де найзначущішим виявився фактор «Дефініція соціальної відповідальності – псевдовідповідальність» (вклад у сумарну дисперсію 18,7% із 57,5%).

До цього фактора ввійшли такі характеристики (тут і далі в дужках наведено факторні навантаження ознак; ознаки подані за порядком зменшення їхнього навантаження у факторі, що аналізується): морально-етичні цінності (0,840); нам потрібні не закони, а чесні керівники, яким можна довіряти – авторитарне настановлення (0,806); екзистенційна відповідальність (0,783); сформованість морально-етичної відповідальності (0,740); для сучасної людини афоризм про скромність як шлях у забуття набуває особливої актуальності – споживацька ціннісна позиція-настановлення (0,686); кожна людина повинна сама піклуватися про своє життя, охороняти й захищати свою безпеку та свободу від інших людей будь-якими засобами – антиправове настановлення (0,628); порядним людям слід ігнорувати тих, хто має погані звички й манери – авторитарне настановлення (0,538); ніхто не зобов'язаний піклуватися про тих людей, які не вміють про себе дбати, – антиправове настановлення (0,523); якщо в когось проблеми або турботи, то йому краще про це не думати, а зайнятися приємнішими речами – авторитарне настановлення (0,477); справжнє щастя – це свобода від багатства й пожадливісті до нього. Доброзичливість та істинна покора – це шлях до щастя – християнські релігійні настановлення (0,474); крадіжкою є навмисне затримання позиченого, знайденого, обманювання в торгівлі, невідповідно низька зарплатня, спекуляція, корупція, марнотратство – ХРН (-0,467); альтруїстичні емоції (0,453); люди, які не вміють організувати своє життя або не мають для цього достатніх здібностей, повинні підкорятися тим, хто знає, як потрібно жити, і в усьому йти за ними – антиправове настановлення (0,440); до різних категорій людей закон повинен застосовуватися по-різному – антиправові настановлення (0,428); хто покірливо дотримується моральних норм, той приречений на жебрацький рівень життя – споживацьке настановлення (0,424); для людини важливіше добре заробляти, ніж працювати за фахом – споживацькі настановлення (0,400).

Цей фактор має найбільший вклад у сумарну дисперсію й окреслює рівень сформованості соціальної та морально-етичної відповідальності, притаманний сучасній студентській молоді. Зокрема семантична наповненість фактора свідчить про те, що морально-етичні цінності є найважливішим чинником кореляції між СВ і ХРН молоді, як також екзистенційна відповідальність, альтруїстичні емоції. Однак розуміння студентами сутності цих понять виявилось «невластивим», неконгруентним, навіть протилежним до загальноприйнятого. Мотив «мати», а не «бути», який робить людину залежною, є детермінантою відповідальності респондентів. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що соціальна відповідальність студентів під тиском більшості, хоча радше «багатої меншості», трансформується в «сумлінність» як прояв конформності. Однак, виходячи з того, що в нашому суспільстві має місце явище подвійної моралі, то згадана сумлінність більше стосується «дотримання норм багатої меншості», яка є референтною, як мінімум, для переважної більшості досліджуваних, а основною її цінністю є влада й матеріальне багатство. Крім того, третій фактор (вклад у сумарну дисперсію 7,2%) було визначено так: «Настановлення показового альтруїзму як захисний механізм споживацтва». Цей фактор доповнює характеристику сформованості відповідальності досліджуваних. До нього ввій-

шли такі характеристики: інтуїція в морально-етичній сфері (0,743); альтруїстичні емоції (0,539); хто покірливо дотримується моральних норм, той приречений на жебрацький рівень життя – споживацьке настановлення (0,486); сформованість морально-етичної відповідальності (0,469); крадіжкою є навмисне затримання позиченого, знайденого, обманювання в торгівлі, невідповідно низька зарплата, спекуляція, корупція, марнотратство – ХРН (0,450); зазвичай мені простіше почекати, поки проблема вирішиться сама собою – споживацьке настановлення (0,416); різні моралізаторські дискусії – це пережиток минулого – споживацьке настановлення (0,409). Згідно з критерієм «інваріантності – інтерпретування», семантика цього фактора визначається інтуїцією в морально-етичній сфері. Однак совість, яка допомагає розрізняти добро і зло, чесність і обман, чесноту і гріх, більше пов'язана в цьому випадку з так званим моральним «фарисейством». Адже попри представленість тут уже згаданих у першому факторі сформованості морально-етичної відповідальності, альтруїстичних емоцій, розуміння сутності крадіжки, певним акцентом виступає настановлення споживацького спрямування про досягнення високого життєвого рівня, який на пряму пов'язаний з матеріальним статком. На заваді може стати лише «покірливе дотримання моральних норм», яке прирікає людину на «жебрацький рівень життя». Цей фактор доводить значущість споживацьких, авторитарних настановлень як чинників від'ємної кореляції між ХРН і СВ студентів та їх визначальну роль у суспільному житті. До того ж ці настановлення чітко усвідомлюються сучасною молоддю, хоча певною мірою відчувається вплив родинного життя та виховання «інших» ціннісних орієнтацій. Вищеописане виявляє психосоціальну сутність визначеної позитивної кореляції (на високому рівні статистичної значущості) між шкалою «рефлексія на морально-етичні ситуації» та індикатором 41 (справжнє щастя – це свобода від багатства й пожадливості до нього. Доброзичливість та істинна покірність – це шлях до щастя.)

Доцільно відзначити й четвертий фактор «Соціальні стратифікаційні настановлення» (вклад у сумарну дисперсію 6,7%). До цього фактора ввійшли такі характеристики: шкала неправди (-0,695); пошана до авторитету й слухняність – найважливіші риси, яких повинні навчитися діти, – авторитарне настановлення (0,631); кожна людина повинна мати права, відповідні до того, якою вона народилася, у якій сім'ї, у якій соціальній групі – антиправове настановлення (0,521); справжнє щастя – це свобода від багатства й пожадливості до нього. Доброзичливість та істинна покірність – це шлях до щастя – християнське релігійне настановлення (0,478). Фактор «Соціальні стратифікаційні настановлення» поєднує в собі різні світоглядні настановлення: ХРН, авторитарні, антиправові. Проте визначальним, тим, що відрізняє його від інших, є високий рівень правдивості, який можна трактувати як упевненість у цьому настановленні. Найважливішими рисами особистості тут є пошана до авторитету та слухняність й переконання, що кожна людина повинна мати права, відповідні до того, у якій сім'ї й соціальній групі вона народилася. Християнське релігійне настановлення доброзичливості й покірності в семантичній структурі цього фактора означає передовсім прийняття залежності від стратифікаційної приналежності, ніж відсутність пожадливості. «Кожному своє» – ось суть цього фактора. Водночас у його

семантиці проглядається пасивницьке споживацтво й корисливість. Адже респонденти виявляють настановлення користуватися досягненнями своїх батьків, їхнім авторитетом, але аж ніяк не самим досягати певного соціального статусу.

Зрештою, шостий фактор (вклад у сумарну дисперсію 5,7%), який було визначено як «Егоцентричні орієнтації, які виправдовуються ХРН, – соціоцентричні орієнтації, що позиціонуються «приєднанням» до традицій, віри, держави», доповнює характеристику рівня сформованості соціальної відповідальності. До цього фактора ввійшли такі характеристики: пошана до національних традицій та ідеалів зміцнює людину, дає їй упевненість у правильності її життєвого шляху – ХРН (-0,535); найбільш правдиве свідчення – це свідчення прикладом власного життя – ХРН (0,494); усяке людське життя, від часу його зачаття аж до смерті, святе: ніхто, за жодних обставин, не може собі привласнювати право на нього (ні зашкодити, ні вбивати) – ХРН (-0,489); як громадянин держави, я маю право й обов'язок співпрацювати із владою для добра суспільства в дусі правди, справедливості і свободи та любити свою батьківщину – ХРН (-0,440); я маю таку велику кількість життєвих завдань, що не можу себе обтяжувати думками про життя людей в інших країнах та про життя майбутніх поколінь – споживацьке настановлення (0,435); до тих всіх, хто має владу, спрямовану мені й суспільству на добро, я почуваю повагу й пошану – ХРН (-0,415). Семантична структура цього фактора являє собою біполярне утворення з егоцентричними орієнтаціями, що виправдовуються ХРН, – з одного боку, і соціоцентричні орієнтації, що позиціонуються «приєднанням» до традицій, віри, держави – з іншого. Таким чином, виявлено дві тенденції: замаскований під ХРН егоцентризм й екстернальність як невміння й небажання брати на себе відповідальність, особливо стосовно суспільного життя особистості. Так, найзначущішою в цьому факторі є залежність людини, вибору її життєвого шляху від суспільного середовища, що проявляється також і в невмінні розрізняти себе та суспільство, що, зрештою, свідчить про високий рівень конформності та настановлення пасивності, інфантилізму, екстернальності, апатії. З іншого боку, важливим є твердження про важливість свідчення власного життя. А водночас саме життя не є цінністю, з ним можна робити все на власний розсуд. Хоча споживацьке настановлення вказує на реальну байдужість до інших, важливим для респондентів є власне задоволення. Фактор «Авторитарні настановлення», характеризується, за коефіцієнтом Пірсона, найвищим рівнем статистичної значущості (0,000), сприяє формуванню конформності, пасивності (особливо соціальної), апатії, які можна вважати наслідком/проявом виявленого рівня сформованості соціальної відповідальності респондентів.

Висновки

Підсумовуючи, варто зазначити, що на основі отриманих емпіричних даних і завдяки використанню факторного аналізу ми виявили сутнісні соціально-психологічні характеристики рівнів сформованості соціальної та морально-етичної відповідальності студентів. Зокрема, на основі семифакторної семантичної структури встановлено, що рівень сформованості соціальної відповідальності студентської молоді визначається такими факторами: «Дефініція соціальної відповідальності – псевдовідповідальність», яка зводиться до «сумлінно-

го» наслідування «багатої меншості» суспільства з подвійною мораллю, а також доповнюють, підтверджують таку характеристику фактори «Настановлення показового альтруїзму як захисний механізм споживацтва», «Соціальні стратифікаційні настановлення» та «Егоцентричні орієнтації, які виправдовуються ХРН, – соціоцентричні орієнтації, що позиціонуються «приєднанням» до традицій, віри, держави». Фактор «Авторитарні настановлення», характеризується, за коефіцієнтом Пірсона, найвищим рівнем статистичної значущості (0,000), є важливим чинником формування конформності, пасивності (особливо соціальної), апатії, які характеризують відповідальність досліджуваних. У цілому, як засвідчують отримані результати, цей фактор є чинником зниження рівня морального опору перед цінностями епохи споживацтва, який ґрунтується на совісті й заборонах, поставлених самому собі. З огляду на вищезазначене, можна говорити про те, що совість, як основа цілісності особистості та інстанція соціальної відповідальності, є для студентів не основою суб'єктності (свободи й творчості), а суб'єктивною певністю, значною мірою спричиненою впливом епохи споживацтва та підсиленою авторитарними настановленнями.

Перспективними для подальшого дослідження, таким чином, залишається аналіз моделей формування соціальної відповідальності серед студентської молоді та визначення шляхів і способів її формування в контексті розбудови громадянського суспільства. Важливо при цьому враховувати роль середовища впливу.

1. Баранова С. В. Відповідальність особистості як складова особистісної зрілості / Баранова С. В. // Соціальна психологія особистості : Наукові студії із соціальної та політичної психології. Вип. 26 (29). – 2011. – С. 126–133.
2. Боришевський М. Дорога до себе : Від основ суб'єктивності до вершин духовності [Текст] : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Безрукова О. Дискурс відповідальності у творчості Еріха Фромма / О. Безрукова // Соціальна психологія. – 2010. – № 3 (41). – С. 101–111.
4. Донченко О. А. Від цілісності психологічних знань до цілісності світобачення / О. А. Донченко // Соціальна психологія. – 2011. – № 1 (45). – С. 3–14.
5. Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
6. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості / Ю. Шайгородський // Соціальна психологія. – 2009. – № 4 (36). – С. 65–73.
7. Karwatowska M. Autorytety w opiniach młodzieży / Małgozata Karwatowska. – Wydawca : UMCS, 2011. – W. 1. – 244 s.

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 316.477

Оксана Гринів

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано феномен життєтворчості як процес активізації ресурсів життєвих сфер особистості, розкрито значущість життєтворчості в процесі подолання професійної кризи. Представлено «Програму психологічного супроводу професійного становлення особистості», спрямовану на актуалізацію життєтворчих процесів, гармонізацію професійного становлення, а також цілісний розвиток та вдосконалення особистості.

Ключові слова: життєтворчість, професійна криза, психологічний супровід.

The article analyzes the phenomenon of life creation as a process of actualization resources of persons life areas, reveals the significance of life creation in the process of addressing occupational crisis. «The Program of psychological support of the professional persons development» was constructed. It is aimed at activization the life creation processes, harmonization of professional development and holistic improvement of personality.

Key words: life creation, professional crisis, psychological support.

У мінливих соціально-економічних і політичних умовах України та світу гетерохронність процесу становлення професійного шляху особистості спричинює загострення його складних кризових періодів. З'являється необхідність у гнучкому й активному реагуванні людини на зовнішні події, оскільки кризи потребують пошуку нових неординарних рішень, вимагають швидкої та креативної реакції для їх вирішення. Ці процеси підсилюють потребу в актуалізації життєтворчості, від якої буде залежати як індивідуальна задоволеність власною діяльністю, так і вплив на життєву й професійну ситуацію та успіх працівника на сучасному ринку праці.

Проблеми життєтворчості особистості тривалий час знаходяться в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як: К.О.Абульханова-Славська, Е.І.Головаха, І.Г.Єрмаков, Л.П.Міщиха, Л.В.Сохань, Н.В.Титаренко; З.Фрейд, К.Г.Юнг, Р.Мей, В.Франкл, А.Маслоу, Е.Фромм тощо. Центральними психологічними поняттями, що стосуються питань життєтворчості у вирішенні криз, є поняття: «суб'єкт життєдіяльності» (С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко), «смісл життя» (Д.О.Леонтьєв, В.Франкл), «трансценденція» чи «вихід за межі» (Д.Б.Богоявленська, В.А.Петровський та ін.), життєве «переживання» (Ф.Й.Василіук). На сучасному етапі розвитку наукових знань актуальним є питання надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в критичній ситуації, і подолання професійних криз зокрема (О.Ф.Бондаренко, Ф.Ю.Василіук, Р.М.Грановська, С.Д.Максименко, Т.М.Титаренко та ін.).

Разом із тим існує необхідність у створенні практичних програм допомоги людині в кризові моменти професійного становлення, які були б спрямовані на актуалізацію життєтворчих процесів особистості, гармонізацію професійного та життєвого шляху, з метою підсилення її професійної ідентичності, а також цілісного особистісного розвитку та вдосконалення.

Метою нашого дослідження є впровадження теоретичних уявлень про явище життєтворчості в конкретну практичну програму допомоги особистості в її професійній реалізації.

Завдання нашого дослідження:

1. Проаналізувати сутність феномену життєтворчості та впровадити теоретичні уявлення про явище життєтворчості у сферу психологічної допомоги професійного становлення особистості.

2. Створити «Програму психологічного супроводу професійного становлення особистості», спрямовану на актуалізацію життєтворчості для успішного вирішення кризових ситуацій, реалізації нових життєвих і професійних цілей.

Професійне становлення особистості ніколи не буває абсолютно рівномірним та спокійним процесом, а перемирюється складними переломними етапами – професійними кризами [6, с.36–38; 14; 17], які можуть бути як нормативними, так і ненормативними [6; 14, с.18; 17]. Професійні кризи, як і будь-які інші, зазвичай зачіпають структуру особистості в усіх її проявах і вимагають не просто перебудови професійної свідомості, але й зміни «Я-концепції» особистості [6; 17].

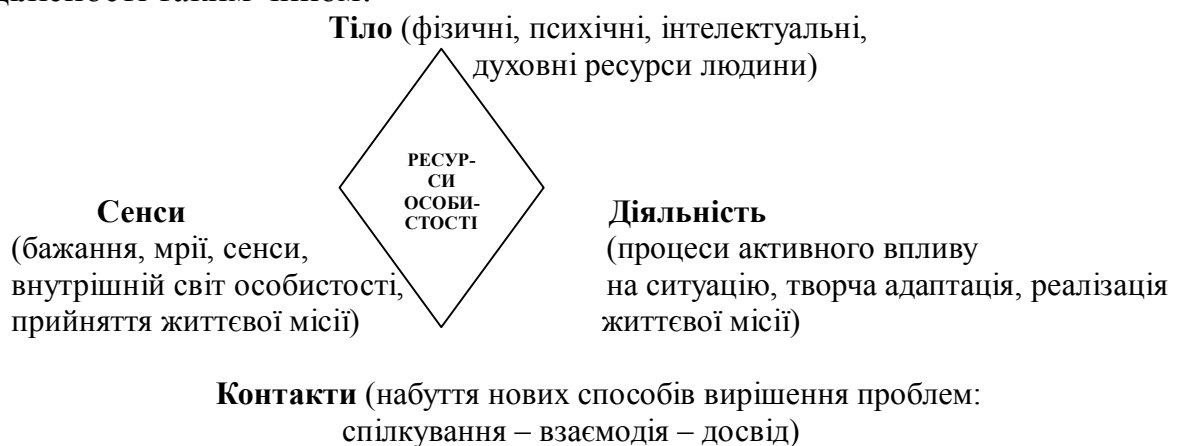
Криза постає як задача в житті людини, що вимагає творчої активності не лише в знаходженні шляхів розв'язання конкретної проблеми, а й у відкритті нових способів конструювання подальшого життєвого шляху [14; 17]. Таким чином, переломні, кризові етапи життя людини, її професійного становлення спонукають до нового осмислення ситуації, активізації процесу життєтворчості та пошуку відповідних рішень.

На основі аналізу й творчого переосмислення попередніх наукових досліджень [7; 8; 9; 21; 22], ми сконструювали власне визначення поняття *життєтворчість*. Так, ми вважаємо, що життєтворчість – це творчий спосіб адаптації особистості до реальних умов життя, що відбувається за допомогою використання:

- потенціалу особистості;
- набутих і засвоєних протягом життя способів вирішення проблем;
- через урахування власних бажань, мрій, сенсів;
- з прийняттям та реалізацією життєвої місії.

Таке визначення передбачає гармонійний розвиток особистості, активізацію й використання ресурсів головних життєвих сфер: тіла, діяльності, контактів і сенсів, представлених у баланській моделі Позитивної психотерапії [11, с.49–52; 12].

Отже, узагальнимо й відобразимо життєтворчий потенціал особистості в його цілісності таким чином:



Процес включення механізмів життєтворчості задля її актуалізації полягає в задіянні основних і додаткових ресурсів життєвих сфер людини. З метою оптимізації цього процесу можливе використання психологічного супроводу протягом життєвого шляху особистості як під час подолання окремих труднощів і перешкод, так і під час вирішення криз особистісного чи професійного становлення тощо.

Психологічний супровід є актуальною й перспективною формою психологічної допомоги, системою професійної діяльності психолога, спрямованою на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку особистості [9].

У нашій роботі представляємо «Програму психологічного супроводу професійного становлення особистості», побудовану на основі методу Позитивної психотерапії (ПП), що є одним із неординарних, цікавих, сучасних практичних і доступних методів психологічної допомоги [11]. Основними складовими методу Позитивної психотерапії є: positum-підхід, що базується на принципі надії стосовно конструктивної природи людини, її здібностей та можливостей вирішувати власні проблеми; психодинамічний диференційний аналіз змісту конфліктів, в основі якого – принцип гармонізації актуальних і базових здібностей «знати» й «любити» та п'ятикрокова стратегія психотерапевтичної допомоги [11; 12, с.12–16], що міститься в основі створеної програми.

Програма психологічного супроводу професійного становлення особистості має на меті попередження можливих труднощів, а за потреби – вирішення конкретних проблем чи кризових ситуацій професійного становлення особистості через активізацію життєтворчих процесів та підсилення професійної ідентичності.

Поетапний узагальнений варіант програми представляємо у вигляді таблиць.

Програма психологічного супроводу професійного становлення особистості

Первинне інтерв'ю		
Мета	Завдання	Ключові запитання
Входження в контакт з клієнтом, налаштування на консультативний процес.	<ul style="list-style-type: none"> • Знайомство психолога з клієнтом, важливими етапами його життєвого та професійного шляху. • Обговорення запиту клієнта щодо участі в програмі, роз'яснення основних етапів роботи. 	<p>Опишіть важливі моменти Вашого життя. Які з подій стосувалися Вас як фахівця? Що відбувається зараз на Вашому життєвому і професійному шляху? Яких професійних та особистісних змін Ви бажаєте?</p> <p>Які у вас є очікування від консультанта/ від себе/від участі у програмі загалом? У чому, на вашу думку, дана програма може стати для вас корисною? Що (хто) надихає вас на спільну роботу? Що (хто) підтримує?</p>

I. Етап дистанціювання

Завдання етапу	Способи і техніки реалізації завдань	Терапевтична цінність
- загальний огляд та розширення бачення ситуації клієнтом; - переключення	<p>Спостереження, огляд ситуації з боку; позитивне тлумачення ситуації.</p> <p>Техніки: розповідь від 3-ї особи; «малюнок-гра»; спе-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розширення світосприйняття клієнта; - звуження проблеми; - позитивне тлумачення, нетрадиційна інтерпретація ситуації; - зниження тривоги;

зі змісту на процес; - зняття сильного емоційного напруження та тривоги; дистанціювання від проблеми.	цифічні техніки ПП (позитивна ре-інтерпретація; бажання як техніка; лист до симптому); метафора, притча, гумор; крос-культурний підхід; техніка саморозкриття; медитативні та релаксаційні техніки...	- ініціювання альтернативних можливостей реакцій на ситуацію та її вирішення; - підсилення стимулу до реальної оцінки та подальшого аналізу ситуації.
--	---	--

Ключові запитання етапу:

Який Ви як професіонал (на кого схожий, чим унікальний)? Що ще Ви можете розповісти про себе як фахівця?

Які здібності притаманні Вам як фахівцю уже зараз? У чому сила (ресурс) Вашої професійності?

Які у Вас відчуття/думки із цього приводу?

Як, на Вашу думку, на схожі життєві та професійні ситуації реагують інші люди?

За що Ви могли б себе похвалити?

Які мрії, плани, цілі Ви б хотіли ще реалізувати? Яким буде Ваше життя, коли задумане стане дійсністю? Хто (що) зможе Вам у цьому допомогти? На які власні сильні сторони будете опиратися?

II. Етап інвентаризації

Завдання етапу	Способи і техніки реалізації завдань	Терапевтична цінність
- аналіз конфлікту: розклад проблеми на частини, відділення «-» від «+»; - підсилення дорослої позиції клієнта в аналізі ситуації, прийнятті відповідальності за процес і результат роботи.	Акцент на попередньому досвіді клієнта, розгляд концепцій клієнта, звичних способів реагування. Техніки: специфічні техніки ПП (аналіз мікро- і макроподій; робота з балансною моделлю; з ДАО); робота з малюнком та метафорою (винесення частинок теми в малюнок); авторські техніки розкриття змісту конфлікту, на основі аналізу прояву здібностей у різних его-станах клієнта та ін.	- відкриття життєвих та професійних установок клієнта; - розрізнення реальностей, визначення відносності власних оцінок; - виявлення моментів та умов виникнення проблемних ситуацій; - з'ясування джерел типових способів вирішення конфліктів; - «заземлення» ситуації на «+» і «-»; - загострення кризових моментів з метою розібратися в них та прийти до ефективних рішень.

Ключові запитання етапу:

Яких успіхів Вам уже вдалося досягнути в професійній сфері? Які життєві ресурси Вам у цьому допомагали?

Як процес професійного становлення вплинув на інші сфери Вашого життя?

З якими труднощами Вам довелося зіткнутися?

Як Ви при цьому реагували? Які з Ваших реакцій привели до позитивних змін, а які – до небажаних для Вас наслідків?

Що нового Ви для себе відкрили, завдяки такому життєвому та професійному досвіду?

Що Вам уже вдається добре? Над чим ще Ви б хотіли попрацювати?

III. Етап ситуативного підбадьорювання

Завдання етапу	Способи і техніки реалізації завдань	Терапевтична цінність
- переключення з теми на процес;	Висока активність терапевта в підкресленні сильних сторін клієнта , результатів здійсненої роботи.	- виявлення позитивних якостей та можливостей, що створюють перспективи для подальшого розвитку клієнта;

<ul style="list-style-type: none"> - підкреслення ресурсності клієнта; - виявлення смислу симптому в житті клієнта; - перевірка надії, закріплення впевненості в можливості конструктивного вирішення ситуації. 	<p>Техніки: специфічні техніки ПП (позитивна реінтерпретація; бажання як техніка; лист до симптому; розширення цілей як техніка), метафора, притча, гумор; техніка саморозкриття; малюнок; кроскультурний підхід; техніки, орієнтовані на виявлення індивідуальних та комунікативних ресурсів та ін.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - опора на конструктивні сторони стосунків у взаємодії консультант–клієнт; - підкріплення відчуття «+» у собі, у зробленому; - збільшення сил і бажання конструктивно вирішити ситуацію.
--	---	--

Ключові запитання етапу:

Які висновки з попередніх етапів роботи Вам удалося для себе зробити?

На які ресурси в собі Ви можете опиратись? Яким чином Ви можете використовувати їх у нашій взаємодії/у реальному житті/у професії зокрема?

Які додаткові джерела підтримки Ви могли б використати з різних життєвих сфер? Чим це може стати корисним? Що нового може додати у Ваше життя?

У чому це Вам допоможе? Які цілі (бажання) дасть змогу реалізувати?

IV. Етап вербалізації

Завдання етапу	Способи і техніки реалізації завдань	Терапевтична цінність
<ul style="list-style-type: none"> - корекція системи поведінки, побудова контрконцепцій клієнта; - формулювання повного рішення та наміру дій; - укладання угоди із собою щодо подальших кроків у реальному житті. 	<p>Обговорення конкретних дій, нових способів активності клієнта</p> <p>Техніки: специфічні техніки ПП (планування мікро- і макроподій; балансна модель як структура побудови майбутнього; ДАО як поштовх до розвитку нових ресурсів); поведінковий мікро-тренінг...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - узгодження набутого в терапії досвіду з реальним життям; - конкретне і конструктивне обговорення проблем та рішень в атмосфері розуміння. - побудова реального плану дій для задоволення реальних потреб клієнта.

Ключові запитання етапу:

Які відкриття появились у Вас у ході самоаналізу? У чому їх користь та практичне значення для Вас самих/для Вашого оточення/інших людей?

На що тепер Ви будете більше спрямовувати власну енергію? З чого можете розпочати?

Який перший крок готові здійснити? Коли?

Які джерела підтримки будете використовувати? На кого (що) опиратиметесь, якщо щось піде не так? Що саме свідчитиме про успішність Ваших учинків?

Про що б Ви хотіли домовитись із собою із приводу Ваших планів та дій?

V. Етап розширення цілей

Завдання етапу	Способи і техніки реалізації завдань	Терапевтична цінність
<ul style="list-style-type: none"> - підсилення ресурсів клієнта; - пошук нових смислів і цілей; 	<p>Робота над майбутнім</p> <p>Техніки: специфічні техніки ПП (позитивна реінтерпретація; балансна модель;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - нове розуміння значення власних поглядів і концепцій у плануванні та досягненні бажаного; - усвідомлення нових можливостей, розкриття життєвих та професійних цілей;

<p>- вихід за межі наявної ситуації; - «відділення» клієнта від консультативного процесу; - освоєння методів само- і взаємодопомоги.</p>	<p>бажання як техніка; об'єктивація) метафора, притча, гумор; письмові завдання (твір «Моє професійне майбутнє»; лист у майбутнє/з майбутнього); малюнок; кроскультурний підхід; техніки актуалізації індивідуальних та комунікативних ресурсів та ін.</p>	<p>- відкриття цілісного бачення життя; - збільшення спонуки до самостійного пошуку нових шляхів самопомоги і поширення їх на різні життєві сфери.</p>
<p>Ключові запитання етапу: Поділіться власним баченням перспектив Вашого професійного та особистісного розвитку. Як зміниться Ваше життя, коли сплановане стане дійсністю? Як це вплине на Ваше самопочуття/особисте життя/взаємодію з оточенням? Які нові можливості перед Вами відкриваються? На що Ви тепер сподіваєтесь? Що нового Ви готові робити для досягнення поставлених цілей самостійно, чого не робили до участі у програмі?</p>		
<p>Зворотний зв'язок. Постекспериментальне інтерв'ю клієнта про програму На що схожою була для Вас наша співпраця? Які нові усвідомлення виникли у Вас у процесі проходження програми? Як це вплинуло на Вас як на особистість/як на фахівця? Які основні висновки на майбутнє Вам удалося для себе зробити? Що з нашої роботи Ви берете із собою в життя? За що Ви можете подякувати собі/консультанту? Які у Вас є побажання до консультанта/ до удосконалення програми?</p>		

Пілотажні дослідження в рамках «Програми психологічного супроводу професійного становлення особистості» засвідчили її ефективність у вирішенні нормативних і ненормативних професійних криз та знаходженні нових ресурсів для підсилення професійної ідентичності. Про високу результативність програми свідчать відкриття ефективних шляхів вирішення кризи самоактуалізації особистості в професії.

Програма легко застосовується на практиці. У ході консультативних зустрічей удалося наповнити програму новими техніками, що враховують індивідуальні особливості клієнтів, специфіку проблем та консультативного запиту. Важливим моментом є те, що окремі техніки та етапи програми можуть бути використані для самопізнання й розвитку особистості без участі в процесі психолога або як домашні завдання під час процесу проходження клієнтом програми.

Висновки

1. Життєтворчість – це творчий спосіб адаптації особистості до реальних умов життя, що відбувається за допомогою використання потенціалу особистості, набутих та засвоєних протягом життя способів вирішення проблем, через урахування власних бажань, мрій, сенсів, із прийняттям та реалізацією життєвої місії. Потребу в життєтворчості загострюють ряд кризових етапів, які переживає особистість на життєвому шляху загалом та в процесі професійного становлення зокрема.

2. Професійна криза є складним переломним етапом професійного шляху особистості, коли відбувається кардинальна перебудова особистості, зміна век-

тора її професійного розвитку. Ефективною формою психологічної допомоги в процесі вирішення кризи є психологічний супровід. Психологічний супровід сприяє активізації особистісного потенціалу, веде до цілісного розвитку й вдосконалення особистості.

3. Представлена «Програма психологічного супроводу професійного становлення особистості», побудована на основі методу Позитивної психотерапії, є послідовним та ґрунтовним процесом, який передбачає проходження клієнтом п'яти основних етапів психологічного супроводу: дистанціювання, інвентаризації, ситуативного підбадьорення, вербалізації та розширення цілей. Програма допомагає актуалізувати життєтворчість особистості для успішного вирішення складних кризових ситуацій, відкриття та реалізації нових життєвих і професійних можливостей.

Перспективою дослідження є практичне використання програми відповідно до специфіки вирішення професійних задач. Важливим завданням також вважаємо створення тренінгових програм розвитку життєтворчого потенціалу професійних груп і колективів.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – М. : Класс, 2001. – 331 с.
3. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90.
4. Васильева О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 74–85.
5. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – С. Пб. : Речь, 2010. – 416 с.
6. Зеер Е. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Е. Ф. Зеер, Е. Е. Сыманюк // Психологический журнал. – 1981. – Т. 18, № 6. – С. 35–44.
7. Мей Р. Мужество творить : очерки психологии творчества / Р. Мей ; пер. с англ. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256 с.
8. Мистецтво життєтворчості особистості. Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
9. Міщиха Л. П. Психологія творчості : навч. посіб. / Л. П. Міщиха. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 448 с.
10. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
11. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; пер. с нем. – 2-е изд. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2006. – 464 с. – (Серия «Позитивная психотерапия»).
12. Пезешкиан Н. Торговец и попугай : Восточные истории и психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; пер. с нем. ; общ. ред. А. В. Брушлинского и А. З. Шапиро ; предисл. А. В. Брушлинского ; коммент. А. З. Шапиро. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2004. – 98 с.
13. Пезешкиан Н. Роль идентичности и культуры в современном мире с точки зрения позитивной психотерапии / Носсрат Пезешкиан // Научно-практический журнал «Позитум Украина». – 2008. – № 2. – С. 4–14.
14. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – С. Пб. : Питер, 1999. – 720 с.

16. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316–358.
17. Титаренко Т. М. Испытание кризисом : Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – К. : Людопринт Україна, 2009. – 277 с. – Библиогр.: с. 273–278.
18. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2004. – 96 с.
19. Фромм Э. Душа человека / Эрик Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
20. Хьелл Л. Теории личности : (Основные положения и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – С. Пб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
21. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. М. Ямницький ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с. – укр.
22. Sternberg R. J. Creativity or creativities? Original Research Article / Robert J. Sternberg // International Journal of Human-Computer Studies. – 2005. – Vol. 63, Issues 4–5. – P. 370–382.

УДК 159.923+347.96

Надія Куравська

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування психологічної готовності студентів-юристів до майбутньої професійної діяльності. Аналізується взаємозв'язок понять «психологічна готовність», «професійна придатність», «професіоналізм»; подаються результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: психологічна готовність, професійна придатність, юридична діяльність, студенти-юристи.

The article is dedicated to the problem of the formation of the psychological readiness of students of law for the future professional activities. The correlation of the notions «psychological readiness», «professional usefulness», «professionalism» is analyzed; the results of the empirical investigation are presented.

Key words: psychological readiness, professional usefulness, juridical activities, students of law.

Проблема психологічної готовності до професійної діяльності не є новою для науки, проте вона не втрачає своєї актуальності, адже сучасний ринок праці як ніколи потребує професіоналів. Становлення останніх, у свою чергу, відбувається не лише на робочому місці, а починається ще на етапі професійної підготовки, зокрема під час навчання у ВНЗ. При цьому важливими є і професійні знання, уміння та навички, і спрямованість на професійну діяльність, цікавість до неї, й індивідуально-психологічні особливості майбутнього спеціаліста тощо. Усе перераховане вище і становить суть поняття «психологічна готовність» до діяльності. Його значення важко переоцінити, адже, як зазначав свого часу Є.О.Климов, готовність є складовою професіоналізму. Крім того, вона впливає і на професійну придатність.

У наукових дослідженнях зазвичай вирізняють дві складові підструктури готовності до професійної діяльності: морально-психологічні складові (спрямо-

ваність на професійну діяльність, усвідомлення цілей діяльності, потреби та інтереси особистості) і конкретні компоненти, що забезпечують якісне виконання професійних функцій (навчальна підготовка, індивідуально-психологічні особливості та ін.) [1, с.142].

Розробники проблеми психологічної готовності до професійної діяльності М.Дяченко та Л.Кандибович в її структурі, як відомо, виокремили такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний та мобілізаційно-настрійний [2]. Сучасна наука незмінно оперує цими поняттями, хоча відомі й спроби їх доопрацювань та узагальнень. Так, наприклад, нам дуже імпульсивна структура психологічної готовності, розроблена О.С.Тарновською. Авторка зазначає, що психологічна готовність до професійної діяльності, як інтегральне утворення, включає в себе такі підструктури [1, с.143]:

1) функціональна, до якої входять компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності); когнітивний (знання спеціальності); операційний (наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань);

2) емоційна – налаштованість на вирішення завдань, упевненість у собі, стан задоволеності професією і т. д.;

3) особистісна – професійно значущі якості особистості.

Описана щойно структура психологічної готовності до професійної діяльності й складає основу проведеного нами емпіричного дослідження, результати якого подані у викладі основного матеріалу цієї статті. Тут також важливо зазначити, що теоретичною основою нашого дослідження стали наукові положення про професійну придатність до юридичної діяльності (В.Васильєв, С.Гусарев, М.Єнікєєв, А.Жалінський, В.Розін, В.Ролочек, В.Романов, О.Столяренко, О.Тихомиров, Ю.Чуфаровський та ін.); про психологічні особливості юридичної діяльності (В.Бедь, С.Бочарова, А.Бохонюк, Л.Казміренко, В.Коновалова, М.Костицький, І.Михайличенко, Л.Нестеренко, Н.Самікіна, С.Сливка, В.Шепітько та ін.).

У науковій літературі розкрито багато підходів щодо психологічної оцінки професійної придатності юриста. Розглянемо декілька з них. Так, М.Єнікєєв вважає, що, оскільки юридичній діяльності властиве постійне підвищене психічне напруження, то до юриста висувуються особливі вимоги щодо його нейрофізіологічної організації та якостей психіки [3, с.120]. До нервово-психічних якостей, значущих для юридичної діяльності, учений відносить: сензитивність (як підвищену нервово-психічну чутливість до зовнішніх впливів); емоційну стійкість; понижений рівень тривожності (як помірну емоційну збудливість у небезпечних ситуаціях); резистентність (як опірність до внутрішніх і зовнішніх психотравмуючих умов); толерантність (як стійкість до нервово-психічних перевантажень). Серед особистісних якостей юриста найбільшу значущість мають інтелектуальні, вольові та комунікативні якості.

Інша група вчених, зокрема В.Романов і М.Кроз, провівши професіографічний аналіз правоохоронної діяльності, сформувавши п'ять головних факторів професійної придатності [4]: I фактор – *високий рівень соціальної (професійної) адаптації*; II фактор – *нервово-психічна (емоційна) стійкість*; III фактор – *високий рівень інтелектуального розвитку, пізнавальна активність юриста*; IV

фактор – комунікативна компетентність юриста; V фактор – організаторські здібності.

Таким чином, психологічна готовність і професійна придатність людини до юридичної діяльності визначається не лише наявністю в неї відповідних знань, але й специфічними особливостями інтелектуальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер, які дозволяють претенденту успішно реалізовувати свої обов'язки навіть в екстремальних ситуаціях. Крім названих сфер особливу увагу слід звернути й на мотиваційну сферу майбутнього юриста, оскільки вона також визначає його психологічну готовність до обраної професії. У цьому аспекті треба вивчити, якою мірою в ній домінують соціально значущі мотиви, потреба в досягненні успіху в роботі, у здобутті професійного престижу, авторитету й поваги серед співробітників, а також громадян, інтереси та права яких доведеться захищати.

Вищеподані фактори придатності та структурні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності склали основу розробленої нами програми емпіричного дослідження, мета якого полягала у вивченні особливостей формування психологічного компонента готовності студентів-юристів до майбутньої професійної діяльності. До вибірки дослідження увійшли 98 студентів IV курсу Юридичного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, у роботі з якими були використані такі методи та методики: письмове опитування на основі розробленої нами анкети, що містила питання про мотивацію обрання спеціальності «Правознавство» та її динаміку; розуміння необхідності не лише професійних, але й психологічних знань для ефективності майбутньої діяльності; оцінку студентами здобутих знань із психології; їхнє уявлення про залежність між якістю обраної професії та особистісними рисами тощо; методика багатofакторного дослідження особистості Р.Кеттела; методика «Визначення рівня конфліктостійкості»; методика «Діагностика вольового потенціалу особистості»; методика «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні».

Отож, результати методики Р.Кеттела (див. табл. 1 і 2) свідчать, що серед особистісних факторів респондентів у так званому «позитивному» полюсі особливо виділяються фактори: «А» (замкнутість – комунікабельність) – 100% опитаних; «Q₃» (низька самооцінка – висока самооцінка) – 95,2% опитаних; «І» (жорстокість – м'якосердість) – 90,5%; «Q₂» (залежність від групи – самодостатність) – 90,5%; «L» (довірливість – підозрливість) – 90,4%; «Q₄» (низьке напруження – високе напруження) – 90,4%; «N» (наївність – проникливість) – 80,9% опитаних.

Серед особистісних факторів респондентів у так званому «негативному» полюсі особливо виділяються фактори: «С» (емоційна нестабільність – емоційна стабільність) – 57,1% опитаних; «G» (корисливість – совісність) – 42,9%; «В» (низький інтелект – високий інтелект) – 35,9%.

Для більш точної інтерпретації результатів методики Р.Кеттела ми звернули особливу увагу на найбільш низькі (від 1 до 3 стенів) і найбільш високі (від 8 до 10 стенів) значення особистісних факторів. Таблиця 2 серед найбільш низьких показників демонструє фактори: «В» (низький інтелект – високий інтелект) – 26,4% опитаних; «М» (практичність – мрійливість) – 23,8% опитаних; «С»

(емоційна нестабільність – емоційна стабільність) – 19%; «N» (наївність – про-
никливість) – 19%; «G» (корисливість – совісність) – 14,3% опитаних. Серед
найбільш високих показників – фактори: «A» (замкнутість – комунікабельність)
– 66,7% опитаних; «Q3» (низька самооцінка – висока самооцінка) – 38,1%; «L»
(довірливість – підозрілість) – 33,3%; «H» (несміливість – сміливість) – 28,6%;
«O» (спокій – тривожність) – 28,6%; «I» (жорстокість – м’якосердність) – 23,8%;
«Q1» (консерватизм – радикалізм) – 23,8% опитаних.

Таблиця 1

Узагальнені результати методики Р.Кеттела (у%)

СТЕНИ	НАЗВИ ФАКТОРІВ															
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
від 1 до 5,5	–	35,9	57,1	28,6	33,3	42,9	23,8	9,5	9,5	28,6	23,8	23,8	23,8	14,3	4,8	9,5
від 5,5 до 10	100	64,1	42,9	71,4	66,7	57,1	71,5	90,5	90,4	71,4	80,9	76,2	76,2	90,5	95,2	90,4

Таблиця 2

Узагальнені результати методики Р.Кеттела

Назва факторів	Стени			
	від 1 до 3	від 4 до 5,5	від 5,5 до 7	від 8 до 10
A	–	–	33,3%	66,7%
B	26,4%	9,5%	38,1%	26%
C	19%	38,1%	38,1%	4,8%
E	14,3%	14,3%	61,9%	9,5%
F	9,5%	23,8%	52,4%	14,3%
G	14,3%	28,6%	57,1%	–
H	9,5%	14,3%	42,9%	28,6%
I	9,5%	–	66,7%	23,8%
L	9,5%	–	57,1%	33,3%
M	23,8%	4,8%	71,4%	–
N	19%	4,8%	71,4%	9,5%
O	4,8%	19%	47,6%	28,6%
Q1	9,5%	14,3%	52,4%	23,8%
Q2	4,8%	9,5%	85,7%	4,8%
Q3	–	4,8%	57,1%	38,1%
Q4	–	9,5%	71,4%	19%

Оскільки, за В.Романовим, до найважливіших факторів придатності людини до юридичної діяльності відносять інтелектуальний, емоційно-вольовий та комунікативний, то варто зупинитися на їхньому аналізі більш детально, виходячи з результатів проведених методик. Так, зокрема, інтелектуальні особливості опитуваних згідно з методикою Р.Кеттела відповідають показникам факторів «B», «M», «Q1»; емоційно-вольові особливості – «C», «G», «I», «O», «Q3», «Q4»; комунікативні – «A», «H», «F», «E», «Q2», «N», «L».

Фактор «B» ми виокремили в особливу групу для аналізу, оскільки мінімальні й максимальні показники по ньому майже збігаються (див. табл. 2). Можна стверджувати, що інтелектуальний розвиток більшості респондентів знахо-

диться на середньому рівні, якому притаманні конкретність і ригідність мислення, його емоційна дезорганізація, а також невисока кмітливість і незібраність.

Практичність (фактор «М» у «негативному» полюсі – 23,8%) влучно поєднується з радикалізмом (фактор «Q₁» у «позитивному» полюсі – 23,8%). Це дає підстави стверджувати, що певній частині респондентів властиві такі особливості, як уміння швидко розв'язувати практичні питання, опираючись на загальноприйняті норми, проте в певних ситуаціях вони схильні до експериментування й критичної оцінки інформації, за якої довіра до авторитетів практично відсутня й усе перевіряється на власному досвіді.

У цілому ж, інтелектуальний потенціал респондентів потребує розвитку. Особливо це стосується тих, хто в майбутньому обере найважчі ділянки юридичної практики, до яких належать оперативно-розшукова, слідча, прокурорська, адвокатська діяльність і діяльність щодо здійснення правосуддя.

Стосовно емоційно-вольових особливостей респондентів можна зазначити, що переважаюча їх більшість (95,2%) володіє високою самооцінкою (фактор «Q₃»). При цьому 38,1% з них характеризуються як потенційні лідери з достатнім самоконтролем, точністю та хорошими вольовими якостями, які можуть підкоряти собі інших і діють за усвідомленим планом, опираючись на соціальні норми. Таким людям властиво тримати свої емоції під контролем, а розпочату справу доводити до логічного завершення. Без сумніву, наявність у респондентів таких якостей є ознакою професійної придатності, принаймні за даним критерієм.

Виявлені певні ознаки тривожності (фактор «O»). Загалом її продемонструвало 76,2% опитаних, з яких у 28,6% рівень тривожності можна оцінити як досить високий. Нас зацікавили ці дані, тож ми зробили спробу виявити причини такої ситуації за допомогою бесіди. Її результати дають можливість зробити висновок, що в опитаних нами студентів домінує тривожність не особистісного, а ситуативного характеру. І зумовлена вона хвилюванням за результати екзаменаційної сесії, яка мала відбутися незадовго після нашого опитування, а також місцем та змістом майбутньої практики, яка також найближчим часом очікувала студентів.

Наступний – фактор «I» (жорстокість – м'якосердість). Так, 23,8% респондентів за цим фактором можуть бути оцінені як чутливі, зокрема до думок інших, надзвичайно обережні, здатні до емпатії та розуміння. Дуже важливою якістю цих опитаних є те, що вони володіють розвинутою інтуїцією, на яку опираються у своїх діях.

З опитаних респондентів 19% продемонстрували високі показники емоційної нестабільності (фактор «C»). Можна припустити, що їм буде важко працювати у сфері юриспруденції, адже вона ставить зворотні вимоги до своїх представників – емоційну стабільність. Опитані, яким властиво знаходитися під владою почуттів, утрачати рівновагу та хвилюватись, у юридичній практиці можуть дуже швидко здобути невротичні симптоми.

Виявлена певна тенденція до корисливості. За фактором «G» критичні показники продемонстрували 14,3% опитаних, у той час як зворотна якість – совісність – за максимальними показниками не виявлена. Проте, якщо звернутись до табл. 1, узагальнені дані за цим фактором мають такий вигляд: корисливість – 42,9%; совісність 57,1%. У зв'язку із цим нас зацікавило питання щодо моти-

вації вибору студентами спеціальності «Правознавство». Ми звернулися до аналізу анкет, у яких задавали це питання респондентам. Не очікуючи на повну відвертість з їхнього боку (про корисливі мотиви вибору професії зі зрозумілих причин не говорив жоден студент), ми звернули увагу на те, що вибір цієї спеціальності на основі мотивів соціально схвалюваного характеру здійснили лише 8% опитаних. Саме їм «подобається допомагати людям», «сприяти рівності застосування закону для всіх» і т. д.

Ієрархія інших мотивів вибору спеціальності «Правознавство» така:

- 1) власне бажання – 36% опитаних;
- 2) престижність і перспективність професії – 24% опитаних;
- 3) бажання продовжити династію юристів – 20% опитаних;
- 4) цікавість до юридичних наук, знань – 12% опитаних.

Подані групи мотивів однозначно оцінити важко. Проте беззаперечність факту відсутності серед них мотивів суспільно корисного характеру дає можливість припускати, що вибір студентами професії юриста опирався здебільшого на індивідуалістську мотивацію.

Таким чином, за результатами методики Р.Кеттела можна зробити висновок, що більша частина опитаних студентів-юристів за критерієм інтелектуального розвитку та емоційно-вольовими особливостями є частково психологічно готовою до майбутньої професійної діяльності.

Окремо слід зупинитися на особливостях вольової сфери респондентів. Результати методики «Діагностика вольового потенціалу особистості» свідчать, що переважна більшість опитаних (85,7%) володіє середнім рівнем вольового потенціалу. І лише 14,3% респондентів мають високий рівень такого потенціалу. При цьому слід зазначити, що низький рівень вольового потенціалу серед опитаних нами студентів не виявлено.

Характеризуючи середній рівень вольового потенціалу респондентів, зазначимо, що в цілому їм властива позитивна реакція на труднощі. Тобто, якщо вони зустрінуть їх на своєму шляху, то почнуть діяти, щоб подолати їх. Але якщо буде можливість, не докладаючи зусиль, обійти їх, вони скористаються нею. Ці респонденти готові до виконання й неприємної роботи, хоча й без ентузіазму. Крім цього, вони не схильні проявляти зайву активність для виконання «зайвих» обов'язків.

Наступну частину респондентів (з високим вольовим потенціалом) можна охарактеризувати так: на них можна покластися, оскільки вони ніколи не підведуть; для них нема справ, з якими б вони не могли впоратись. Разом із цим таку ж непохитність і твердість позиції вони схильні демонструвати й у непринципових питаннях, що не завжди соціумом сприймається позитивно.

Підсумовуючи, зазначимо, що все ж таки більшій частині опитаних слід працювати над собою в напрямі тренування волі. Для успішності їхньої майбутньої професійної діяльності це буде мати велике значення, адже, якщо пригадати психологічні особливості цієї діяльності (дефіцит часу, домінування негативних емоцій при нестачі позитивних, підвищена відповідальність у прийнятті рішень і т. д.), стає зрозумілим, наскільки важливим тут є рівень розвитку вольових якостей.

Юридична діяльність належить до тих видів діяльності, які реалізуються лише за взаємодії з іншими людьми. Тому рівень розвитку комунікативних здіб-

ностей є настільки ж важливим питанням щодо професійної придатності юристів, як і питання про їх інтелектуальний розвиток.

За результатами проведеного нами дослідження 71,4% опитаних володіють схильністю до партнерства у спілкуванні та вмінням проявляти залежно від ситуації спрямованість на партнера. 23,8% – характеризуються мобільністю в спілкуванні, умінням підлаштовуватися до поведінки партнера, готовністю до діалогу та здатністю змінювати стиль спілкування залежно від ситуації. І лише 4,8% респондентів характеризується стабільною моделлю спілкування й певною ригідністю. Отже, можна зробити висновок, що за результатами методики «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні» переважаюча більшість опитаних володіє не найвищими, але достатніми показниками розвитку комунікативних здібностей.

Такий висновок підтверджується й результатами опитувальника Р.Кеттела. Так, серед сукупності факторів, які визначають особливості комунікативних властивостей респондентів та особливості їх міжособистісної взаємодії, найчіткіше виокремлюються такі (див. табл. 2): фактор «А» (66,7%) – дає можливість відзначити достатньо високий рівень комунікабельності респондентів; їхню готовність до співдружності, уважності до людей; м'якосердність та вміння легко пристосовуватись до ситуації; фактор «L» (33,3%) – визначає схильність до «довірливості – підозрливості» і свідчить, що третя частина опитаних уже на момент навчання володіє рисами підозрливості, схильності перевіряти будь-яку нову інформацію, обережності у своїх учинках. Їм притаманний певний егоцентризм із чітко вираженою вимогою до оточуючих нести відповідальність за помилки. Узагалі ж, переважаючу більшість опитаних (90,4%) важко назвати довірливою, швидше навпаки. Проте й сама юридична діяльність не є такою, що вимагає довірливості, навпаки, принцип «Довір'яй, але перевіряй» для неї є найбільш актуальним. Тому, з одного боку, отримані за методикою Р.Кеттела результати можна вважати позитивними, за умови розвитку самоконтролю майбутніх юристів, який не дасть можливості такій рисі, як підозрливості, закріпитись у ролі акцентуваної особистісної риси. Фактор «Н» (28,6%) – свідчить про достатню соціальну сміливість респондентів, їхню схильність до ризику. Разом із цим характеризує їх як комунікабельних, активних, імпульсивних та емоційних.

Стосовно юридичної діяльності особливої ваги та значення набуває й така риса, як конфліктостійкість. Ми визначили рівень її розвитку у студентів-юристів за допомогою методики «Визначення рівня конфліктостійкості»: високий рівень конфліктостійкості притаманний 9,5% респондентів; 61,9% – володіють середнім рівнем конфліктостійкості, який свідчить про орієнтацію особистості на компроміс та прагнення уникати конфліктів; 23,8% респондентів характеризується наявністю низького рівня конфліктостійкості, що свідчить про виражену конфліктність. І лише 4,8% мають дуже низький рівень конфліктостійкості, що характеризує їх як конфліктних людей.

Таким чином, в опитаних нами студентів-юристів комунікативні здібності розвинені на достатньому рівні, що дозволить їм у їхній майбутній професії налагоджувати позитивну міжособистісну взаємодію, а здобуваючи практичний досвід – поглиблювати та розвивати їх далі. Разом із цим слід зазначити, що сту-

дентам-юристам треба працювати над собою в напрямі розвитку таких якостей, як самоконтроль над емоціями та настроєм в екстремальних ситуаціях, адекватна самооцінка, уміння в конфліктних ситуаціях вибрати правильну стратегію комунікативної взаємодії, уміння слухати тощо.

Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної діяльності формується в умовах вищого навчального закладу, який виконує не тільки освітню функцію, збагачуючи студентів відповідними знаннями, але й розкриває в них приховані особливості чи той потенціал, що дозволяє зробити висновок про їх придатність до обраної професії. Щоб перевірити цей висновок, а також щоб виявити міру розуміння студентами важливості не лише базових юридичних, але й психологічних знань у їхній професійній діяльності, ми провели анкетування, результати якого свідчать, що у 88% опитаних прагнення стати юристом не змінилося за час навчання в університеті. Тобто можна дійти висновку, що вищий навчальний заклад сприятливо позначається на розкритті їхнього професійного потенціалу. 12% опитаних зазначили про певні зміни стосовно вибору професії, причому 8% з них ще остаточно не визначились і лише 4% – розчаровані.

Усебічний розвиток особистості, на який спрямовано навчально-виховний процес в університеті, посприяв тому, що 84% опитаних позитивно ставляться до необхідності здобувати не лише юридичні, але й психологічні знання. Таким чином, для більшості сучасних студентів проблема психологічної готовності до майбутньої професії не є новою чи незнайомою. Разом із цим студенти ще не чітко усвідомлюють базові блоки особистісних якостей та властивостей, які становлять суть поняття «психологічна готовність». Так, на запитання анкети, у якому містилося прохання перелічити якості особистості, які сприятимуть і перешкоджатимуть ефективності юридичної діяльності, жоден студент не зміг повністю їх назвати. Ієрархія позитивних якостей в уявленні студентів-юристів виглядає так (наводимо лише п'ятірку тих якостей, які найчастіше називались студентами): ерудиція, база знань; професіоналізм; комунікабельність; людяність; наполегливість. За таким самим принципом називаємо ієрархію негативних якостей: незнання законів; хабарництво; егоїзм; самозакоханість, некультурність, нахабність; нерішучість, непрофесійність, байдужість і т. д. Названі студентами негативні якості юриста свідчать про те, що достатньо повних знань про психологічні особливості юридичної діяльності в них нема. Вони плутають негативні якості особистості з вчинками різного характеру (наприклад, хабарництво, недотримання законів, їх незнання). Звертає на себе увагу й той факт, що студенти не чітко розуміють смисл категорій. Так, і серед позитивних, і серед негативних якостей вони виокремлювали поняття «професіоналізм – непрофесійність», не розуміючи, що це узагальнюючі категорії, які включають у себе всі перелічені ними якості й не тільки.

На запитання анкети «Що буде сприяти виконанню вами обраної професії в майбутньому?» студенти відповіли так: 68% – сприятимуть і здобуті знання, і психологічна готовність; 20% – сприятимуть отримані знання, уміння й навички; 12% опитаних запропонували власні відповіді, серед яких найбільш показовими є такі: «Сприятимуть зв'язки», «Сприятиме вміння вирішувати будь-які проблеми», «Сприятиме допомога у вищих ланках юриспруденції» та ін.

Позитивно оцінюючи необхідність здобувати й психологічні знання, 36% опитаних указують на недостатню кількість занять із психології, а 56% опитаних виявили бажання додатково відвідувати спецкурси й спецпрактикуми із психології. Разом із цим більшість студентів зазначали про необхідність прикладного ухилу викладання психології, а серед недоліків виокремили малу кількість дискусій і тестів; велику кількість студентів у групах, що ускладнює контакт із викладачем; відсутність можливості поглиблено вивчати психологію; нецікавість чисто теоретичних тем про історію науки тощо.

Відповіді студентів на ще одне питання нашої анкети («Чи погоджуєтесь ви з думкою, що психологічна готовність до юридичної діяльності має не менш важливе значення, ніж виключно професійна підготовка?») свідчать, що 68% опитаних погоджуються із цим твердженням, а отже, розуміють значення психологічної готовності до обраної професії; 32% – не погоджуються або ж не можуть відповісти однозначно.

Таким чином, результати анкетування дають право стверджувати, що більша частина нашої вибірки належним чином оцінює важливість і необхідність психологічних знань про свою майбутню професію, а також важливість психологічної готовності до неї.

Висновки

Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної діяльності формується в умовах вищого навчального закладу, який виконує не тільки освітню функцію, збагачуючи студентів відповідними знаннями, але й розкриває в них той потенціал, що дозволяє зробити висновок про їхню придатність до обраної професії. Як свідчать результати проведеного нами емпіричного дослідження, у більшості студентів-юристів формування психологічної готовності до професійної діяльності відбувається в цілому позитивно: у них розвинуті комунікативні здібності, спостерігається налаштованість на взаємодію, на необхідність розуміти інших людей; вони впевнені в собі, мають високу самооцінку, лідерські здібності, задоволені обраною спеціальністю тощо. Разом із цим у функціональній підструктурі психологічної готовності, зокрема стосовно мотиваційного компонента, помічено практичну відсутність у більшості студентів соціально корисних мотивів вибору професії, натомість переважають мотиви індивідуалістської спрямованості; в емоційній підструктурі – середній рівень волевого потенціалу, що, на нашу думку, не є достатнім для реалізації юридичної діяльності; в особистісній підструктурі – нечітке розуміння студентами професійно значущих якостей особистості тощо. Проте ці недоліки можуть бути подолані шляхом оптимізації процесу формування психологічної готовності до юридичної діяльності на рівні навчально-виховного процесу в університеті (наприклад, за допомогою збільшення аудиторних годин на викладання психології, проведення професійно та особистісно орієнтованих тренінгів, спецкурсів та семінарів тощо), а також на особистісному рівні студента (що передбачає цілеспрямовану й систематичну роботу щодо особистісного вдосконалення кожного студента при безпосередньому психологічному супроводі цього процесу).

1. Сердюк Л. Зміст і структура психологічної готовності до професійної діяльності студентів з інвалідністю / Л. Сердюк, Н. Петрученко // Український науковий журнал «Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації». – 2011. – № 5. – С. 140–143.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандибович. – Минск : БГУ, 1976. – 175 с.
3. Еникеев М. И. Юридическая психология: [учеб. для вузов] / М. И. Еникеев. – М. : НОРМА, 2002. – 517 с.
4. Романов В. В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы) / В. В. Романов, М. В. Кроз // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 94–108.

УДК 159.923: 316.454.52

Олександра Гринчук

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА РИСА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена проблемі комунікативної толерантності як професійно важливій рисі особистості майбутнього вчителя. Розглянуто характеристики толерантної та інтолерантної особистості, а також провідні компоненти толерантності вчителя. Представлено результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, загальна та комунікативна толерантність.

The article is sanctified to the problem of communicative tolerance as professionally to the important line of personality of future teacher. It is considered description tolerant and intolerance personality and leading components of tolerance of teacher. The results of empiric research are presented.

Key words: tolerance, intolerance, general and communicative tolerance.

В останні роки надзвичайно популярним стало дослідження проблеми толерантності не лише в руслі загальнодержавних тенденцій консолідації, інтернаціоналізації та полікультурації суспільства, а й з погляду психолого-педагогічних і соціально-психологічних впливів на особистість з метою її розвитку та виховання. Становлення толерантної з усіх поглядів особистості стає важливою суспільною проблемою й відповідно – стратегічним завданням освіти. Особливого значення в таких умовах набувають питання міжособистісної, професійної, комунікативної толерантності, які є важливими в демократичному та гармонійному суспільстві і є тією системою взаємодій і взаємозв'язків, без яких неможливе адекватне співіснування між індивідами. Для цього необхідне самоусвідомлення особистістю себе як носія ліберального, поважливого, рефлексивно-емпатійного ставлення, прийняття та розуміння поведінки, переконань, традицій і цінностей інших людей, які стають головними чинниками формування толерантності як риси особистості. Тут ми стикаємося із проблемою формування особистості майбутнього вчителя як носія й організатора толерантних стосунків між учасниками педагогічного спілкування, зі здатністю до терплячості чи навіть терпимості задля адекватного взаєморозуміння та ефективної взаємодії між

різними соціальними групами, представниками іншого культурного, релігійного, соціального середовища.

Складність і багатоаспектність проблеми професійного становлення майбутнього вчителя як носія гуманістичних цінностей і розвитку його як толерантної особистості, здатної до емпатійності, рефлексивності, поваги, позитивного ставлення, доброзичливості, незважаючи на високий рівень дослідження та розробленості певних методологічних, методичних, але не прикладних аспектів цієї проблеми у сучасній психолого-педагогічній науці, зумовили вибір указаної теми дослідження.

Мета статті – огляд проблеми комунікативної толерантності в особистісному й професійному вимірі та емпіричне вивчення рівня загальної і комунікативної толерантності майбутніх учителів.

Саме поняття «толерантність» походить від латинського дієслова *tolero* – «нести», «тримати», «терпіти», однак широкого розповсюдження цей термін набув від англійської інтерпретації – *tolerance* – «терпимість», «допустимість». Отож толерантність – це прояв терпимості до чужих думок, вірувань, світоглядних уподобань, а відповідно, визнання за людиною права на власну думку, її публічне оприлюднення та доведення правомірності; спокійне, виважене ставлення індивіда до суджень інших людей [6].

У науковій літературі поняття «толерантність» розглядається як: повага до свободи іншої людини, її думок, поглядів і поведінки; визнання рівності, відмова від домінування й насилля; визнання багатомірності людської культури, норм поведінки; прийняття інших такими, якими вони є, і взаємодія з ними на рівних; вихованість з певною мірою самообмеження [7].

Сучасна наука також містить різноманітні підходи до розгляду феномену толерантності: біологічний, філософський, соціологічний, політичний, психологічний та педагогічний. У рамках дослідження психологічних аспектів толерантності вагомими є дослідження: Г.Олпорта, Е.Фрома, А.Маслоу, П.Ніколсона, А.Асмолова, С.Бондирева, І.Гриншпун, Г.Солдатової та інших. Зокрема вивченню толерантності суб'єктів навчально-виховного процесу присвячені праці Т.Білоус, О.Волошин, А.Скок, Ю.Тодорцева, М.Карандаш, Л.Лозинської, Ю.Халемендика, К.Петровської та ін. Сьогодні проблема комунікативної толерантності, як професійно важливої риси майбутнього вчителя, є недостатньо дослідженою. Так, дослідженням цього питання присвячено праці Л.Орбан-Лембрик, А.Зінченко, Ю.Халемендик. Оскільки зазначена проблематика є надзвичайно важливою в системі навчально-виховного процесу, але недостатньо вивченою, саме вона стала об'єктом нашого наукового дослідження.

Певний умовний поділ особистостей, відповідно до наявних у них рис характеру, на толерантних та інтолерантних зробив ще Г.Олпорт [4; 5; 8]. Зрозуміло, що чіткої межі розподілу провести неможливо, оскільки кожна людина у своєму житті, залежно від обставин, може чинити толерантно чи не толерантно. А з іншого боку, як визначити, які саме риси (толерантні чи інтолерантні) є важливими саме в певній професійній діяльності для ефективного її здійснення?

Порівняльна характеристика рис толерантної та інтолерантної особистості за Г.Олпортом

Риси характеру толерантної особистості	Риси характеру інтолерантної особистості
Наявність значних розбіжностей між «Я-реальним» і «Я-ідеальним»	Фактичний збіг «Я-реального» та «Я-ідеального»
Критично ставиться до себе, розуміє свої позитивні та негативні риси	Відповідальність за події, що відбуваються, покладає на інших людей чи долю
Володіє високим потенціалом розвитку	Не намагається самовдосканалюватись
Позитивна налаштованість на світ, відчуття безпеки та захисту	Поділяє світ на «добре» і «погане», «правильне» і «неправильне», «своїх» і «чужих»
Відчуває психологічну захищеність, упевненість та переконаність у можливості вирішення будь-яких проблем	Підпорядковується суспільним авторитетам та соціальним інститутам
Розраховує на себе, намагається бути незалежною в усіх сферах своєї життєдіяльності	Надмірно схильна до порядку та ієрархії в усіх сферах життя: особистій, суспільній, соціальній
Характерний високий рівень емпатії (схильні розуміти внутрішній емоційний стан свого співрозмовника, уміння проникати в переживання інших людей, перенесення себе на місце іншого)	Характерний низький рівень емпатії (егоцентризму, яким важко налагоджувати стосунки, іти на контакт з іншими людьми)

Розглядаючи проблему толерантності як психолого-педагогічну категорію з точки зору її важливості як особистісної якості, необхідної для успішного виконання професійних завдань, стикаємося з низкою запитань: Чи не означає толерантність певну вседозволеність? Чи існують межі толерантних та інтолерантних взаємин? Чи не стане толерантне ставлення руйнуванням традиційних цінностей та норм? Чи необхідною є толерантність у професійній діяльності вчителя?

Вважаємо, що толерантність особистості не може бути безмежною, вона повинна мати свої межі, для того щоб не стати вседозволеністю й самій себе не знищити. Розуміння людьми меж толерантності сприятиме розвиткові реакцій на прояви нетерпимості, дасть можливість відрізнити терпимість і нетерпимість. Для того, щоб мати можливість чітко розмежовувати, ми терпимо інші філософські погляди чи агресивний догматизм, іншу віру чи плондрування святинь. Таке розмежування толерантного та інтолерантного ставлення надзвичайно важливе у виховному процесі, адже як інакше ми зможемо сформувати необхідне ставлення в дітей, не маючи й не демонструючи його самі.

У своєму дослідженні ми дотримуємось думки авторів (О.Довгополова, Ю.Іщенко, В.Лекторський, А.Реан, І.Бех та ін.), які трактують феномен толерантності в межах єдності основних атрибутів особистості – відповідальності, свободи і творчості, що детермінують її внутрішній світ і визначають стратегію реальної поведінки. Саме такий контекст толерантності наголошує на загальнолюдських якостях особистості, які проявлятимуться через послаблення реакцій на негативні фактори соціального середовища, терпимо ставитись до інших і поважати їхню гідність, розуміти й приймати інші погляди та переконання, виявляти рефлексивність мислення та навички емпатійної взаємодії [3].

Тому надалі розглядаємо саме педагогічний контекст толерантності, у якому вона визначається як певна риса особистості, яка може формуватись відповідною педагогічною взаємодією й не допускати приниження іншого задля збереження нормального неприйняття негативних явищ у навчально-виховному процесі (І.Бех, Л.Орбан-Лембрик, Л.Кондрашова, Т.Осипова, М.Карандаш, Ю.Халемндик). Адже найважливішою умовою, яка забезпечуватиме оптимальну взаємодію в педагогічній діяльності, є характер стосунків, що складається між її учасниками. Взаємини, які виникають у педагогічному процесі, можуть бути різноманітними, але центральну позицію займають саме толерантні стосунки, толерантне ставлення, професійна та комунікативна толерантність учителя.

Толерантність у рамках запропонованого підходу слід розглядати як професійно важливу якість учителя, яка характеризується здатністю неагресивно сприймати інші думки та погляди, інший спосіб життя, характер поведінки та будь-які інші особливості суб'єктів освітнього й соціокультурного простору шляхом встановлення з ними взаємин довіри, співпраці, компромісу, товариськості, психологічного комфорту, емпатії та рефлексії [3].

Саме в навчально-виховному процесі толерантність стає тією основою, за допомогою якої створюються ефективні умови для організації роботи, навчання, дозвілля як дорослих, так і молоді, школярів, прояву та врахування їх індивідуально-психологічних особливостей у комунікативному процесі. Мова йде не лише про взаємодію на рівні «учитель – учень», «викладач – студент», а й про спілкування на рівні «учень – учень», «студент – студент», «учитель – учитель», адже дотримання на всіх цих рівнях вимог толерантності допомагає підвищити продуктивність праці, сприяє ефективності навчально-виховного процесу, адекватному взаєморозумінню між людьми. Тобто в цьому випадку мова йде про прояви комунікативної толерантності педагогів.

Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до інших людей, яка демонструє міру її терплячості до неприємних чи неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей, учинків партнерів по взаємодії [2].

На думку Л.Орбан-Лембрик, саме комунікативна толерантність особистості є важливою психологічною умовою становлення взаємин, створення загального інформаційного поля, спільної комунікативної дії, прояву доброзичливості в єдиному комунікативному просторі міжособистісних стосунків, допомагає створенню психологічного клімату в навчальній групі [9].

За В.Бойком, комунікативна толерантність поділяється на ситуаційну, типологічну, професійну та загальну. Рівень ситуаційної толерантності визначається ставленням людини до конкретного партнера по спілкуванню (випадкового знайомого, друга, колеги, дружини/чоловіка), типологічна передбачає ставлення до групового суб'єкта чи групи людей (представників певної національності, професії, соціального прошарку). Професійна комунікативна толерантність проявляється в робочій атмосфері, у взаємодії з людьми в процесі виконання професійної діяльності, а загальна комунікативна толерантність – ставлення до людей у цілому – зумовлена життєвим досвідом, властивостями характеру, моральними принципами й значною мірою визначає інші форми комунікативної толерантності [2].

Дотримуючись розуміння феномену толерантності як якості особистості та її ставлення до дійсності, що функціонує на підставі відповідних знань, мотивів і способів дії, структуру толерантності вчителя правомірно подати у вигляді взаємодії трьох провідних компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового.

Концептуально-ціннісний компонент толерантності вчителя проявляється через систему принципів організації педагогічного процесу. Тут провідну роль відіграють: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самотності й унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості й здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; терпимість до думок та поведінки інших людей; орієнтованість на партнерство та співробітництво.

Особистісно-мотиваційний компонент толерантності вчителя виявляється в характері емоційного ставлення до учасників педагогічної взаємодії, а саме: доброзичливості, ввічливості, щирості, лояльності, стриманості, емпатійності, терпимості, рефлексивності, справедливості та інших.

Діяльнісно-поведінковий компонент толерантності вчителя виявляється через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників навчально-виховного процесу, а саме: сприймання особистості партнера таким, яким він є; прийняття та розуміння індивідуальності іншої людини, оцінювання особистості відповідно до Я-концепції; уміння приховувати або згладжувати негативні почуття; уміння вибачати іншому помилки чи ненавмисно спричинені неприємності; терпиме ставлення до професійного дискомфорту; уміння володіти собою та йти на компроміс; уміння безконфліктно вирішувати проблемні ситуації [10].

З метою виявлення в майбутніх учителів толерантних рис як професійно важливих, ми провели емпіричне дослідження з використанням таких методів: 1) діагностика толерантності особистості експрес-опитувальником «Індекс толерантності» за Г.Солдатовою (визначення загального рівня толерантності), яка мала на меті виявити загальне ставлення до навколишнього світу та інших людей, а також соціальні установки в різних сферах взаємодії, де проявляється толерантність та інтолерантність людини, а саме: а) етнічну толерантність (ставлення до людей іншої раси, іншої етнічної групи, оцінка культурної дистанції, установки у сфері міжкультурної взаємодії); б) соціальну толерантність (ставлення до певних соціальних груп: меншин, психічно хворих, злочинців, жебраків); в) толерантність як риса особистості (риса, установки та переконання особистості, які визначають ставлення людини до навколишнього світу); 2) діагностика загальної комунікативної толерантності, за В.Бойком, яка мала на меті діагностувати толерантні чи інтолерантні установки особистості, що проявляються в процесі спілкування.

Визначення рівня загальної комунікативної толерантності особистості здійснювалося за такими критеріями:

- несприйняття чи нерозуміння індивідуальності іншої людини;
- використання себе як еталона під час оцінювання інших;
- категоричність чи консерватизм в оцінюванні інших людей;

- невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів;
- прагнення переробити, перевиховати партнерів по спілкуванню;
- прагнення підлаштувати партнера під себе, зробити його «зручним» для себе;
- невміння пробачати іншим помилки, незграбність, ненавмисно спричинені неприємності;
- нетерпимість до фізичного чи психологічного дискомфорту, який створюють інші люди;
- невміння пристосовуватись до характеру, звичок і побажань інших людей.

Нашу вибірку склали 53 студенти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, майбутні вчителі початкових класів.

Аналіз результатів діагностування виявив, що всього 3,7% респондентів притаманний їй високий рівень, 84,9% – середній рівень розвитку толерантності, а низький рівень виявлено в 11,3% опитаних. При цьому у своєму ставленні етнічно толерантними є 24,5% опитаних, соціальну толерантність у власних установах проявляє 20,7%. У той же час толерантність, як особистісна риса, притаманна 54,5% респондентів нашої вибірки. Хотілося б зазначити, що для субшкали соціальної толерантності виявився нехарактерним вияв показників високого й низького рівнів, який свідчить, що респонденти не проявляють очевидно вираженої толерантної чи інтолерантної позиції в сприйнятті різноманітних явищ соціальної дійсності, і це вказує на відсутність чіткої особистісної позиції стосовно тих чи інших явищ або фактичну байдужість до них.

Окрім цього, ми виявили, що найвищі показники (чим вищий бал, тим нижчий рівень толерантності) були отримані за критеріями «прагнення підлаштувати партнера під себе, робити його зручним» (41,5%), «невміння стримувати себе або згладжувати неприємні почуття під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів» (37,7%), «категоричність і консерватизм в оцінках інших людей» (36,2%). А найнижчими, відповідно найбільш толерантними в оцінках, виявилися показники «використання себе в ролі еталона під час оцінки інших» та «нетерпимості до фізичного чи психологічного дискомфорту, який можуть створювати інші люди». Отож, можемо сказати, що результати проведеного нами емпіричного дослідження свідчать про переважання маніпуляторських, конфліктних, ригідних, нереклексивних тенденцій у спілкуванні наших респондентів, за яких переважає середній рівень толерантності, при тому, що значна частина опитаних продемонструвала, що толерантність у них є рисою особистості.

Отримані нами результати свідчать про недостатню розвиненість і сформованість комунікативної толерантності як професійно важливої якості особистості в значній кількості респондентів, незважаючи на те, що толерантність як особистісна риса притаманна 54,5% респондентів.

**Показники комунікативної толерантності майбутніх
учителів у балах (з 15 можливих)**

Критерії оцінки	Показники майбутніх учителів	Показники вихователів (за В.Бойком)
Несприйняття чи нерозуміння індивідуальності іншої людини	6,2	3,4
Використання себе як еталона під час оцінки інших	5,4	3,0
Категоричність чи консерватизм в оцінках інших людей	8,5	4,7
Невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів	8,6	3,7
Прагнення переробити, перевиховати партнерів по спілкуванню	7,5	5,1
Прагнення підлаштувати партнера під себе, зробити його «зручним» для себе	8,9	3,2
Невміння пробачати іншим помилки, незграбність, ненавмисно спричинені неприємності	8,0	3,7
Нетерпимість до фізичного чи психологічного дискомфорту, який створюють інші люди	5,5	1,8
Невміння пристосовуватись до характеру, звичок і побажань інших людей	7,2	2,6
Усього	65,8	31,2

Співвідносячи отримані результати дослідження з визначеними компонентами комунікативної толерантності вчителів, слід відзначити, що найбільш неформованими компонентами комунікативної толерантності виявились особистісно-мотиваційний і відповідно, як наслідок, діяльнісно-поведінковий. На нашу думку, таку ситуацію можна пояснити недостатністю насамперед психологічних знань, умінь та навичок ефективної комунікативної взаємодії та міжособистісного спілкування, уміння налагоджувати взаємини з оточенням, неволодінням способами поведінки та вирішення різноманітних конфліктних ситуацій, невпевненістю у власних силах, невідповідності презентувати себе та використовувати наявні знання в безпосередній практичній діяльності тощо.

Як засвідчують наявні в науці результати практичної роботи щодо формування толерантності, тим чи іншим чином на неї можна здійснювати вплив. А це означає, що толерантність як особистісну рису, а тим паче її поведінкові компоненти, можна розвивати й формувати. Навчання й формування толерантності – це і розвиток різних форм психологічної стійкості, і здатності до мобілізаційної реакції, і до психологічної рівноваги із собою та навколишнім світом, і міжособистісна емпатія тощо.

Оптимізацію цієї ситуації вбачаємо передовсім у впровадженні в процес підготовки майбутніх учителів таких методів, які базуватимуться на експериментуванні та моделюванні, на об'єктивації та реконструкції власного досвіду та особистісних умінь, що буде створювати позитивну мотиваційну налаштова-

ність, даватиме впевненість у власних знаннях, уміннях та навичках і сприятиме їх ефективному використанню в професійній діяльності. Саме таким шляхом можна ефективно вплинути на особистісно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий компоненти толерантності майбутніх учителів. Одним зі шляхів конструктивного вирішення проблеми формування комунікативної толерантності є розробка та впровадження психологічних групових технологій, які мають назву «Тренінги толерантності», «Тренінги комунікативної толерантності», а також в руслі роботи тренінгів із вирішення конфліктів, розвитку комунікативних умінь та навичок, зниження агресивності, розвитку міжкультурної комунікації та ін.

Висновки

Підсумовуючи результати нашого дослідження, можна зробити висновки, що професіоналізм сучасного вчителя передбачає насамперед стійкість, уміння володіти собою, наявність комунікативних умінь та навичок, емпатійність та рефлексивність, які дадуть можливість ефективно виконувати професійну діяльність. Результати дослідження виявили недостатній рівень сформованості необхідних рис та якостей у майбутніх учителів, що потребує подальшої роботи для підвищення рівня не лише комунікативної толерантності майбутніх спеціалістів, а й розробки технологій розвитку толерантності особистості.

1. Зінченко А. Модель формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університетів у процесі гуманітарної підготовки [Електронний ресурс] / А. Зінченко. – Режим доступу : pedagogika.at.ua/_fr/10/7556207.doc.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2009. – 576 с.
3. Карандаш М. М. Толерантність як педагогічний феномен [Текст] / М. М. Карандаш // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії : Міжнар. наук.-практ. конф. : матеріали. – Мелітополь, 2008. – 304 с.
4. Кихтюк О. Проблема міжетнічної толерантності як риси особистості [Електронний ресурс] / О. Кихтюк. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/669/94/>.
5. Клонингер С. Теории личности: познание человека / С. Клонингер. – С. Пб. : Питер, 2003. – 720 с.
6. Менеджерський словник / уклад. Г. О. Колесніков. – К. : Професіонал, 2007. – 258 с.
7. Кустова Г. Феномен толерантності і механізми формування толерантності в умовах глобалізації [Електронний ресурс] / Г. Кустова. – Режим доступу : http://istok.ucoz.ua/pub1/fenomen_tolerantnosti_.
8. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – М. : КСП +; С. Пб. : Ювента, 1999. – 345 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі [Текст] / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 73–85.
10. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : метод. рекомендації. / Ю. В. Тодорцева. – Одеса : ПНЦАПНУ, 2004. – 90 с.
11. Халемендик Ю. Є. Толерантність як професійна якість педагога [Електронний ресурс] / Ю. Є. Халемендик. – Режим доступу : <http://virtkafedra.ucoz.ua>.

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ МОРАЛЬНО-ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті подано результати соціально-психологічного дослідження соціальної відповідальності сучасної молоді та здійснено їх психологічний аналіз. Емпірично встановлено зв'язки між соціальною відповідальністю та рівнем морально-правової соціалізації студентів.

Ключові слова: соціальна відповідальність, совість, ціннісні орієнтації.

The article presents the results of social-psychological investigation of social accountability of contemporary youth and performs their psychological analysis. The links between social accountability and the level of ethical and legal socialization have been established.

Key words: social accountability, conscience, value system.

Центральною проблемою особистості є проблема входження її в певні соціальні спільноти, набуття соціальних рис, засвоєння соціальних норм, культурних цінностей і принципів того суспільства, до якого вона належить. Однією із фундаментальних складових соціалізації є морально-правовий аспект.

Проблема морально-правової соціалізації особливого значення набуває в умовах стрімких соціально-економічних змін нашого суспільства, трансформації цінностей та орієнтирів, які започаткували нові виміри суспільних відносин. Такі взаємини передбачають, з одного боку, ініціативу й відповідальність особистості, а з іншого – спілкування між людьми на основі певних морально-правових норм.

Нормативне регулювання та охорона суспільних взаємин передбачає існування контрольних механізмів, за допомогою яких визначається відповідність поведінки людей існуючим соціальним нормам, стимулюється позитивна, корисна для суспільства діяльність та попереджається й карається негативна, шкідлива. Відповідальність і є тим механізмом, необхідним для існування суспільства та ефективної взаємодії в ньому конкретної особистості, а порушенням установлених норм можна назвати невиконання взятих на себе обов'язків, обіцянок. Тобто відповідальність виражає свідоме ставлення *особи* до вимог суспільної *необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей; усвідомлення* смислу й значення діяльності, її наслідків для *суспільства* та соціального розвитку, вчинків *особи* з погляду інтересів суспільства або певної *групи* [1].

Соціальна відповідальність, яка є одним з аспектів відповідальності, передбачає дотримання суб'єктами суспільних відносин вимог *соціальних норм*. Соціальна відповідальність розглядається у двох аспектах, залежно від того, якою є поведінка *особи* – соціально корисною чи соціально шкідливою [2]. Це обов'язок *особи* – оцінити власні наміри та здійснювати вибір поведінки відповідно до норм, що відображають інтереси суспільного розвитку, а у випадку порушення їх – обов'язок звітувати перед *суспільством* і нести *покарання* [3].

Отже, процес морально-правової соціалізації особистості має включати: виховання активної соціальної відповідальності, усвідомлення особистістю свого обов'язку перед суспільством, розуміння необхідності дотримання соціаль-

них норм, що в кінцевому результаті забезпечує нормативну поведінку, високий ступінь соціальної вихованості людини, попередження антисоціальних проявів з її боку.

Усвідомлення відповідальності – складна властивість особистості. У ній синтезовано її обов'язкове та оціночне ставлення. За допомогою її формування суспільство прагне отримати згоду й підтримку своїх членів у регламентації їх поведінки, вона перетворює суспільні вимоги у справу особистої совісті. Цей прояв оціночного ставлення людини надає усвідомленій відповідальності великого морального значення. Будучи пов'язаною із совістю, гідністю, вона опирається на внутрішні переконання, а не на зовнішній примус, не на острах перед санкціями.

Соціальна відповідальність відображає схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці прийнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та бути готовим відповідати за свої вчинки.

Відповідальність створює психологічний простір для саморозвитку та самореалізації, задає мотиваційно й ситуаційно вивірені орієнтири для розгортання цих процесів. Вона визначає зони оптимального співвідношення зовнішніх вимог щодо особистості з одного боку та рівня домагань і її актуальних можливостей – з іншого. У цьому зрізі відповідальність є контролюючим механізмом, котрий захищає особистість, задає їй стійкість щодо зовнішніх дестабілізаційних впливів і внутрішніх невважених ініціатив.

Моральна відповідальність, яка є складовою частиною інших форм і видів соціальної відповідальності, являє собою вільне усвідомлення особистістю (соціальною групою, колективом) історичної та соціальної необхідності й переконаності у правильності саме даних моральних вимог та відповідні цим вимогам учинки, поведінку в цілому.

Моральна відповідальність, за Н.П.Соколовою, являє собою з'єднувальний ланцюг між зобов'язаннями, які ще не стали внутрішньою потребою, та обов'язком – постійною внутрішньою потребою високоморального ставлення до соціально важливих вимог суспільства. Вона підкреслює, що моральна відповідальність та обов'язок тісно пов'язані із совістю. Совість – усвідомлення відповідності чи невідповідності своєї поведінки (чи поведінки інших людей) моральним вимогам суспільства, що відображається в емоційно-оціночному ставленні до себе чи оточення. Совість і моральна відповідальність – поняття, що переплітаються. Специфіка совісті в тому, що вона є формою самоконтролю особистості. Совість і моральна відповідальність взаємозумовлюють одна одну [4].

Співвідношення категорій: «обов'язок», «совість», «моральна відповідальність» можна відобразити, як вважає Н.П.Соколова, таким чином: розвинута моральна відповідальність і совість є необхідним ступенем формування обов'язку. Обов'язок – найбільш високий розвиток моральної свідомості особистості.

Таким чином, особистість ставить поняття «обов'язок» вище за поняття «моральна відповідальність». Разом із тим вона визнає, що обов'язок – це моральна необхідність.

Моральна необхідність (обов'язок) є об'єктивною основою морально вільної поведінки та діяльності, що реалізується в моральній відповідальності. Совість же виступає формою самоконтролю особистості.

Однією з форм соціальної відповідальності є юридична або правова відповідальність – це відповідальність за виконання юридичних законів, правил, норм, які регулюють поведінку особистості в суспільстві.

Еволюція принципів моралі та права в їх взаємодії дає підстави стверджувати, що диференціація принципів моралі і права зникає, і замість них їхнє місце займуть єдині принципи. Ніколи предметом правового регулювання не будуть ті дії, які через свідомість можуть контролюватися нормами моралі. Тому мета суспільства – досягати в будь-якому плані морального вдосконалення. Зауважимо, що недостатня регульовальна сила будь-якої моральної норми призводить до утворення правової норми.

Дослідження відповідальності молоді здійснювалося на вибірці студентів-психологів 2–4-х курсів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника загальною кількістю 190 осіб.

Метою дослідження було виявлення рівня відповідальності та совісності сучасної молоді.

Присутність у студентства почуття відповідальності та совісті, як складових морально-правової соціалізації, за якої особистість здатна до морального самоконтролю, самостійного формулювання своїх моральних обов'язків, вимагання від себе їх виконання, а також проведення самооцінки здійснених учинків і несення відповідальності за них, вивчалася за допомогою методик, пов'язаних з виявленням спрямованості на зовнішні чи внутрішні стимули (Дж.Роттер); ціннісних орієнтацій (М.Рокич) і совісності (В.В.Мельников – Л.Т.Ямпольський) [5].

За методикою «Ціннісні орієнтації» М.Рокича, яка передбачала вивчення двох груп цінностей: цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні), було виявлено ієрархію цінностей сучасної молоді.

Рангування термінальних цінностей виявило, що для студентів другого курсу найбільш значимими цінностями є «здоров'я» (1 ранг), «любов» (2 ранг), «наявність хороших і вірних друзів» (3 ранг), «упевненість у собі» (4 ранг) і «щасливе сімейне життя» (5 ранг), проте не беруть до уваги такі цінності, як «продуктивне життя» (14 ранг), «розваги» (15 ранг), «творчість» (16 ранг), «щастя інших» (17 ранг), а також «краса природи і мистецтва» (18 ранг). Студенти третього курсу визначають домінуючими цінностями «здоров'я» (1 ранг), «любов» (2 ранг), «щасливе сімейне життя» (3 ранг), «упевненість у собі» (4 ранг) та «наявність хороших і вірних друзів» (5 ранг), найменш значущими – «пізнання» (14 ранг), «розваги» (15 ранг), «щастя інших» (16 ранг), «творчість» (17 ранг) та «краса природи і мистецтва» (18 ранг). Четвертий курс надає перевагу «здоров'ю» (1 ранг), «любві» (2 ранг), «щасливому сімейному життю» (3 ранг), «активній діяльності» (4 ранг) і «матеріально забезпеченому життю» (5 ранг), а на другому плані залишає «пізнання» (14 ранг), «творчість» і «щастя інших» (15 ранг), «розваги» (17 ранг) та «красу природи і мистецтва» (18 ранг) (табл. 1).

Рангування цінностей свідчить про те, що серед інструментальних цінностей для студентів другого курсу домінуючими є «вихованість» (1 ранг), «тверда воля» (2 ранг), «ефективність у справах» (3 ранг), «чесність» (4 ранг) і «високі запити» (5 ранг), а найменш важливими – «сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів» (14 ранг), «непримиримість до власних недоліків та недолі-

ків інших» (15 ранг), «самоконтроль» (16 ранг), «незалежність» (17 ранг) та «акуратність» (18 ранг).

Таблиця 1

Результати рангування інструментальних цінностей

	Стать		Курс			Разом
	чол.	жін.	2	3	4	
Здоров'я	1	1	1	1	1	1
Кохання	2	2	2	2	2	2
Наявність вірних друзів	3	5	3	5	6	4
Упевненість у собі	4	4	4	4	7	5
Матеріальне забезпечення	5	6	6	6	5	6
Активна діяльність	6	7	9	7	4	7
Щасливе сімейне життя	7	3	5	3	3	3
Розвиток	8	10	8	8	12	10
Воля (свобода дій і вчинків)	9	9	7	9	10	9
Життєва мудрість	10	11	10,5	11	9	11
Цікава робота	11	8	10,5	10	8	8
Продуктивне життя	13	12	14	12	11	12
Суспільне визнання	13	14	13	13,5	13	14
Пізнання	13	13	12	13,5	14	13
Розваги	15	17	15	15	17	15
Творчість	16	16	16	17	15,5	16
Щастя інших	17	15	17	16	15,5	17
Краса природи та мистецтва	18	18	18	18	18	18

Для студентів третього курсу значущими є «тверда воля» (1 ранг), «вихованість» (2 ранг), «ефективність у справах» (3 ранг), «високі запити» (4 ранг) і «чесність» (5 ранг), а менш домінуючими є «освіченість» (14 ранг), «ретельність» (15 ранг), «сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів» (16 ранг), «терпимість» (17 ранг) та «акуратність» (18 ранг) (табл. 2).

Варто звернути увагу, що відповідальність як цінність-засіб не є домінуючою й у загальному підсумку посідає 9 ранг. Аналіз гендерного та вікового аспектів виявив домінування серед жінок (порівняно з чоловіками) відповідальності (жінки – 7,5, чоловіки – 10 ранг). Віковий аспект виявив тенденцію до зростання рівня відповідальності: з 10 рангу – для студентів другого курсу до 7 рангу – для студентів четвертого курсу.

Таблиця 2

Результати рангування інструментальних цінностей

	Стать		Курс			Разом
	чол.	жін.	2	3	4	
Ефективність у справах	1	3	3	3	1	3
Тверда воля	2	2	2	1	3	1,5
Вихованість	3	1	1	2	2	1,5
Чесність	4	4	4	5	5,5	4
Високі запити	5,5	5	5	4	8	5
Рационалізм	5,5	11	9	8	12	10
Чуйність	7,5	6	6	6	7	6

Продовження табл. 2

Широта поглядів	7,5	9	8	9	4	7,5
Життєрадісність	9	7,5	10	7	10	7,5
Відповідальність	10	7,5	10	9	7	9
Самоконтроль	11	14	16	13	5,5	11,5
Освіченість	12	15	13	14	14	15
Непримиримість до недоліків	13	13	15	11	13	11,5
Сміливість у відступанні думки	14	17	14	15,5	15	15
Незалежність	15	16	17	12	16	15
Ретельність	16	12	11	15,5	17	15
Терпимість	17	10	12	17	11	15
Акуратність	18	18	18	18	18	18

Ще одним завданням проведеної нами емпіричної роботи було визначення рівня совісності студентів. Інструментарієм під час з'ясування цього питання стала методика «Шкала совісності» В.В.Мельника – Л.Т.Ямпольського, яка містила в собі ряд суджень, що відображають особливості ставлень і міру поваги до соціальних норм та вимог. Для осіб із високим значенням фактора совісті характерні такі особливості особистості, що впливають на мотивацію поведінки, як почуття відповідальності, стійкість моральних принципів. У своїй поведінці вони керуються почуттям обов'язку, жорстко дотримуються етичних стандартів, завжди прагнуть до виконання соціальних вимог. Високий рівень совісності зазвичай поєднується з хорошим самоконтролем. Відповіді респондентів на поставлені питання дали змогу встановити, що в 19% сучасного студентства присутня любов до книжок, статей, які присвячені темі моральності. Друге місце за значущістю розділили між собою такі судження: якби довелося цілеспрямовано збрехати людині, вони дивилися б убік, оскільки соромно дивитися прямо в очі, і те, що існує лише одне, єдино правильне, розуміння сенсу життя (12,73%). Менш значущі позиції займають судження про те, що люди повинні відмовитися від уживання будь-яких спиртних напоїв (10,91%) і стосовно того, що опитувані – люди твердих переконань (7,27%). Останні позиції займають судження про те, що опитувані впевнені, що навіть незначні приховані вчинки не залишаться безкарними й обурюються стосовно того, що злочинця можуть звільнити завдяки хорошему захисту адвоката – по 5,45%. Упевненість в обов'язковості дотримання законів важлива лише для 3,65% респондентів. Не взяли до уваги студенти такі твердження, які стосувалися дотримання моральних принципів за будь-яких обставин; керування почуттям обов'язку та відповідальності (1%). Варто наголосити на тому, що саме ці показники визначають рівень відповідальності. Отже, їх недотримання може вплинути на мотиваційну систему індивіда, яка не буде містити в собі високого рівня відповідальності, стійких моральних принципів, високого рівня самоконтролю. Як результат – невиконання соціальних вимог, норм і правил.

Вибір студентами суджень, які визначають наявність у них поваги до соціальних норм і моральних вимог, почуття відповідальності, характеризується і гендерними відмінностями.

Так, за значимістю хлопці обирали такі твердження, які стосувалися сорому, щодо цілеспрямованої брехні – 33,33%, обов’язкового дотримання законів – 16,67%, відмова від уживання будь-яких спиртних напоїв – 16,67% і твердження про те, що вони – люди твердих переконань – 16,67%. Проте вони зовсім відхилили твердження про дотримання моральних принципів, керування почуттям обов’язку та відповідальності, віру в те, що будь-які приховані вчинки не залишаться безкарними. Їх не обурює той факт, що злочинця можуть звільнити за допомогою вдалого захисту адвоката; вони не читають книжок і статей на моральні теми; не виправляють тих, хто виявив неповагу; не люблять лекцій на серйозні теми та не вважають, що будь-яку роботу обов’язково треба закінчувати, якщо вона є неважливою в даний момент. Аналіз цих даних дає підстави припустити, що в чоловіків низький рівень відповідальності, який може характеризуватися недотриманням у своїй поведінці принципів моралі та морально-правових норм.

Жінки характеризуються такими особливостями: їм подобається читати книги й статті, присвячені моральній проблематиці – 20,41%; вони переконані в тому, що існує лише одне правильне розуміння сенсу життя – 14,29% і в тому, що люди повинні відмовитися від вживання спиртних напоїв; у них присутнє почуття сорому у випадку цілеспрямованої брехні – 10,2% і переконаність, що навіть приховані вчинки будуть покарані. Нехарактерним для юначок є обурення із приводу того, що злочинця можуть звільнити за допомогою вдалого захисту адвоката – 6,12%, а також, що вони люди твердих переконань – 6,12%. Лише 2,04% опитуваних жінок вважає, що дотримання законів є обов’язковим. Проте так само, як і чоловіки, вони не дотримуються моральних принципів і не керуються почуттям обов’язку й відповідальності.

Отже, беручи до уваги результати емпіричного дослідження, робимо узагальнення, що почуття соціальної відповідальності в студентів не є сильно розвинутим, а отже, саме цим може бути пояснено недотримання соціальних норм, моральних принципів, ігнорування обов’язку та відповідальності. Проте ми можемо говорити, що ця тенденція не є сталою і змінюється в бік покращення, хоч і не так швидко, як нам би цього хотілося. Адже діалектичний розвиток моральної і правової відповідальності відбувається насамперед шляхом згладжування меж між законністю та совістю.

Одним із вимірів відповідальності є також суб’єктивний локус контролю особистості, тому під час дослідження ми застосовували методику «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж.Роттера [6]. Локус контролю, як властивість особистості, передбачає схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний локус контролю) і власним здібностям та зусиллям (інтернальний локус контролю), який формується в процесі соціалізації і є стійкою властивістю особистості, визначаючи поведінкові тенденції сучасної молоді.

Локус контролю є одним із найважливіших механізмів, який визначає здатність і вміння людини долати життєві труднощі, забезпечуючи тим самим можливість її саморозвитку та самореалізації. Інтернальність тісно пов’язана з багатьма психологічними процесами, явищами й рисами особистості, що утворюють її антистресовий контур.

Дві основні установки (інтроверсія й екстраверсія) безпосередньо впливають на поведінку та мотивацію людини; указують на спосіб її пристосування до життя. Екстернали впевнені, що їхні невдачі є наслідком випадковостей, негативних впливів інших людей. Інтернали ж упевнені, що їхній успіх чи невдача – не випадкові й залежать від власної компетенції, здібностей, цілеспрямованості, тобто від них самих. Вони схильні до осмислення своєї поведінки і, на відміну від екстерналів, менш схильні підкорятися думці інших людей, сильніше реагують на втрату особистісної свободи, активніше шукають інформацію, необхідну для прийняття рішення, більш упевнені в собі.

Отримані під час дослідження результати виявили, що серед чоловіків переважає інтернальний локус контролю – 66,7%, а серед жінок екстернальний – 79,6%. Аналіз вікового аспекту локусу контролю дозволив виявити тенденції до зростання інтернальності (із 48% – на другому курсі до 52% – на четвертому).

Отримані результати дають підставу говорити, що сучасні студенти не характеризуються схильністю до осмислення своєї поведінки, відповідальність за результати своєї діяльності приписують не власним здібностям та зусиллям, а зовнішнім силам, більше схильні підкорятися думці інших людей, не надто сильно реагують на втрату особистісної свободи, свої успіхи та невдачі вони сприймають як випадкові, що залежать не від власної їх компетенції, здібностей, цілеспрямованості, тобто не від них самих. Зіткнувшись із перешкодами на шляху саморозвитку, такі студенти значно менше виявляють пошукову активність. Така відмова від пошукової активності може призвести до безпорадності, яка може стати причиною стагнації особистості, її деградації. У свою чергу, активність створює передумови для знаходження продуктивних шляхів подальшого розвитку.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити такі **висновки**: соціальна відповідальність характеризує позитивне ставлення особи до своїх учинків, розуміння їх важливості для суспільства, бажання виконати їх якомога краще. Саме ця відповідальність мається на увазі, коли говорять про почуття відповідальності, про те, що людина бере відповідальність на себе. Це відповідальність за майбутню поведінку. Потрібно наголосити на тому, що відповідальності не можна навчитися, нею не можна оволодіти лише шляхом засвоєння тих чи інших правил та норм. Людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах. Критерієм прийняття відповідальності є реалізація студентом своїх сил, самостійно й згідно з вимогами, поставленими до самого себе.

Хоча сучасні умови (економічні, політичні, правові та ін.) не можна назвати сприятливими для формування стійкої ціннісно-нормативної системи сучасної молоді, яка в цілому визначає рівень морально-правової соціалізації, усе ж у ній намічається ряд тенденцій, що сприяють успішному процесу становлення молоді людини.

Однією з умов позитивного становлення морально-правової соціалізації є наявність у молоді саме відповідальності. Бути відповідальним – це, перш за все, визнавати й захищати цінності свого оточення, своєї групи та сприяти реалізації їхніх цілей.

Результати проведеного дослідження щодо наявності в студентів почуття відповідальності продемонстрували, що її рівень – нижче середнього. Саме цим

пояснюється недотримання певних соціальних норм, морально-правових принципів, ігнорування обов'язку та відповідальності. Проте можна стверджувати, що ця тенденція не є сталою. Адже розуміння та усвідомлення особистістю відповідальності за свої вчинки, виховання в собі почуття особистісного обов'язку за дотримання соціальних норм є важливим моментом механізму саморегуляції поведінки молодшої людини, від якої залежить позитивне становлення морально-правової соціалізації в цілому.

Одним із вимірів відповідальності є локус контролю особистості. Результати, отримані в процесі дослідження, виявили, що сучасні студенти більше схильні приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам, а не власним здібностям та зусиллям (76,4%).

1. Юридична енциклопедія : у 7 т. / за ред. Ю. С. Шемширенко. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998.
2. Хачатуров Р. Л. Юридическая ответственность / Р. Л. Хачатуров, Р. Г. Ягутян. – Тольятти : Международная академия бизнеса и банковского дела, 1995. – 200 с.
3. Зайчук О. В. Теорія держави і права : Академічний курс : підручник / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – К. : ЮрінкомІнтер, 2006. – 688 с.
4. Соціологія права : підруч. для студ. юрид. спец. / М. Л. Панов, Н. П. Осипова, Л. М. Герасіна та ін. ; Н. П. Осипова (ред.) ; Нац. юрид. академія ім. Я. Мудрого. – К. : ІнЮре, 2003. – 276 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособ. / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – 489 с.
6. Гоян І. М. Практикум з психології мотивації : довід.-метод. посіб. / І. М. Гоян. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 100 с.

УДК 159.923

Олена Кретчак

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються психологічні аспекти формування готовності пенітенціарного психолога до професійної діяльності. Стаття не претендує на завершеність досконалості, це лише спроба осмислення, що припускає більш розгорнуте дослідження проблематики формування фахівця в галузі юридичної (пенітенціарної) психології.

Ключові слова: пенітенціарна психологія, пенітенціарний психолог, ресоціалізація, реадaptaція, професійно-психологічна готовність, психологічна придатність, професійно важливі якості, кваліфікаційна характеристика, напрями діяльності, психограма.

In the article the psychological aspects of forming of readiness of prison psychologist are examined to professional activity. The article does not apply on a completeness and perfection, it only attempt of comprehension that admits more unfolded research of range of problems of forming of specialist to industry of legal(prison) psychology.

Key words: prison psychology, prison psychologist, resocialization, readaptation, professionally-psychological readiness, psychological fitness, professionally-important internalss, qualifying description, directions of activity, psychograma.

Соціальний запит у галузі юридичної діяльності вимагає застосування в ній сучасних психологічних знань. Тому з початку 90-х років минулого століття популярність професії юридичного психолога набула неабияких обертів: вищі навчальні заклади із цього часу активно здійснюють навчання фахівців у зазначеному напрямі, продовжуючи подібну практику підготовки їх в університетах крупних міст країни.

Одним із напрямів професійної діяльності юридичного психолога є пенітенціарна (виправна) психологія. Перед виправними установами постають складні завдання з перевиховання осіб, які скоїли злочини, залучення їх до трудової діяльності та адаптації до нормального співіснування в суспільстві тощо.

Важливого значення в цьому питанні набувають пенітенціарні психологи, професійна діяльність яких покликана сприяти виправленню та корекції особистості засудженого. Крім того, зазначена вище професійна галузь психологічних зусиль відрізняється особливістю вирішуваних питань та безумовною соціальною значимістю.

Для успішної роботи в цій сфері юридичному або, конкретно висловлюючись у градації фахівців психологів-юристів, пенітенціарному психологові необхідні знання основ юриспруденції (кримінально-виконавчого права), педагогіки, психології праці, соціальної психології (психології спілкування) тощо. Мовою психологічної науки, пенітенціарні психологи покликані вивчати зміни особистості засудженого, чинники, що позитивно впливають на процес ресоціалізації та реадaptaції останнього й сприяють активній перебудові його особистості: особливості режиму, праці, колективу, виховного впливу. До того ж, серед злочинців, які визнані осудними, наявні такі, що мають відхилення з боку нервової системи та психіки (невротики та психопати). Із цією метою для завдань перевиховання поряд зі звичайними заходами необхідна розробка заходів медико-психологічного впливу.

Таким чином, професійно-психологічні особливості фахівців-психологів у галузі пенітенціарної системи є основою готовності до професійної діяльності в питанні надання ефективної психологічної допомоги на сьогоdnішньому етапі становлення нашого суспільства.

Науковці-дослідники стверджують, що діяльність пенітенціарного психолога в різних сферах професійної діяльності вимагає від них високих результатів (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 необхідних знань з фахових дисциплін, а й розвивати відповідні психологічні якості, формувати позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого сповна залежатиме успішність творчої реалізації в практичній діяльності (С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.В.Чепелєва та ін.). Тобто сучасні науковці-дослідники зазначають, що характер професійної діяльності вимагає від пенітенціарного психолога знайомства із широким колом питань, крім теоретичної та практичної психологічної підготовки, починаючи з організації системи професійної роботи в цілому й відповідного законодавства, елементів соціології та економіки, загальної й соціальної педагогіки, закінчуючи конкретними, прикладними знаннями (О.Бондаренко, С.Васьківська, П.Горностай, Л.Карамушка, С.Максименко, В.Рибалка та ін.).

Мета статті – висвітлити основні компоненти професійно-психологічної готовності пенітенціарного психолога до діяльності на основі концептуального підходу.

Для того, щоб краще зрозуміти вимоги, які висуває професійна діяльність до пенітенціарного психолога, до його індивідуально-особистісних якостей, необхідно зрозуміти умови, у яких працюють сучасні фахівці. По-перше: не можна не враховувати той факт, що юридична психологія в нашій країні, як активний і дієвий чинник у вирішенні проблем юристів, відносно молода галузь використання знань. По-друге: зниження рівня професійної підготовки через знецінення в силових структурах діяльності психологічної служби, поява фахівців на посадах практичних психологів, які не мають базової психологічної освіти взагалі. З практики професійної діяльності відомі, на жаль, непоодинокі випадки, коли психологами працювали особи, які мали, у кращому випадку, юридичну освіту. Але необхідно враховувати існування поняття психологічної придатності до професій певного напрямку, особливо в галузі психології. Теорія науковця Є.Л.Климова в галузі психології праці, який вдало класифікував людей на типи «людина – знакова система», «людина – художній образ», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина» (до останньої, до речі, і належить професія психолога), тому є яскравим підтвердженням.

Ураховуючи все вищезазначене, життя вимагає нас по-новому ставитися до професії юридичного психолога. У чому ж полягають новітні вимоги до професійної діяльності пенітенціарного психолога? Це соціальний запит у суспільстві; багатство методичних засобів і прийомів, що застосовуються в роботі із засудженими у тренінгових групах; вивчення впливу виховних заходів на особистість засуджених, визначення особливостей ходу виправлення особистості засуджених та шляхи його конструювання разом із працівниками виправних установ; необхідна психологічна корекція; новітні методи роботи із засудженими (нейролінгвістичне програмування, трансакційний аналіз тощо). Лише за останні два десятиліття вони є інструментарієм для практичних психологів, хоча на Заході широко використовувалися вже понад століття.

Звернемося до визначення професії психолога за кваліфікаційною характеристикою. Практичний психолог – це фахівець, який має відповідну освіту та рівень кваліфікації, надає психологічну допомогу (психологічні послуги) населенню, що включає повний або частковий спектр із напрямів, передбачених відповідними Типовими посадовими (функціональними) обов'язками. Останні визначаються «Положенням про психологічну службу» та конкретною ситуацією, яка вимагає психологічного втручання або використання спеціальних психологічних знань і технологій в юридичній практиці.

Уперше визначення самого терміна «практичний психолог» було запропоновано Р.С.Немовим у 1995 році: «Практичний психолог – фахівець-психолог, який має відповідну вищу освіту й вирішує завдання психодіагностики, психокорекції та психологічного консультування, що пов'язані не з проведенням наукових досліджень, а з наданням прямої психологічної допомоги людям» [1]. Стаючи суб'єктом професійної діяльності, пенітенціарний психолог повинен обрати певний напрям здійснення та реалізації себе в професії, керуючись від-

чуттям власного покликання, збігом із природою образу «Я», своєї місії в цьому житті, а також ураховувати один із постулатів етичного кодексу психолога – принцип «не нашкодити іншій особі».

За характером професійного впливу психолога на індивідуальний «світ» іншої особистості Н.М.Фалько [2] пропонує означити такі сфери застосування психологічного знання:

- пізнавально-теоретична;
- професійно-педагогічна;
- консультативно-психологічна;
- етично/духовно-посередницька;
- «учительство» або «наставництво».

У яких же напрямках повинні реалізуватися ці сфери застосування психологічного знання пенітенціарним психологом у нашому суспільстві.

Відповідно до нормативно-законодавчого акта, що затверджує діяльність пенітенціарного психолога (наказ 145 УДД від 05.06.2007 р. «Про затвердження Положення про психолога установи виконання покарань та слідчого ізолятора») основними напрямками його діяльності є такі:

1. Психодіагностична: вивчення й узагальнення особистісних і групових характеристик засуджених з метою визначення індивідуально-психологічних особливостей їхньої поведінки; виявлення серед засуджених тих, які потребують підвищеного контролю з боку персоналу установи.

2. Прогностична: оцінка перспектив розвитку особистості засудженого; прогнозування можливої індивідуальної та групової поведінки засуджених на основі виявлених особистісних, характерологічних якостей та наявної соціально-психологічної обстановки.

3. Профілактична: виявлення, усунення та попередження особистісних і групових негативних психологічних явищ, які виникають унаслідок перебування особи в ізоляції від суспільства; надання психологічної допомоги засудженим, а також, у разі необхідності, персоналу установи.

4. Корекційна: цілеспрямоване досягнення позитивних змін психічних станів, особливостей поведінки особистості засуджених.

5. Консультативна: надання рекомендацій персоналу установи щодо роботи з групами та окремими особами; попередження негативних явищ і формування позитивного соціально-психологічного клімату в середовищі засуджених та осіб, узятих під варту.

6. Просвітницька: поширення психологічних знань серед персоналу установи та засуджених; підвищення рівня психологічної культури засуджених.

Процес формування професійно придатного фахівця в галузі юридичної психології не можливий без вивчення та оцінки притаманних йому властивостей. Тому зупинимось на професійно-важливих якостях пенітенціарного психолога, що визначають психологічну придатність як одну зі складових його професійної готовності. З метою дослідження найбільш соціально бажаних якостей для психолога було проведено психологічне дослідження слухачів спеціального факультету підготовки пенітенціарних психологів. На основі особистісного опитувальника Р.Кеттела було складено еталонну таблицю, що відповідала зразку

ідеального психолога. Надамо отримані особистісні характеристики за результатами проведеного дослідження:

1. Психолог повинен мати високі розумові здібності, бути розсудливим, мати високі аналітичні показники розумового апарату, уміти виходити за стандартні рамки мислення.

2. Психолог повинен мати добрі комунікативні властивості, бути проникливим у професійному спілкуванні.

3. Психологу повинні бути притаманними відповідальність, енергійність, адекватність, практичність, активність та ініціативність.

4. Психолог є емоційно сталою, урівноваженою, стійкою до стресу особою.

Таким чином, серед основних вимог до особистості пенітенціарного психолога найбільш яскравими є чотири доміанти: інтелектуальність, соціальність, емоційна стабільність та практичність.

У проведеному дослідженні також були визначено якості, що несумісні з діяльністю психолога: незрілість особистості, низький інтелект, відсутність емпатії, нездатність вирішувати власні проблеми, низька організованість, потреба в гіперопіці, висока тривожність та почуття провини. Загалом у відповідях, яким не повинен бути психолог, були представлені фактори, що відповідають незрілій та невротичній особистості.

Слід зазначити, що, ідеальної, за переліком професійно важливих якостей людини не існує взагалі, ці вимоги абсолютизовані, важко знайти людей, у яких би так органічно сполучалося між собою таке розмаїття властивостей та якостей, ці еталонні вимоги є лише загальним орієнтиром. У даному випадку буде відбуватися компенсація недостатнього рівня професійної придатності (у розумних межах) за рахунок так званого індивідуального стилю діяльності.

За результатами проведеного професіографічного дослідження була складена психограма професії пенітенціарного психолога. До неї були віднесені такі основні особистісні властивості та вміння:

- увага, бажання зрозуміти позицію іншого;
- комунікабельність, розсудливість, життєрадісність;
- почуття відповідальності, наполегливість, старанність у діяльності;
- самостійність суджень, здатність до планування свого майбутнього;
- добра пам'ять, здатність навчати інших, вміння турбуватися про інших.

Говорячи про професійно-психологічні вміння, слід відзначити, що важливу роль у діяльності пенітенціарного психолога, на думку вітчизняних психологів, відіграють такі професійні вміння: організаційні, комунікативні, психодіагностичні, віково-індивідуального та сімейного консультування, прогнозування варіантів розвитку, психопрофілактика та психокорекція.

Суспільно цінний зміст професійної діяльності пенітенціарного психолога має полягати в знанні про суб'єкт праці та засоби збагачення такої праці. Осягаючи змістовний сенс існування предмета своєї діяльності, відчуваючи в собі здатність творити «нове», «індивідуальне», фахівець у процесі самостворення як професіонала будує певну майбутню модель своєї професійної діяльності.

Професію практичного психолога можна отримати, як уже зазначалося, на кафедрі факультету психології. То яким же чином можна оптимізувати опанування професією практичного психолога, перебуваючи ще студентом вищого навчального закладу?

В.О.Гаврилова ставить проблему самоосвіти й культури навчальної діяльності студентів, що трактується автором як сукупність окремих якостей особистості та його потреб, мотивів, інтересів, умінь, які забезпечують оволодіння знаннями [5]. На основі аналізу навчального процесу ВНЗ він доходить висновку про необхідність орієнтації на «навчання творчості», установки на післявузівську самоосвіту, зміцнення зв'язку самостійної роботи студентів з викладанням навчальних курсів, більш тісного зв'язку із практикою.

На думку Л.В.Волинської, одним із завдань навчання у ВНЗ є формування потреби й можливості вийти за межі того, що там вивчається, актуалізація саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, а також забезпечення такого рівня розвитку особистості, який надасть майбутньому фахівцеві-психологу реалізувати свою діяльність у руслі ефективної діалогічності й творчості.

Подібне трактування завдань освіти ВНЗ дозволяє психологам розглядати професіоналізм не тільки як систему знань, умінь, навичок і перелік певних позитивних якостей особистості, а як складне особистісне утворення, що поєднує в собі цілий перелік професійно важливих якостей, які сприятимуть забезпеченню високих показників у психологічній діяльності фахівця, формуванню так званої «кар'єри по горизонталі».

Для успішної навчальної адаптації корисно спеціалізуватися вже у ВНЗ у галузі психології розвитку, педагогічної психології, клінічної психології, соціальної психології тощо. Підвищенню кваліфікації сприятимуть:

- відвідування психологічних семінарів і майстер-класів, у тому числі присвячених корекційній роботі з різними віковими групами;
- участь у науково-практичних конференціях та круглих столах, присвячених питанням діяльності практичного психолога;
- регулярне відвідування бібліотеки та книжкових магазинів з метою ознайомлення з новою психологічною літературою;
- самостійна робота з новою науковою та науково-практичною літературою;
- ознайомлення з новими методиками та дослідженнями в галузі проблем психології.

Не менш важливим було б для уже працюючого психолога освоювати нові методи психотерапії та психокорекції для підвищення рівня власної майстерності або відвідувати курси стажування в психологічних консультаціях під керівництвом досвідченого психолога. Проходження відпрацювання психологічних технік у ролі клієнта, знайомство із психологічним діагностуванням та консультуванням на собі для вирішення власних проблем для здійснення психопрофілактики та психокорекції у своїй професійній діяльності.

Висновки

Таким чином, представлена уявна модель професійно-психологічної готовності пенітенціарного психолога включає в себе високий рівень розвитку особистісного, теоретичного та практичного компонентів. На основі показників

цих компонентів запропонованої моделі готовності майбутніх психологів у галузі пенітенціарної психології можна визначати рівні професійної придатності та підготовленості психологів як на етапі підбору, так і під час виконання ним своїх професійних обов'язків. Представлена особистісно-акмеологічна модель готовності майбутнього пенітенціарного психолога полягає в тому, що він повинен відповідати своєму соціальному призначенню, гармонійно вписуючись у свою професію.

Таким чином, професія практичного психолога сьогодні є потрібною, за-требуваною, цікавою, але, у свою чергу, такою, що вимагає постійного самовдосконалення своїх особистісних властивостей та якостей, відпрацювання необхідних професійних умінь і навичок.

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
2. Фалько Н. М. Психологічні аспекти професійної підготовки практичного психолога як суб'єкта педагогічної діяльності / Н. М. Фалько // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 31. – 325 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. – С. Пб. : Питер, 2001. – 517 с.
4. Гуревич К. М. Психодиагностика, ее проблемы и методы / Гуревич К. М., Лубовская В. И. – М., 1994. – 380 с.
5. Поваренков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации / Ю. П. Поваренков // Способности и деятельность. – Ярославль, 1989. – 248 с.
6. Повякель Н. І. Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентоспроможність сучасного фахівця з практичної і прикладної психології / Н. І. Повякель // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – 340 с.
7. Організаційна психологія / заг. ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – 156 с.

УДК 378.094.371.388

Ганна Якобчук

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті досліджується питання актуальності акмеологічного підходу в розв'язанні проблеми продуктивної діяльності вчителів початкових класів та його практичне застосування в сучасній освітній системі. Ведеться пошук науково обґрунтованих рішень, що сприятимуть реальному практичному функціонуванню освітньої системи. Результати дослідження дають можливість використовувати діяльність учителів з метою подолання негативних тенденцій.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, критерії оцінювання, професійна діяльність, продуктивна діяльність.

The question of the relevance of the acmeological approach to solving the problem of productive activity of teachers of primary classes and its practical application in the modern education system denotes in this article. The research for evidence-based decisions which are susceptible to the real practice of the functioning of the educational system. The results of the study give an opportunity to use the activity of teachers with the purpose of overcoming negative tendencies.

Key words: *acmeology, acmeological approach, assessment criteria, professional activity, productive activity.*

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти спрямований здебільшого на особистість, що передбачає постійну рефлексію членів педагогічного колективу стосовно своїх індивідуальних особливостей. Це є необхідною умовою їх корекції та найбільш ефективного використання в професійній діяльності.

Одним із найважливіших шляхів удосконалення професійної діяльності у сфері освіти є її індивідуалізація, пов'язана здебільшого зі створенням умов для задоволення потреб суб'єкта в реалізації своєї професійної активності й прагненням досягнення свого *акме* (найвищої точки розвитку).

Головною одиницею навчально-виховного процесу є педагогічна взаємодія, яка передбачає взаємний і плідний розвиток якостей особистості педагога та його учнів на основі рівності в спілкуванні й партнерства в спільній діяльності ($S \Leftrightarrow S$). В умовах взаємодії педагога з учнями здійснюється зворотний зв'язок, завдяки чому педагог за реакцією учнів на свою власну діяльність (зіставляючи їхню реальну поведінку й діяльність зі своїм прогнозованим результатом) самостійно приймає рішення, що в його власних діях заслуговує докору, а що – корекції, зміни, удосконалення.

Таким чином, оскільки саме уявлення про прогнозований результат і способи його досягнення у вчителів різних рівнів продуктивності різні, то й рішення про способи взаємодії вони приймають відмінні – або ті, що приводять до шуканого кінцевого результату, або ті, що віддаляють від нього. Зокрема Н.В.Кузьміна та А.А.Рєан [4] зазначають, що за різними рівнями продуктивності стоять: різні уявлення про кінцевий результат, різнорівневі критерії продуктивності, різні рівні володіння різними алгоритмами та евристикою.

Проблема професіоналізму, досягнення високих результатів у педагогічній діяльності, у тому числі учителів початкових класів, є новою, маловивченою, а тому актуальною, оскільки успішність навчання дитини залежить від рівня професійної майстерності вчителя початкових класів і визначається його продуктивністю.

Практична потреба в досягненнях високого рівня продуктивності, досягнення педагогічно доцільних взаємовідносин учителів різних рівнів продуктивності професійної діяльності зумовлена також науковою зацікавленістю цілого ряду дисциплін – акмеології, психології, педагогіки, соціології та ін.

У цьому дослідженні вчитель розглядається нами як індивід, як складний живий організм, істота матеріальна, тілесна, природна з її віковими, індивідуально-типовими якостями. Це дало змогу предмет дослідження визначити як: особливості індивідуального, особистісного й суб'єктно-діяльнісного розвитку, а також сукупність умов і факторів, що визначають психологічні характеристики рівнів продуктивності в контексті педагогічно доцільних взаємовідносин.

Поставивши акцент на понятті *акмеологія* та опираючись на фундаментальні положення досліджень А.Н.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Л.І.Уманського, І.Н.Семенова, Б.М.Теплова, Д.Н.Узнадзе, ми сформуваємо перед собою завдання нашого дослідження: довести актуальність акмеологічного підходу через дослідження «педагога» як цілісного педагогічного феномену, що розвивається й реалізує акмеологічні особливості.

Зацікавленість акмеологічним підходом полягає в тому, що предметом акмеології є вивчення об'єктивних і суб'єктивних факторів досягнення вершин у творчій діяльності. До об'єктивних факторів відносять: якість отриманого виховання й освіти на всьому педагогічному маршруті з дитинства в професію. До суб'єктивних факторів – талант і здібності людини, її здатність, відповідальність, компетентність, майстерність чи уміння у вирішенні різного роду завдань.

Суттєвим чинником, який впливає на розвиток професійної майстерності педагога, є суб'єктивний фактор.

Провідні вчені-акмеологи стверджують, що акмеологія пропонує практикам програми та інструментарій, розраховані на вдосконалення й самовдосконалення професіоналізму, мислення та діяльності, що, у свою чергу, включають:

- вивчення результативності професійної діяльності;
- моделювання продуктивної, малопродуктивної та непродуктивної діяльності професіонала, що дозволяє побачити йому самотійно, що й чому він робить краще або гірше, ніж інші;
- використання порівняльних моделей з метою навчання й корекції професійної діяльності керівниками, виконавцями, які проходять навчання або підвищення кваліфікації;
- стандартизований апарат вимірів для вивчення процесу діяльності та його зв'язки з результатами;
- дидактичні тренінги.

Таким чином, акмеологія як інтегративна наука, що сформувалася на базі співтворчості природничих, суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін, використовує систему власних пізнавально-розвивальних методів і залучає дослідницький інструментарій суміжних наук.

Акмеологічний підхід дозволяє інтегровано розглянути соціальні феномени, створити оптимальну модель учителя початкових класів, об'єктивно оцінити результати його праці.

Оскільки важливим навчальним завданням у початковій школі є завдання навчити учнів навчатися та мислити, виникає закономірна потреба в досягненні корисного педагогічного результату на практиці, що переводить неупорядковані дії педагога в педагогічну систему, завдяки чому формується професіоналізм діяльності. Професіоналізм педагога полягає в оволодінні мистецтвом розвивати в учнів готовність до продуктивного розв'язання задач у наступній підсистемі засобами своєї спеціальності за відведений на навчально-виховний процес час.

Основна складність педагогічної діяльності, як вважає Б.Г.Ананьєв [1], полягає в тому, що її об'єкт (учень) є суб'єктом спілкування, пізнання і праці, який можна розвивати, удосконалювати, залишаючись лише творчою особисті-

стю. Згідно з його концепцією, системотворчим фактором у комплексному дослідженні є вихід на індивідуальність, яку він визначав як «синтез властивостей замкненої саморегулювальної системи» або унікальне явище, що володіє своїм власним внутрішнім світом, самосвідомістю та регулюванням поведінки.

Необхідною передумовою розвитку професійного творчого потенціалу вчителя є особливість його самореалізації в рамках життєвої стратегії за такими напрямками, як: самосвідомість, рефлексія, самовизначення, само-відношення, самооцінка, самоосвіта, саморегуляція, самоорганізація педагогічної діяльності.

Вивчаючи умови й фактори самореалізації творчих потенціалів у вчителів початкових класів різних рівнів продуктивності на базі учителів і учнів 4-х шкіл м. Ковров Володимирської області (Росія) і 6-ти шкіл м. Нова Каховка, м. Берислав Херсонської області (Україна), ми можемо стверджувати, що найбільш прийнятними для вивчення обраного нами об'єкта можна вважати принципи компетентності, детермінізму, розвитку єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов, активності вчителя й кожного учня, єдності свідомості й діяльності, суб'єктно-діяльнісний підхід.

З позиції теоретичного аналізу ми можемо визначити в структурі продуктивної педагогічної діяльності такі компоненти:

- спрямованість професійних інтересів;
- потреба в новаторстві, пошуку оптимальних рішень, у володінні інноваційною діяльністю, яка є ключовою акмеологічною складовою;
- загальний інтелект – адекватність сприйняття, розуміння, прийняття цінностей і формування відповідно до них моделі, алгоритму й технології професійної діяльності;
- схильність до безперервного аналізу й оцінювання, швидкого формування багатоаспектних асоціативних інформаційних масивів, які забезпечують активну участь у процесі прийняття рішень;
- позитивна емоційно-чуттєва активність;
- сильна волева регуляція, наполегливість, рішучість, творчість;
- здатність до вироблення індивідуальних моделей, алгоритмів і технологій продуктивних дій, що базуються на ефективному розвитку всіх компонентів професійної компетентності.

Як індивід, учитель початкових класів розглядався нами як складний живий організм, істота матеріальна, тілесна, природна, з її віковими, індивідуально-типовими властивостями. Серед множини детермінант, що характеризують потенційні можливості та індивідуальні прояви продуктивності вчителя, на наш погляд, є віковий, психодинамічний, когнітивний компоненти, які є конкретними критеріями досліджуваного нами явища. Показниками таких критеріїв, що відносяться до якісних і кількісних сфер досліджуваного об'єкта, ми вважаємо загальні психофізіологічні ресурси індивіда, тип темпераменту, рівень тривожності, креативність, рівень продуктивності.

Результати нашого дослідження дозволили створити концептуальну модель продуктивності (ефективності) педагогічної діяльності вчителя початкових класів. В її основі – виявлені критерії продуктивності успішної педагогічної ді-

яльності. До неї також включені фактори продуктивності педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Завдяки отриманим даним, описаним у роботі «Організація акмеологічного дослідження продуктивності педагогічної діяльності вчителів школи першого ступеня» [8], ми бачимо очевидну демотивованість значної кількості педагогів (особливо низького рівня продуктивності педагогічної діяльності) і, як наслідок, зниження стандартів і базових показників у їхньому професійному рості. А це, у свою чергу, має прямий зв'язок із суб'єктом навчального процесу – учнями. Таким чином було виявлено, що в учнів, яких навчають учителі низького рівня продуктивності педагогічної діяльності, виражена тенденція до зниження рівня розвитку сформованості значимих якостей для подальшого навчання в школі другого ступеня. А в учнів, яких навчають учителі високого рівня продуктивності, – простежується підвищення відсотка сформованості всіх даних якостей від низького рівня до середнього.

Ці результати послуговували підґрунтям для планування й здійснення роботи з розвитку мотивації професійного самовдосконалення учителя (МПСУ). Отримані наукові й експериментальні дані були озвучені на Міжнародній конференції «Проблеми підвищення якості підготовки вчителів» у ШДПУ у листопаді 1999 року, на семінарі керівників навчальних закладів міста Ковров у грудні 1999 року, в ІУВ міста Херсон (Україна) у травні 1999 року, лютому 2001 року. Це доводить важливість і доцільність використання акмеологічного підходу на практиці.

Отже, завдяки акмеологічному підходу були визначені критерії продуктивності вчителів початкових класів педагогічно доцільних взаємовідносин у системі «учитель – учень», завдяки яким на основі отриманих результатів було розроблено базу для планування й здійснення роботи з розвитку мотивації професійного самовдосконалення учителя.

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – С. Пб. : Питер, 2001. – 262 с.
2. Каджеспилова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения / Г. М. Каджеспилова. – М. : 1994. – 342 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск, 1989. – 54 с. – (Научно-исследовательский центр развития творчества молодежи).
5. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
6. Митина Л. М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя : учеб. пособ. для практических психологов / Л. М. Митина. – М. : Российская Академия Образования, 1992. – 58 с.
7. Некоторые результаты исследования продуктивности педагогической деятельности учителя (на примере учителя начальных классов). – Владимир : ВОИУУ, 2001. – 19 с.
8. Организация акмеологического исследования продуктивности педагогической деятельности учителей школы I ступени : (метод. рекоменд.). – Владимир : ВОИУУ, 2001. – 23 с.

ПСИХОЛОГІЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

УДК 316.612:159.923.2 – 055.1

Ірина Пушкарук

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЗМІНИ ОБРАЗУ БАТЬКА В КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

Стаття присвячена проблемі дослідження зміни образу батька в культурно-історичному розвитку людства. Робиться детальний аналіз особливостей постаті батька, що була характерною для кожного суспільного устрою. У статті також визначається місце християнської релігії в процесі зміни образу батька.

Ключові слова: батьківство, постать батька, образ батька, суспільний устрій, християнство.

The article is dedicated to the problem of investigation of the changing of father's image in the cultural and historical development of the humankind. The detailed analysis of the peculiarities of the father's personage typical for every framework of society is made. The place of the Christian religion in the process of the transformation of father's image is also determined in the article.

Key words: fatherhood, father's personage, father's image, framework of society, Christianity.

Сьогодні проблема дослідження й вивчення батьківства, особливостей становлення та розвитку батьківських почуттів й уявлень стосовно своїх дітей, дослідження батьківських функцій та обов'язків займає вагомe місце у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Досить багато праць у контексті проблематики батьківства присвячені ще й такому важливому її аспекту, як дослідження особливостей образу батька та постаті батька на різних етапах культурно-історичного розвитку людства. Так, батьківству були присвячені праці таких учених: Н.М.Авдєєвої, Ю.В.Борисенко, Дж.Вейс, Т.В.Григорової, А.Етчеґоєн, Ю.В.Євсєєнкової, Л.Зоя, О.Г.Каліна, І.С.Кона, М.Ламба, Ф.Мотта, І.В.Павлова, Дж.Плека, В.К.Рахманової, Дж.Травелл, А.Б.Холмогорової та інших. Зокрема, І.С.Кон, Н.М.Авдєєва, Т.В.Григорова, Л.Зоя значну увагу приділяли дослідженню зміни образу батька в контексті історії людства.

Зазначимо, що саме протягом останніх десяти років, урахувавши значні трансформації суспільства, перебудову гендерних ролей, постать батька та його образ зазнали істотних змін. Нова соціальна ситуація фактично поклала перед чоловіком цілком нові для нього завдання, для ефективного виконання яких потрібно було розвинути, здавалося б, цілком нові індивідуальні особливості та якості. Але чи справді те, що відбувається з образом батька в наш час, є настільки кардинально новим? У контексті цього надзвичайно цікавим є простеження зміни образу батьківської фігури в ході культурно-історичного розвитку людства.

Тому **метою** нашого дослідження є проведення ґрунтового ретроспективного аналізу зміни образу батька від античності до сьогодення.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання**:

1. Простежити еволюцію зміни образу батька, а також батьківських функцій та обов'язків протягом культурно-історичного розвитку людства.

2. Співвіднести характерні для кожної епохи суспільний устрій та особливості постаті батька.

3. Визначити місце християнської релігії в контексті зміни образу батька.

Як зазначає відомий дослідник психології чоловіка та батьківства І.Кон, незважаючи на наявність транскультурних констант, історія батьківства не може бути укладена в просту еволюційну схему, адже нормативні канони батьківства ніколи не були цілком однотипними в історичних суспільних устроях. Проте можна виділити одну закономірність: з ускладненням суспільства влада батька, як правило, послаблюється [5].

Доцільно розпочати ретроспективний аналіз зміни образу батька саме з античної цивілізації, безпосереднім нащадком якої і є сучасна Європа.

Цивілізація в Європі формувалася на межі IV і III тисячоліття до н. е., коли Європа переживала переростання первісного суспільства в цивілізоване [8, с.288].

Найяскравішими представниками держав античності були стародавні Греція та Рим, у яких на той час панував *рабовласницький і патріархальний суспільний устрій*. Звернення саме до цих держав не випадкове.

Для того, щоб зрозуміти сучасного батька, ми повинні озирнутись на стародавню Грецію з двох причин. Літературні знахідки стародавньої Греції дають змогу досить близько підійти до розуміння ролі батька того часу. А також, за словами дослідника Луїджі Зоя, стародавня Греція – це місце, де постать батька пережила кризу, схожу на ту, яку ми виявили у своїй епосі [11, с.73].

Сучасний світ Європи та Америки також сягає своїм корінням стародавнього Риму. Багато римських законів досі є актуальними, і велика кількість з них стосуються батьківства. Проте Рим слідував за Грецією, а тому є своєрідним її продовженням [11, с.73].

У поглядах на батьківство в стародавній Греції та стародавньому Римі, поряд з певними схожими моментами, було й багато відмінностей. Розглянемо детальніше особливості постаті батька того часу.

Як стверджує І.Кон, спочатку батьківська влада над дітьми в цих державах була абсолютною, що, у свою чергу, викликало безліч конфліктів і протиріч між поколіннями [5].

Про авторитарність та абсолютність влади батька свідчать численні приклади давньогрецького епосу.

У грецькій міфології дуже яскраво, з одного боку, проявляється владність батька, а з іншого, – супротив дітей проти цієї влади й авторитарності.

Прикладом можуть слугувати сюжети давньогрецької міфології [7]. Уран (Небо) зненавидів своїх дітей-великанів, які володіли величезною силою й могли нести загрозу його владі, і ув'язнив їх у недрах Геї (Землі). Але Крон, його найменший син, зрештою, вирвався з ув'язнення, хитрістю скинув з трону свого батька й забрав його владу.

Однак, уже володіючи владою, Крон дуже боявся, щоб з ним не повторилася доля його батька, тому він поглинав усіх своїх народжених дітей. Спостерігаючи страшну долю дітей, його дружина Рея сховала найменшого сина Зевса, який, коли виріс, теж повстав проти свого батька, скинув його з трону й захопив владу.

Ці сюжети відображають найбільші страхи стародавніх греків: замість того, щоб навчатися в батька, син повстає проти нього [11, с.126].

Разом із тим у міфах Древньої Греції знаходимо яскраві приклади того, що авторитетність і владність батька потрібна для блага його ж дітей, а також те, що батько, хоч і відсторонений, але любить своїх дітей і турбується про них.

Прикладом цього може слугувати міф про Фаетона [7], де розповідається, як Фаетон, узявши у свого батька Геліоса (Сонця) обіцянку, що той, як доказ визнання його своїм сином, виконає будь-яке прохання, попросив дозволу проїхатися замість нього на його колісниці по небу. Геліос був проти, бо переживав за свого сина, якого любив, тому всіляко намагався відговорити Фаетона, але той нічого не хотів слухати. Зрештою, Геліос, дотримуючись даної обіцянки, виконав прохання сина. Але Фаетон не справився з керуванням коней і трагічно загинув.

У зв'язку із цим доречно пригадати слова давньогрецького мислителя Есхіла, який вважав, що найпрекрасніший закон усього – це слухатися батька [11, с.61].

Цікавими є також думки представника античного матеріалізму Демокріта (460–370 рр. до н. е.), який батьківському авторитету в сім'ї надавав значної ваги та цілісності. Він вважав, що розсудливість батька є найдієвішою настановою для дітей [9, с.477].

Постать батька в стародавній Греції була цілісною, інституціональною, але також і соціальною. Хоча батько часто був відсутній у сім'ї, доручаючи освіту своїх дітей, принаймні поки вони не досягнуть певного віку, своїй дружині чи вчителю, сім'я не могла уявити себе без батька. Усе, що відбувалося в сім'ї, стосувалося батька [10, с.126].

Тож, як зазначає Ю.Борисенко, у древній Греції спочатку батько взагалі не брав участі у вихованні дітей, але згодом, у період поліса, він почав виконувати функцію виховання, що ознаменувала собою усвідомлення тогочасним суспільством важливості взаємовідносин батько – діти [2].

Батько в стародавньому Римі був насамперед фігурою владною й сильною, що, у свою чергу, відображало силу й складність самого Риму як держави.

Дослідники вказують на найбільш радикальний прояв батьківської влади, відображений у давньоримському «*pater familias*» [8; 5; 10]. Батько в ролі «*pater familias*» був «головою сімейства» і мав абсолютну владу над усіма мешканцями дому. Ця влада також передбачала право розпоряджатися життям і смертю всіх, хто входив до його сімейства, і розповсюджувалася навіть на дорослих та одружених дітей.

Пізніше, коли право страчувати своїх дітей було відмінене, батько міг у будь-який момент залишити дітей без спадщини. А така залежність, як зауважує І.Кон, у свою чергу, викликала взаємну ненависть і конфлікти між поколіннями [5].

У стародавньому Римі батьківство було чітко визначено соціальними й правовими умовами. Справжнім істинним батьківством вважалось всиновлення, у той час, як біологічне батьківство не бралось до уваги [11, с.157]. Таким чином, чоловік вважався батьком не на біологічній основі, а тільки формально. Так, щоб вважатися батьком, чоловікові потрібно було продемонструвати своє рішення ним бути: він публічно підіймав сина в повітря (доньку ж просто наказував годувати), указуючи на свою готовність до відповідальності [11, с.157].

Тож батьківство в стародавньому Римі було насамперед вольовим актом: чоловік добровільно визнавав або не визнавав себе батьком, аналогом чого в наш час є добровільний акт усиновлення. Тобто вже тоді в основі батьківства лежали не лише біологічні, але й індивідуальні, соціальні та соціокультурні передумови.

Дослідник Луїджі Зоя порівнює давньоримського батька зі стовпом, який устанавлює та підтримує порядок як у державних, так і в приватних справах. Учений також зазначає, що такий образ батька істотно відрізнявся від образу грецького батька, який фактично був відсутній у житті своєї родини. На відміну від грецького батька, батько в стародавньому Римі був також і наставником своїх дітей [11, с.157].

Еволюція римського права була відзначена прогресом у батьківських обов'язках, поряд з величезним розширенням батьківських прав, що передбачало необмежену любов до своїх дітей і турботу про них [11, с.158].

Першим, хто почав розхитувати «стовп», що знаменував собою давньоримського батька, був Ісус із Назарета [11, с.161].

Християнство, коріння якого сягає Палестини, маленької республіки на периферії Римської імперії, відіграло надзвичайно важливу роль у применшенні абсолютності й обмеженні владності батька.

Перш за все християнство дуже чітко пов'язало інститут батьківства зі шлюбом: будь-яка дитина, народжена в законному (церковному) шлюбі, автоматично визнається нащадком подружньої пари. Прикладом цього є історія народження самого Ісуса Христа, який з'явився на світ унаслідок непорочного зачаття Діви Марії, і її чоловік, святий Йосиф, автоматично став земним батьком дитини [5].

На нашу думку, Бог-Отець у християнстві містить усі характеристики образу греко-римського батька. Це, зокрема:

- 1) абсолютність влади (у тому числі можливість розпоряджатися життям і смертю);
- 2) авторитетність;
- 3) одночасна відстороненість (Бога не бачив ніхто із земних людей) і постійна всюдисущність (ніщо не сховається від Божого провидіння, згадаємо хоча б первородний гріх Адама і Єви);
- 4) настановлення та навчання своїх дітей (Десять Заповідей, що були дані людям), за потреби – і покарання;
- 5) необмежена здатність до любові (Бог – це Любов).

Цікаво, що в іудаїзмі (релігія, з якої постало християнство) Бог є перш за все авторитарною, караючою постаттю, тоді як у нас на перший план виходить любов і турбота, хоча Бог і залишається авторитетом, що має абсолютну владу.

Римськими нормами батьківського права багато в чому керувалися й середньовічні монархії, для яких був характерним *патріархально-монархічний суспільний лад*. Але це право, завдяки християнству, було різко обмежене. Так, було остаточно заборонене вбивство дітей, а також спостерігалось зменшення батьківського деспотизму й авторитаризму. Хоча в середньовіччі, за дослідженнями І.Кона, усе-таки підтримувалися виключно владні функції батька, якого дружина й діти повинні шанувати і якому повинні підкорятися [5; 6].

Зокрема середньовічна Франція характеризувалася жорстоким і зневажливим ставленням батьків до дітей. І хоча в той час виходило багато книг, присвячених вихованню дітей, дитячо-батьківські відносини характеризуються скупістю почуттів, оскільки тоді ще існував звичай давати дітей на виховання в закриті пансіони й монастирі [10].

Епоха Відродження та Реформації, де панівним був *феодальний суспільний устрій*, була ключовим поворотним моментом у «батьківській ситуації». Нові інтелектуальні зацікавлення, мобільність, урбанізація, нова економічна діяльність і зародження буржуазії створили передумови для існування сім'ї сучасного типу: не надто розширеної і з близькими взаєминами між її членами. Батько твердо стояв на її чолі [11, с.162]. Вважається, що саме в епоху Реформації нуклеарна патріархальна сім'я досягла свого розквіту. У цей період важливий акцент у догляді та вихованні дітей робився на відповідальності як батьків, так і матерів за фізичне здоров'я і, що більш важливо, моральності їхніх нащадків [10]. Однак через постійну відсутність батька, що перебував то на війні, то на роботі, жінки стають головними в домі, тож догляд і виховання дітей, а також ведення домашнього господарства покладалися лише на жінку.

У цей період також різко збільшується кількість приписів і настанов, адресованих батькам, щодо того, як їм потрібно виховувати дітей [6].

Період із середини XV до початку XVIII століття деякі дослідники називають «золотим віком батьківства», бо саме тоді батьківська влада вже перестала бути тиранічною, але ще залишалася безумовною [5; 11, с.73].

Батьківство Нового часу, на фоні *капіталістичного суспільного устрою*, стає все більш багатогранним і багатоликим. І.Кон такі зміни пов'язує перш за все з розвитком емоційної культури чоловіків, що проявлялося в можливості вияву ними своїх почуттів [5]. У свою чергу, розвиток емоційної культури, як доводить у своєму дослідженні науковець, нерозривно пов'язаний із соціально-структурними змінами, зокрема з помітним розширенням можливостей самостійного вибору життєвого шляху в хлопчиків із дворянських та частково буржуазних сімей, а також із розширенням сфери позасімейного виховання. Саме в цей період починається довгий і важкий процес переорієнтації з влади на авторитет [5].

Як стверджує І.Кон, уся друга половина XVIII ст. проходить у контексті критики сімейного, особливо батьківського виховання.

Однак скарги на відсутність близьких стосунків між батьками і дітьми, на відсутність прояву ніжних і теплих почуттів до дітей, що продовжувались і в XIX ст., деякі вчені розцінюють не як констатацію того факту, що стосунки між батьками й дітьми стали прохолоднішими й відстороненими, а як появу в людей (у тому числі батьків і дітей) нових психологічних потреб, які раніше просто не усвідомлювалися.

У вісімнадцятому столітті остаточно утвердилася дитячо-центристська орієнтація суспільства. У цей час поширеним був такий розподіл сімейних обов'язків: жінка займається лише домом, а чоловік стає годувальником [2; 11].

На початку дев'ятнадцятого століття з відходом аграрного та початком індустріального режиму виробництва ще більше утвердилася чоловіча економічна роль. А це вимагало від чоловіка більшого перебування за межами дому, що

призвело до відчутного зменшення батьківського контролю над дітьми. Жінки ж у цей час значно розширили свою сферу домашнього впливу [10]. Про батьківську любов мова взагалі не йшла, а можливість існування батьківського інстинкту навіть не розглядалася.

Процес зміни образу батька досяг свого апогею, коли різко збільшилася трудова й професійна зайнятість жінок, що призвело до перебудови функціонально-стратегічних аспектів сім'ї. Як наслідок цього в 1970-х рр. у країнах Європи і США з'являється образ «нового батька», який не тільки заробляє гроші, але й сам виховує дітей і доглядає за ними [1; 6].

Узагальнивши історичні суспільні зміни, а також те, як у ході них змінювався образ батька, Т.Григорова підсумовує, що образ батька в концепціях батьківства змінювався від образу суворого патріарха до образу годувальника (до 1700 рр.), далі – товариша й зразка для статевого наслідування (1700–1970 рр.) і, нарешті, – сородителя, який розділяє з матір'ю турботу про дітей (з 1970-х років і до сьогодні) [3].

На думку Ю.Євсеєнкової, протягом останніх 50-ти років відбулися найбільш значимі трансформації в системі гендерних ролей і, як наслідок, більш соціальна, ніж материнська, батьківська роль зазнає серйозних змін, що, у свою чергу, призводить до утворення операційного вакууму батьківської ролі в нових умовах, появи нових форм активності батьків. А це, на думку Ш.Барта, свідчить про формування нової гендерної системи. Також у зв'язку з описаними змінами відбувається переоцінка або уточнення суспільством батьківських функцій, подальша диференціація гендерних ролей [4].

Таким чином, кардинальні трансформації суспільства, суспільної моралі, норм і правил та зміна образу «традиційного батька» на сучасний образ «нового батька», що передбачає близькі стосунки з дітьми та турботу про них, поклали перед сучасним чоловіком цілком нові для нього (у філогенетичному аспекті) завдання і функції. Це емоційна та фізична підтримка дружини під час вагітності та пологів, догляд за новонародженою дитиною, її годування, сповивання, подальше виховання і т. д. Успішне виконання таких завдань потребує від чоловіка не тільки прояву суто «чоловічих» характеристик (таких як мужність, самоконтроль, стримування почуттів тощо), тепер же чоловіку необхідно бути ніжним, люблячим, турботливим, чутливим тощо.

Як бачимо, процес зміни образу батька, що відбувався протягом кількох століть, не мав рівномірного характеру, а найбільш кардинальні зміни відбулися саме в двадцятому столітті. І якраз в останню чверть минулого століття було надруковано велику кількість наукових досліджень, статей і монографій тощо, присвячених проблемі батьківства.

У табл. 1 представлені узагальнені особливості образу батька, характерні для кожної епохи культурно-історичного розвитку людства.

Зовсім не важко помітити, що зміна образу батька, наділення чоловіка тими чи іншими батьківськими функціями нерозривно пов'язані саме зі зміною панівного суспільного устрою та провідною соціальною ситуацією людського існування. Будучи осередком суспільства, саме сім'я найбільш чутливо реагувала на всі його перебудовити максимально яскраво відображала ці зміни особливостями свого функціонування.

Особливості образу батька, характерні для кожної історичної епохи

Епоха	Провідний тип суспільного ладу	Характеристика образу батька
Античність	Патріархально-рабовласницький	Владний, авторитарний, дещо відсторонений, опора для сім'ї
Середньовіччя	Патріархально-монархічний	Владний, авторитарний (авторитарність дещо обмежена християнськими канонами)
Відродження (Реформація)	Феодальний	Стоїть на чолі сім'ї, владний, дещо відсторонений
Новий час	Капіталізм	Переорієнтація з влади на авторитет, товариш для своїх дітей
XX–XXI ст.	Республіканський	Розділяє з матір'ю турботу про дітей, авторитетний, люблячий

Тож факт того, що образ батька, безумовно, пов'язаний з конкретно соціальною ситуацією в тій чи іншій країні, а також із провідним типом суспільного устрою, є беззаперечним. Але в цьому плані надзвичайно цікавим є риторичне запитання: «Зміна образу батька була наслідком чи причиною зміни суспільного устрою?» Цікавим також у контексті окресленої проблематики є дослідження особливостей батьків, які з якихось причин не «вписувалися» в образ традиційного для того чи іншого суспільного устрою батька, наприклад, люблячий, ніжний батько в умовах патріархальної монархії. У такому випадку знову ж постає риторичне запитання: «Такі батьки в силу якихось своїх індивідуально-психологічних особливостей неспроможні були відповідати традиційному образу батька чи, навпаки, вони були передвісниками виникнення змін у психології людини того часу, змін суспільного ладу і т. д.?» Можна припустити, що саме християнська релігія образом Бога-Отця якраз і демонструє образ ідеального батька, який пройшов кризь віки і не втратив своєї актуальності.

Тож, підсумовуючи все вищесказане, можна зробити **висновки**:

1. Еволюція образу батька до «нового образу», який ми спостерігаємо сьогодні, була складною й нерівномірною. Можна виділити такі основні її віхи: суворий патріарх, що може розпоряджатися навіть життям своїх дітей (античність) – авторитарний і владний (середньовіччя) – голова сім'ї, дещо відсторонений (Відродження) – авторитетний і владний, але вже товариш для своїх дітей (Новий час) – в основному авторитетний, розділяє разом з матір'ю обов'язки щодо догляду й виховання дітей (наш час).

2. Постать батька нерозривно пов'язана зі зміною панівного суспільного устрою. Можна говорити про їхню взаємозалежність і взаємозумовленість.

3. Християнство, різко обмеживши абсолютну владність греко-римського батька, перенесло всі його характеристики на образ Бога-Отця, який є батьком усіх народів і всіх людей на Землі й ось уже більше 2000 років виступає абсолютно владним, авторитетним, одночасно відстороненим і постійно всюдисущим, настановляє та навчає своїх дітей, за потреби карає, а також виявляє необмежену здатність любити.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у більш детальному й ґрунтовному дослідженні батьківських функцій та обов'язків у кожній історичній

епосі, у детальному дослідженні ролі сім'ї в зміні образу батька, а також дослідженні тих батьків, які не відповідали традиційному образу батька тієї чи іншої історичної епохи.

1. Авдеева Н. Н. Роль отца в развитии ребенка в раннем возрасте [Электронный ресурс] / Н. Н. Авдеева // Дошкольное образование. – 2005. – № 7. – Режим доступа к журн. : http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36522.php.
2. Борисенко Ю. В. Психология отцовства [Текст] / Ю. В. Борисенко. – М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. – 220 с.
3. Григорова Т. В. Психология отцовско-детских отношений в историко-культурной перспективе «История отечественной и мировой психологической мысли : Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : материалы междунар. конф. по истории психологии [«IV московские встречи»], 26–29 июня. 2006 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – С. 188–190.
4. Евсеенкова Ю. В. Система отношений в диаде отец – ребенок как фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30–48.
5. Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – М. : Время, 2009. – 496 с.
6. Кон И. С. Отцовство как социокультурный институт / И. С. Кон // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 3–16.
7. Легенды и сказания Древней Греции и Древнего Рима / сост. А. А. Нейхардт. – М. : Правда, 1990. – 576 с.
8. Лубський В. І. Історія релігій : підручник / В. І. Лубський, М. В. Лубська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 696 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
10. Weiss J. Fathering and Fatherhood Paula S. Fass, ed. Encyclopedia of Children and Childhood / J. Weiss // History and Society. – New York ; London : Macmillan Reference USA, 2004. – lii + 1055 pp.
11. Zoja L. The father: historical, psychological and cultural perspectives / Luigi Zoja. – Brunner-Routledge, Hove, 2002.

УДК 155.923.5

Валерія Хабайлюк

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕСТРУКТИВНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В СІМЕЙНИХ СТОСУНКАХ

У статті розглядаються причини взаємозалежності в сімейних стосунках та особливості прояву надмірної залежності в батьківсько-дитячих та подружніх взаєминах.

Ключові слова: залежність, сімейні стосунки, батьківське ставлення.

The article examines the reasons of interdependence in family relations and peculiarities of showing excessive dependence in parents-children's and connubial relations.

Key words: dependence, family relations, parental treatment.

Одним із показників психічного здоров'я людини є гармонійне поєднання здатності любити, близькості в стосунках та усвідомлення власної індивідуальності, прояв емоційної та духовної автономії. Проте зараз усе частіше можна зу-

стріти дорослих людей з вираженими ознаками неадекватної залежності в особистих стосунках. Це відчуття своєї незавершеності, неповноцінності без присутності близької людини, схильність емоційно «прилипати» до інших, щоб розвіяти страх самотності, установлення симбіотичних і надто тісних взаємовідносин ціною придушення своїх бажань та індивідуальних потреб, маніпуляція, безрадісність і нездатність приймати відповідальні рішення.

Мета дослідження: розглянути сучасні підходи зарубіжних і вітчизняних авторів до деструктивної залежності, розкрити механізми формування надмірної залежності в сімейних стосунках.

У зарубіжних психологічних дослідженнях вивчається проблема взаємозалежності в подружніх стосунках (Д.Ш.Болен, Р.Норвуд, Е.Макавой, С.Ізраельсон), у батьківсько-дитячих взаєминах (Л.Ешнер, М.Майерсон, Е.Пінкола, Е.У.Сміт, Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд, С.Форвард, М.Л. фон Франц).

Основним результатом соціальної взаємодії першого року життя є розвиток у дитини емоційної прив'язаності до матері, яка краще за всіх може заспокоїти та втішити дитину й до якої дитина найчастіше звертається для гри чи в пошуках підтримки через переживання страху, тривоги й небезпеки. Показником зрілої материнської любові, на думку Е.Фромма, «є не її прив'язаність до немовляти, а любов до дитини, яка підростає і віддаляється від неї» [1, с.130]. Дитина росте й повинна своєчасно відійти від материнської опіки й стати самостійною особистістю. Проте в деяких матерів «прив'язаність до дитини має поглинально-руйнівні риси» [1, с.162]. Вони хочуть назавжди втримати біля себе свого нащадка, не враховуючи, якого віку він досягнув. У результаті в дорослої дитини формується амбівалентність почуттів до матері, вороже сприйняття навколишнього світу, тривожність, аутоагресія.

Причиною співзалежностей Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд розглядають незавершеність однієї з найбільш важливих стадій розвитку в ранньому дитинстві – стадії встановлення психологічної автономії, необхідної для розвитку власного «Я», окремого від батьків [2, с.16]. Основними симптомами співзалежності є незначеність психологічних меж особистості, низька самооцінка й потреба в постійному схваленні та підтримці з боку інших. Автори підкреслюють, що співзалежність відноситься до розладів емоційної сфери людини, який формується в результаті придушення та замовчування дитиною своїх почуттів та емоцій [2, с.68].

Л.Ешнер, М.Майерсон аналізують прояви взаємозалежності в системі «батьки – діти»: «...Взаємозалежні – це ті, хто не просто прагне проявити любов, турботу й палке бажання допомогти. Вони дозволяють поведінці й проблемам іншої людини стати своєю нав'язливою ідеєю» [3, с.277]. Взаємозалежність супроводжується проявами агресії, роздратування, постійної завуальованої критики та докорів.

Е.Сміт досліджувала проблему співзалежності в сімейних стосунках протягом трьох поколінь [4]. Дорослі діти алкоголіків, котрі самі не стали алкоголіками, є прикладами того, що сімейні моделі поведінки та емоційної некерованості продовжуються в новій ситуації. Авторка виділяє чотири групи дорослих дітей алкоголіків: герой сім'ї, цап-відбувайло, загублена дитина, сімейний талісман. У своїх щирих зусиллях створити сім'ю, несхожу на ту, у якій вони виро-

сли, дорослі діти алкоголіків прагнуть виключити очевидні негативні моменти поведінки й створити видимість здорового способу життя. Негативний досвід дорослих дітей алкоголіків стає причиною особистісних деструкцій та перешкодою для повноцінного виконання ними батьківських обов'язків: «...Душевна близькість замінювалася соціальною активністю, турботливістю та збереженням видимості хорошої сім'ї ...» [4, с.41].

Про феномен гіперкомпенсації почуття неповноцінності, що формується в дітей у дисфункціональних сім'ях, пише Е.Пінкола: «Жінки, що вирости в сім'ях, де їхні здібності не були визнані, часто раз за разом починають архіскладні проекти, самі не знаючи чому. Їм здається, що необхідно захистити три докторські дисертації чи повиснути головою вниз на горі Еверест, чи вплутатися у всі можливі авантюри... лиш би довести своїм сім'ям, що вони чогось варті» [5, с.92].

С.Форвард описує руйнівні наслідки поганого ставлення до дитини: «У міру того, як у дитини зменшується почуття власної вартості, зростає її залежність від батьків, а разом із нею – потреба вірити, що батьки є для того, щоб опікуватися ними, виконувати їхні вимоги й реалізовувати очікування. Дитина може пояснити собі емоційні атаки чи фізичне знущання єдиним способом – узявши на себе відповідальність за поведінку... батьків» [6, с.21]. При цьому сімейні ролі стають спотвореними й невизначеними: дорослі не можуть дати своїй дитині необхідну увагу, турботу, любов та моральну підтримку, і тому така дитина змушена замінити сама собі батьків і нерідко потурбуватися ще й про їхні емоційні потреби.

Надмірний контроль, дріб'язкова й неадекватна турбота батьків приховує страх, що, коли їхня дитина стане незалежною, вони стануть непотрібними, покинутими й самотніми. С.Форвард підкреслює: «Діти, яких не заохочують діяти, експериментувати, досліджувати, керувати й навіть ризикувати, часто почуваються безпорадними і непристосованими. Багато хто з них і в юності, і в дорослому віці все ще має потребу постійно звертатися за порадами до батьків і відчувати їхній контроль» [6, с.51]. Батьки продовжують утручатися в роботу, кар'єру, любовні стосунки, матеріальні справи, сімейне життя своїх дорослих дітей. Це може приносити якусь тимчасову зручність і вигоду дітям, але руйнує самоповагу, життєву компетентність, цілісність особистості, позбавляє відчуття повноти й радості від життя, блокує самореалізацію.

Л.Ешнер, М.Майерсон надають ряд рекомендацій залежним дітям: залишайте за собою право на особисте життя; дерзайте й ризикуйте, тому що компетентність набувається тільки через досвід; повірте в те, що ви самі творите свою долю; відверто й тактовно розкажіть про свої почуття батькам [3, с.345].

Деструктивні стосунки в сім'ї, зокрема емоційний симбіоз і психологічне насильство, О.А.Ліщинська розглядає як механізми культової психічної залежності особистості [7]. Вона підкреслює: «В учасника симбіотичних взаємин відсутня потреба у власній індивідуальності, таке велике його бажання “потонути” в “іншому”» [7, с.56]. Проте надмірна любов завжди є одним із різновидів компенсації власних психологічних проблем.

М.Л. фон Франц ґрунтовно досліджує неадекватну залежність сина від матері [8]. Вона описує тип «вічного хлопчика»: привабливого, творчого, вели-

кодушного, честолюбного, захопленого своїми мріями, але безвідповідального, непостійного й емоційно недоступного для інших. Чоловік з таким архетипом зберігає підліткову, дитячу психологію і в дорослому віці не здатний адаптуватися до вимог суспільства.

У книзі «Дике серце» Д.Елдредж підкреслює, що для формування адекватної чоловічої ідентичності сина найголовнішою є підтримка батька й приклад його мужності [9]. Але часто надмірно турботлива й тривожна мама не дає можливості хлопчикові подорослішати: «Мало хто з матерів охоче відпускає сина, ще менше роблять це правильно. Багато жінок просить своїх синів заповнити пустку їхніх душ, якої завдали їм чоловіки» [9, с.78]. Тісна близькість із мамою є руйнівною для «чоловічої ініціації» сина та ускладнює його любовні стосунки. «Це пояснюємо тим, що у хлопця виробляється зв'язок із матір'ю, який можна назвати емоційним інцестом. Його відданість буде розщеплена» [9, с.82]. Юнак може вступати в сексуальні стосунки з іншими жінками, але в його серці є місце лише для єдиної жінки – мами...

Психотерапевт Р.Норвуд проводить аналогію між залежністю в любовних стосунках та алкогольною залежністю, зазначаючи, що симптоми й динаміка розвитку обох залежностей є однаковими. Причиною хворобливої пристрасі є негативний досвід дитинства, проведеного в дисфункціональній сім'ї, яку характеризує «нездатність обговорювати корінні проблеми» [10, с.19]. У такій сім'ї всі грають жорсткі ролі й ніхто «не має права виражати повний діапазон переживань, бажань, потреб та почуттів» [10, с.19]. Авторка підкреслює, що саме глибина приховування сімейних проблем, а не їхня реальна складність найбільше травмує дитину.

О.Д.Шинкаренко у своєму дисертаційному дослідженні виявила особистісні особливості жінок-жертв подружнього насильства («Синдром побитої жінки») [11]. Одним з основних симптомів «синдрому побитої жінки» є недиференційованість емоційної сфери, знижена здатність до визначення, розрізнення та вираження своїх почуттів, взаємозалежність, одночасне переживання почуття провини й образи після насильницького інциденту, що є свідченням високого рівня амбівалентності особистості: «...Суперечливими та внутрішньоконфліктними є всі досліджувані нами рівні: глибинні особистісні характеристики, самоприйняття чи захисна Я-концепція, поведінкові стратегії» [11, с.12]. Такі прояви особистості формуються під впливом накопичувального ефекту фізичних і психологічних образ із боку батьків у дитинстві. Ця дослідниця зазначає: «Батькові образи мають більший віктимізуючий вплив на особистість дівчинки, ніж материнські, і корелюють з роллю жертви у дорослих образливих подружніх стосунках» [11, с.16].

Отже, існує закономірний взаємозв'язок між проявами співзалежності в батьківсько-дитячих та подружніх взаєминах: «Якщо нас не вважали гідними любові в дитинстві, то наймовірно важко повірити, що ми гідні любові, ставши дорослими» [12, с.84]. Таким чином, неадекватні моделі близьких стосунків формуються у дитинстві і стають передумовою любовних невдач у майбутньому.

Універсальною ознакою надмірної залежності в стосунках є недооцінювання себе, відсутність позитивної самореалізації, нездатність любити самого

себе. Зацикленість на іншій людині відволікає від усвідомлення власних потреб і проблем, стає способом відгородитися від реального життя. Інший стає викривленим дзеркалом, де не видно власних невдач, невлаштованості, душевного болю. Але самопожертва нібито заради великої любові до батьків, дітей чи коханої людини часто є нікому не потрібною й обтяжливою.

Надто сильна, поглинаюча й нав'язлива батьківська (найчастіше материнська) любов виникає на фоні особистої невлаштованості, подружніх конфліктів чи відчуження, розлучення, професійних невдач, низького соціального статусу і т. д. Тобто дитина стає єдиним успішним проектом у житті мами. По суті, любов до дитини заміняє такій жінці весь білий світ! Дитина стає центральною фігурою внутрішнього світу матері та необхідною умовою досягнення психологічного комфорту. Матір часто приймає за любов до дитини прагнення уникнути самотності, бажання добитися поваги й покори, ніжності й підтримки. Таким чином, несвідомо мати прагне отримати компенсацію за свої життєві невдачі й проблеми, утримати дитину біля себе.

Егоїстична, ревнива та деспотична любов стає причиною нещастя і тих, хто любить, і тих, кого так люблять. Дитина стає або кумиром сім'ї (щасливим талісманом, гордістю) або хронічною невдахою, що потребує постійної опіки та нагляду. Наприклад, у підлітковому віці можуть виявитися проблеми зі здоров'ям, наркотиками, поганою компанією, навчанням і т. д. Дитина стає «відповідальною» за щастя батьків й усіма можливими способами дає їм відчути їхню потрібність і компетентність. Тягар батьківських очікувань морально й емоційно є непосильним для дитини. Такі діти стають пригніченими, безрадісними, тривожними, не здатними зробити життєвий вибір. У дорослому віці вони залишаються емоційно й духовно залежними від батьків, часто не можуть створити свою сім'ю та заплутуються в суперечливих почуттях до родичів.

Парадоксально, але часто надмірна залежність дітей від батьків виникає як реакція на батьківське емоційне знехтування. Негативне ставлення до дитини, відсутність любові та поваги й особливо ворожість найчастіше не усвідомлюються батьками, але дитина їх «відчуває». Батьки мало зважають на думку дитини, вводять велику кількість заборон, наказів. У ситуаціях, коли дитина потребує їхньої реальної допомоги, сердечності й підтримки, черство повчають і дають настанови. Свої обов'язки перед дитиною батьки зводять до догляду й формального контролю, ігноруючи її душевне життя, справжні потреби.

Емоційна депривація сильно травмує і є болісною для дитини. На цьому тлі формується негативне уявлення про себе, неадекватний образ Я, почуття провини, внутрішня конфліктність, схильність до самозвинувачення, нерішучість. Дитина прагне якимось чином звернути на себе увагу, завоювати, заслужити прихильність родичів: поводить себе чемно, добре вчиться, догоджає, досягає значного успіху або починає хворіти. Через неприйняття батьків дитина відчувається самотньою, а з віком вона усвідомлює, що її не люблять.

У результаті батьківської депривації можливі два варіанти розвитку особистісних дисгармоній. У першому варіанті домінуючою рисою особистості є емоційна нечутливість – нездатність до емоційної прив'язаності та любові, відсутність почуття єдності з іншими людьми, агресивність, знехтування себе та

соціальних відносин. Другий варіант неблагополучного особистісного розвитку – «вразлива особистість» із низькою самооцінкою, підвищеною тривожністю, залежністю, нав'язливими станами.

Причиною надмірної залежності та жертвності в любовних стосунках є дитячі емоційні травми. Пережитий біль від знехтування в стосунках з батьком чи мамою трансформувався в невпевненість у своїй привабливості й патологічну потребу завоювати серце саме того чи тієї. Вибір людини, на яку спрямовується любов і прихильність, є не випадковим. Зовнішність, риси характеру, манера поведінки, окремі зовнішні елементи (освіта, статус, професія, хобі), ситуація знайомства в чомусь нагадують минуле й викликають сильні почуття. У залежних стосунках пристрасть викликається не видатними якостями обраного партнера, а силою давнього відчаю, глибиною душевних ран і внутрішньою порожнечою. Залежна людина прагне «виправити» помилки свого дитинства, отримати нарешті любов, прийняття й теплоту.

До залежної прив'язаності більш схильні жінки. Така модель стосунків може переходити від юнацьких захоплень до дорослих взаємин, існувати роками в подружніх парах, повторюватися в нових союзах [13]. Залежний вкладає в стосунки набагато більше, ніж інший. Постійно проявляє ініціативу, організовує зустрічі, першим телефонує, мириться. Кохана людина є центром усіх думок, прагнень, і всі інші сфери життя (робота, друзі, власне здоров'я, матеріальне благополуччя, інтереси) мають «притосовуватися» до цього. Дуже часто партнер демонструє погане чи байдуже ставлення, уникає зустрічей і розмов, зраджує, має шкідливі звички, може хотіти розірвати стосунки, але закоханий знаходить «виправдання» на всі його недоліки й прагне будь-якими способами втримати. У залежних стосунках часто відслідковується така схема: один партнер емоційно «переслідує» іншого, щоб отримати від нього кохання, увагу, підтримку, близькість, а другий – «утікає»...

Психокорекційна робота з подолання залежності в сімейних стосунках є складним і тривалим процесом. Люди, що перебувають у взаємозалежних стосунках, часто не можуть розібратись у своїх суперечливих почуттях. Найчастіше вони приховують чи заперечують свій гнів, розчарування, невпевненість, приниження, сором, провину. Для подолання залежної моделі стосунків необхідно навчитися знову відчувати, усвідомлено переживати всі свої, навіть негативні й неприємні почуття, що сприятиме відновленню особистісної цілісності, вмінню визначати власний психологічний простір та конструктивно захищати свої границі.

Особисті рекомендації для клієнтів ефективно формулювати в позитивному та життєстверджувальному руслі. Наприклад, ось так.

Ми можемо любити інших лише настільки, наскільки любимо себе. Тому розвивайте свою індивідуальність: піклуйтеся про своє тіло та здоров'я, удосконалюйте здібності, збагачуйте внутрішній світ, підвищуйте самооцінку, досягайте успіху в роботі й навчанні. Емоційна незалежність не означає відчуження чи конфронтацію з близькими. Будуйте стосунки на нових принципах, де можливо залишатися частиною сім'ї та не втрачати свою унікальну ідентичність. Розберіться у своїх бажаннях. Повірте в себе, в те, що ви заслуговуєте на любов, успіх, турботу, реалізацію власних мрій! Полюбіть себе! Балуйте себе! Ваше

щастя у Ваших руках! Будьте відкритими до змін! Вони можуть спочатку здаватися болючими, але це Ваш шлях до зцілення та гармонії з собою й зі світом.

Висновки

Співзалежність та взаємозалежність у сімейних стосунках є досить поширеним явищем у нашому суспільстві й ототожнюється з уявленням про «ідеальну сім'ю». Зовні благополучна і дружна, взаємозалежна родина за маскою «хорошої сім'ї» приховує взаємне невдоволення, родинні секрети, почуття провини, страх перед майбутнім, бажання добре виглядати перед оточенням і «бути як люди», особистісну нереалізованість, невпевненість, занижену самооцінку, емоційну холодність і духовну незрілість. Надмірна прив'язаність до об'єкта залежної любові (батьків, дитини, подружнього партнера, коханої людини) є ознакою емоційного неблагополуччя, стає компенсацією внутрішньої порожнечі та способом утечі від самоусвідомлення.

У процесі терапії доцільно спрямувати залежну людину на підвищення відповідальності, безумовності, самоконтролю в сімейних стосунках, розвивати позитивну атрибуцію, очікування успіху в майбутньому, вчити адекватно ставитися до власного минулого та розуміти значущість теперішнього, формувати здатність до продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Приділяти увагу підвищенню емоційної стійкості, оволодінню навичок відреагування негативних і позитивних переживань, стриманості.

1. Фромм Э. Психологизм и религия : Искусство любить : Иметь или Быть? / Э. Фромм ; пер. с англ. – К. : Ника-Центр, 1998. – 400 с.
2. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. – М. : Класс, 2002. – 224 с.
3. Эшнер Л. Когда родители любят слишком сильно : Как помочь родителям и детям жить своей, а не чужой жизнью / Эшнер Л., Майерсон М. – М. : Добрая книга, 2002. – 400 с.
4. Смит Э. У. Внуки алкоголиков : Проблемы взаимозависимости в семье : книга для учителя / Э. У. Смит ; пер. с англ. Ю. И. Киреева. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
5. Пинкола Э. К. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / Э. К. Пинкола ; пер. с англ. – К. : София ; М. : София, 2003. – 496 с.
6. Форвард С. Токсичні батьки / Форвард С., Бак К. ; пер. Т. Різун. – Львів : Свічадо, 2010. – 304 с.
7. Ліщинська О. Культова психічна залежність особистості : Практичне керівництво для психологів / О. Ліщинська. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.
8. Франц М.-Л. фон. Вечный юноша. Puer Aeternus / М.-Л. фон Франц ; пер. с англ. В. Мершавки. – М. : Класс, 2009. – 384 с.
9. Елдредж Дж. Дике серце: Таємниця чоловічої душі / Дж. Елдредж ; пер. з англ. Олена Фешовець. – 2-ге вид., випр. – Львів : Свічадо, 2012. – 232 с.
10. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно / Робин Норвуд. – М. : Добрая книга, 2010. – 352 с.
11. Шинкаренко О. Д. Особистісні особливості жінок – жертв подружнього насильства : (Синдром побитої жінки) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.04 / О. Д. Шинкаренко ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
12. Елдредж Дж. Чарівна: Таємниця жіночої душі / Елдредж Дж., Елдредж Ст. ; пер. з англ. Остап Гладкий. – Львів : Свічадо, 2011. – 248 с.
13. Макавой Э. Синдром Мэрилин Монро / Макавой Э., Израэльсон С. – С. Пб. : Лимбус Пресс, 2006. – 432 с.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ МАТЕРИНСТВА

Здійснюється науково-теоретичний аналіз проблеми амбівалентності материнства в рамках зарубіжних та вітчизняних концепцій і підходів.

Ключові слова: *переживання, амбівалентність, материнство, батьківство, готовність до материнства, потреба в дітях.*

The article examines the problem of ambivalence of motherhood within framework of foreign and national conceptions and approaches.

Key words: *experience, ambivalence, motherhood, parenthood, readiness for motherhood, need to have a child.*

Сучасні соціальні та економічні трансформації українського суспільства впливають на зміну становища та ролі в ньому жінки. Важливою складовою становлення демократичної правової української держави є гендерна рівність, руйнація застарілих традиційних уявлень про жінку-домогосподарку й жертвовну матір. Збереження стереотипів материнства веде до незадоволення жінки цією роллю, проявами амбівалентності особистості матерів.

Амбівалентність є динамічною властивістю особистості, що діє як варіативний регулятор поведінки в усіх сферах життєдіяльності людей, психологічні особливості якої визначають специфіку особистісного розвитку. Це психічне утворення притаманне як гармонійним, так і негармонійним особистостям і є відповіддю на суперечності сучасного життя. Висока напруга амбівалентності – частина мотиваційної боротьби, яка набуває конструктивної чи деструктивної форми. Якщо суперечності довго залишаються не вирішеними, то напруга, а в реальності – це страждання людей, знаходить як індивідуальне, так і колективне вираження в агресивних діях. Водночас помірна амбівалентна напруга сприяє збалансованості, інтеграції суперечностей та прийняттю позитивних і негативних граней своєї особистості, що сприяє особистісному зростанню.

Материнська амбівалентність – проблема завжди актуальна, а сім'я виявляється однією з найголовніших людських цінностей, де формуються міжособистісні взаємини «мати – дитина», «жінка – чоловік» [3, с.112].

Мета статті – теоретичне вивчення проблеми амбівалентності материнства.

Науковим завданням є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо впливу ступеня амбівалентності материнства на особистісний розвиток та обґрунтування визначення амбівалентності материнства як соціальної установки.

Сьогодні у психології виникла потреба вивчення психологічних особливостей прояву амбівалентності материнства не на побіжному рівні, супутньому до інших проблем, а як самостійного явища: необхідно дослідити психологічні особливості, структуру цієї соціальної установки, що дозволить розробити програму корекційного впливу щодо становлення збалансованої амбівалентності материнства.

Цінність материнства впродовж століть змінювалася відповідно до цінності дитинства, і лише в останні роки материнство стало точкою відліку не лише від дитини, а й від особистості матері як суб'єкта батьківської взаємодії, яка особистісно зростає разом із дитиною.

Е.Бадінтер [10] дослідила материнську установку впродовж чотирьох століть (з 18 до 20 ст.). Авторка не виявила загальноприйнятої поведінки матері, констатує мінливість почуттів жінки до майбутньої дитини у зв'язку зі змінами соціального середовища та культурного простору. Материнська любов, на її думку, постійно еволюціонує і в різні періоди розвитку суспільства наповнюється особливим змістом. Ось чому Е.Бадінтер розглядає у взаємозв'язку три головні соціальні ролі жінки: матері, дружини та особистісну, які постійно розвиваються взаємодіючи. Учена наголошує на зв'язку між суспільними потребами й мірою материнської відповідальності: жінка стає хорошою або поганою матір'ю залежно від того, наскільки ціниться чи обезцінюється в суспільстві материнство. Таким чином, стверджуючи, що почуття, думки матері є досить мінливими й залежать від культури, власних інтересів жінки, Е.Бадінтер фактично наголошує на амбівалентності материнства, його конфліктності. Для нашого дослідження є важливими ці погляди авторки про материнство як соціальну установку (атитюд), яка змінюється разом з культурою, і тому є природними прояви її амбівалентності.

З'ясування сутності амбівалентності материнства в психології буде до речним, коли ми виділимо декілька напрямів його вивчення: материнство як створення психологічних умов для психічного розвитку дитини (К.Ельячефф, К.Кволс, Г.Клауд, Р.Скіннер, З.Фрейд та ін.); психологія взаємодії матері і дитини (А.Я.Варга, Е.С.Ейдемільер, Р.Ж.Мухамедрахімов та ін.); девіантне материнство (В.І.Брутман, О.Р.Ворошніна, Т.Н.Нікітіна, М.Г.Панкратова, А.М.Прихожан, Т.С.Счастливая, Н.Н.Толстих, І.Ю.Хамітова та ін.); материнство як розвиток особистісної сфери жінки (В.І.Брутман, Т.М.Зелінська, В.В.Івакіна, Н.Б.Кедрова, А.О.Копил, С.Ю.Мещерякова, В.С.Мухіна, О.П.Проскурняк, Г.Г.Філіпова, М.Ю.Чібісова, Ю.І.Шмурак та ін.).

Проблему материнства як створення необхідних умов для розвитку дитини вчені-психологи вивчають різнобічно.

К.Ельячефф та Н.Ейніш, розглядаючи суть поняття «материнство», вважають, що кожна жінка вимушена пережити конфлікт, обираючи: бути матір'ю чи жінкою без дітей, бути залежною чи самодостатньою, народжувати дітей чи вдосконалювати власну особистість. Оптимальним їх вирішенням, на думку авторок, є «... дотримання середньої позиції, коли вдається змінювати й корегувати свою позицію відповідно до вимог віку» [2, с.17]. Дослідниці вважають, що успішне материнство характеризується тим, що мати створює простір між собою й дитиною, де дитина не є єдиною, з одного боку, а з іншого – жінка не виключається з власного психічного простору. Саме в цьому плані амбівалентність материнства є складною проблемою, коли матері потрібно навчитися жити власним життям разом із дитиною.

Г.Клауд і Дж.Таунсенд [5] вважають, що ідеальної соціальної установки на материнство не існує і від неї потрібно відмовитись. На їхню думку, достат-

ньо хороша мати – це та, яка здатна адекватно виконувати свою роль, іноді помиляючись, але не зупиняючись у своєму особистісному зростанні. Достатньо хороша мати прагне підтримувати емоційний зв'язок з дитиною; сприяти відокремленню дитини від себе; сприймати недоліки дитини, а не вимагати від неї досконалості у всьому; не утримувати в дитячому стані й допомогти дитині вийти в самостійне життя.

Р.Паркер розглядає атитюд материнства розділеним надвоє – позитивне і негативне ставлення до своєї батьківської ролі, що відповідно реалізується в конкретних амбівалентних думках, почуттях і діях щодо дитини. Авторка закликає розвивати в жінки здатність свідомо керувати власною амбівалентністю, підкреслюючи важливість материнства для жінки. Р.Паркер зазначає, що «материнська амбівалентність, незважаючи на страждання або навіть завдяки їм, здатна здійснювати на матерів позитивний вплив і, як наслідок, сприяти ефективному виконанню своєї ролі» [12, с.14]. Ми поділяємо думки цієї авторки та вважаємо їх цінними для нашого дослідження амбівалентності материнства.

Таким чином, можна стверджувати, що саме збалансованість амбівалентності материнства, а не ідеалізована материнська відповідальність дає істинне переживання материнського щастя, яке впливає на емоційний розвиток особистості дитини та жінки-матері.

Другим напрямом у вивченні амбівалентності материнства є висвітлення взаємодії матері й дитини. А.Я.Варга [1] під материнським ставленням розуміє цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприймання й розуміння характеру дитини, її вчинків. Материнство, згідно із цією авторкою, включає в себе інтегральне прийняття або відторгнення, рівень близькості між батьками й дитиною та форму контролю, оцінки поведінки дитини.

Р.Ж.Мухамедрахімов дотримується думки, що мати й дитина утворюють єдину систему психологічної взаємодії, яка залежить від індивідуальних особливостей матері. Предметом його дослідження стала взаємодія та прив'язаність матерів і немовлят. Було виявлено, що поведінка та емоційний стан дітей відображають поведінку й стан їх матерів. Мати, яка схильна до різких змін настрою, неемпатійністю стосовно дитини, провокує переживання амбівалентних реакцій з обох сторін. Учений дійшов висновку, що успішний розвиток особистості дитини, можливий за «...чуйності близьких дорослих і відповідності їх поведінки потребам розвитку дитини, а не просто фізіологічного догляду, контролю або ігнорування» [7, с.360].

Е.Грізл і В.Проктор присвятили книгу «Материнська любов, материнська ненависть» амбівалентності стосунків між матір'ю й дитиною: «Учора мій шестирічний син написав мені пісню, від чого у мене навернулися сльози на очах. Чотири години потому, через суперечку, він кричав сердито: “Я ненавиджу тебе!” [11, с.5]». Автори довели, що залежність у стосунках, відсутність зростання автономності дитини веде до прояву високої амбівалентності (різні види агресії, адикції, невміння радіти власному успіху, небажання дорослішати тощо). Отже, для конструктивного материнства є необхідним розуміння того, що як дитина, так і мати мають право бути вільними та особистісно зростати; дити-

на – не власність матері і, навпаки, мати не може обмежуватися лише задоволенням потреб дитини.

Таким чином, реальна взаємодія матері й дитини має гармонійну, збалансовану амбівалентність лише тоді, коли в материнстві жінка визнає найвищим пріоритетом безумовну любов до дитини, де враховуються потреби дитини, а жінка має впевненість у собі та повагу до дитини. Саме ці положення є визначальними в актуальному материнстві.

Материнство як розвиток особистісної сфери жінки досліджують Т.М.Зелінська, В.В.Івакіна, С.Ю.Мещерякова, В.С.Мухіна, К.Пінкола, О.П.Проскурняк, Г.Г.Філіпова та ін.

Т.М.Зелінська доводить, що соціальна установка на материнство – це одночасна любов і ворожість до своїх дітей, тобто переживання жінкою амбівалентності в ролі матері. «Материнська агресія має деструктивний зміст як для материнського розвитку особистості, так і для впливу матерів на розвиток власних дітей. Це може бути широкий спектр поведінки, починаючи з колисання дитини, що плаче, знаходиться у відчаї, і закінчуючи нанесенням фізичної шкоди» [3, с.119]. На думку цієї дослідниці, заборона на природне протікання позитивних і негативних переживань матері до дитини зумовлює їх посилення, що веде до некерованої амбівалентності в стосунках мати – дитина. Ми приєднуємося до поглядів дослідниці, підкреслюючи важливість формування установки на материнство збалансовано та осмислено.

В.В.Івакіна, яка вперше ввела в російську психологію поняття латентного материнства, визначає психологічну готовність до материнства як «... складне структурне утворення, що включає в себе такі компоненти: когнітивний, емоційно-вольовий, потребово-ціннісний, операційно-поведінковий» [4, с.75]. Основними суспільними інститутами, у руслі яких формується готовність до материнства, В.В.Івакіна вважає соціальне середовище й сім'ю. Тому прояв незбалансованості підготовки до материнства призводять до викривлення його сутності й девіантних форм актуального материнства. Дослідниця виділяє напрями успішного формування готовності до материнства у дівчат юнацького віку: «... сепарацію від сім'ї, індивідуалізацію і деідеалізацію образу матері, що дозволяє дівчині інтегрувати зрілий ідеал жінки у свою статево ідентичність» [4, с.163].

С.Ю.Мещерякова підкреслює, що психологічна готовність до материнства формується під впливом взаємозв'язку біологічних і соціальних факторів і є особистісним утворенням жінки [6]. Учена наголошує на важливості позитивного досвіду спілкування майбутньої матері з близькими людьми і вважає, що це стартові умови «для формування суб'єктного ставлення до своєї дитини» [6, с.20]. Найбільш сприятливою ситуацією для майбутнього материнства є бажаність майбутньої дитини та почуття любові до неї. Отже, на думку вченої, це нова унікальна ситуація розвитку самосвідомості жінки, основним новоутворенням якої є змістовне переживання материнства. Приєднуємося до авторки, підкреслюючи, що амбівалентність материнства протікає також збалансовано, коли домінує в ньому його позитивний зміст.

В.С.Мухіна розглядає материнство як соціальну установку в контексті соціальної відповідальності жінки [8]. Вона наголошує на основних факторах, які

є визначальними під час формування материнського ставлення, а саме: соціальна ситуація, вроджені особливості жінки, її внутрішня позиція стосовно материнства в цілому та до власної дитини. Конфлікт між цими факторами послаблює конструктивність установки на материнство, а також підсилює суперечність актуального материнства.

К.Пінкола привертає увагу до атиюд «самоматеринства» молодих жінок: «У наш час у промислово розвинутих країнах матері виношують, народжують і виховують своїх дітей самі... Це велика трагедія. Адже багато хто з них – доньки слабких матерів, незрілих матерів і матерів-сиріт, які самі внутрішньо схильні до самоматеринства... різновидність “гіпер-материнства”, коли вони хапаються за все і прагнуть бути всім для всіх. Вони не здатні направляти й підтримувати власних дітей...» [9, с.108].

Дослідниця підкреслює вплив на формування материнства «материнського комплексу»: «Навіть якщо в суспільстві, де живе жінка, з'явився новий, більш здоровий підхід до ролі матері, внутрішня мати зберігає ті ж цінності й уявлення стосовно того, якою повинна бути мати» [9, с.175]. «Внутрішня мати» дівчини юнацького віку в сучасних умовах веде до високої амбівалентності в переживанні материнства. Авторка розкриває це так: «Якщо в душі жінки присутній образ амбівалентної матері, вона може виявити, що надто поступлива, боїться вимагати поваги до себе, утвердити своє право вчитися жити по-своєму... Мати повинна сама розвинути в собі героїчні якості. З незапам'ятних часів навмисне героїство – якраз той засіб, який допомагає перемогти амбівалентність» [9, с.176–177]. Отже, на думку вченої, у змісті материнства є те, що потребує усвідомлення, контролю та виключення із власної установки на роль материнства.

Отже, материнство формує соціальну й духовну сфери жінки, дає їй можливість зростати особистісно в цій ролі. Завдяки цьому мати сприяє психічному розвитку дитини, набуваючи власних чеснот. Саме психічна реальність, а не ідеалізована материнська відповідальність, дає істинне переживання материнського щастя.

Висновки

Ми визначаємо амбівалентність материнства як соціальну установку, яка проявляється в одночасному існуванні суперечливих оцінок в афективній, когнітивній і поведінковій сферах особистості жінки: як переживання бажання мати дитину, виховувати її на засадах безумовної любові та особистісно зростати (у сімейній, професійній, особистісно-інтимній сферах). Амбівалентність материнства може мати як збалансований, так і незбалансований напрям розвитку. Низька інтенсивність амбівалентності є необхідною умовою інтеграції суперечностей та гармонійного збалансованого розвитку материнства. Саме збалансована амбівалентність материнства дає можливість бажати народити дитину, виховувати її та власно особистісно зростати в різних сферах життя. Висока амбівалентність руйнує умови для подальшого особистісного зростання жінки та сприяє її негативному ставленню до дитини.

Збалансована амбівалентність материнства є усвідомленням суперечностей у різних її сферах, що веде до гармонізації, незбалансована висока амбівалентність материнства детермінується інфантильними ставленнями до супереч-

ностей у різних сферах (небажання усвідомлювати власну відповідальність за їх інтеграцію), що веде до тривожності, агресивності щодо материнства та уникнення відповідальних рішень.

Таким чином, проведений нами аналіз й узагальнення літературних джерел дозволив виявити психологічний зміст поняття амбівалентності материнства. Це поняття в більшості наукових джерел вивчалось побіжно під час дослідження інших проблем, і тому наш аналіз супроводжувався певними коментарями й узагальненнями.

1. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна. – М., 1986. – 206 с.
2. Эльячефф К. Дочки-матери : Третий лишний? / Эльячефф К., Эйниш Н. ; [пер. с фр. О. Бессоновой ; под ред. Н. Поповой]. – М. : Кстати ; Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 448 с.
3. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості: теорія, діагностика і психокорекція : навч. посіб. / Тетяна Миколаївна Зелінська. – К. : Каравела, 2010. – 256 с.
4. Ивакина В. В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Виктория Вячеславовна Ивакина. – Ставрополь, 2006. – 193 с.
5. Клауд Г. Фактор матери / Генри Клауд, Джон Таунсенд ; [пер. с англ. Л. Сумм]. – М. : Триада, 2002. – 336 с.
6. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству / Мещерякова С. Ю. // Вопросы психологии. – № 5. – 2000. – С. 18–27.
7. Мухамедрахимов Р. Ж. Психологическое взаимодействие матери и ребенка : дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / Рифкат Жаудатович Мухамедрахимов. – С. Пб., 1999. – 431 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
9. Пинкола К. Э. Бегущая с волками : Женский архетип в мифах и сказаниях / Пинкола Клариса Эстес ; [пер. Т. Науменко]. – К. : София ; М. : София, 2003. – 496 с.
10. Badinter E. L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIIe–XXe) / E. Badinter. – Paris, 1980.
11. Grizzle A. F. Mother love, mother hate. Breaking dependant love patterns in family relationships / Grizzle A. F., Proctor W. – N. Y., 1988. – 251 p.
12. Parker R. Mother love, mother hate. The power of maternal ambivalence / R. Parker. – N. Y., 1995. – 315 p.

УДК 316.4.062

Оксана Лютак

ПОРІВНЯЛЬНА МОДЕЛЬ ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю

У статті здійснено теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей, функціонально-рольової структури традиційної та сучасної сім'ї.

Ключові слова: традиційна сім'я, сучасна сім'я, функціонально-рольова структура сім'ї.

The article presents a theoretical analysis of the socio-psychological characteristics, functional role structure of traditional and modern family.

Key words: traditional family, modern family, functional role structure of the family.

Сім'я є одним із найпрекрасніших винаходів людства. Учені довели, що сімейні люди щасливіші від самотніх, а задоволеність шлюбом визначає загальну задоволеність життям і стан щастя [1].

Сім'я – категорія історична й соціальна. Її типи, форми та функції зумовлені характером існуючих виробничих відносин, а також рівнем культурного розвитку людського суспільства загалом та етносів зокрема [7]. Тому, аналізуючи модель сучасної сім'ї, слід урахувувати історичну ретроспективу, усі трансформації подружньої й батьківсько-дитячої підсистем структури сім'ї, що визначали або визначають соціально-психологічні особливості її функціонування на кожному етапі розвитку.

Мета і завдання дослідження: на основі теоретичного аналізу наукової літератури здійснити порівняльний аналіз моделі традиційної та сучасної української сім'ї.

Історично-етнографічні дослідження української сім'ї належать Ю.Гошку, академіку М.Грушевському, О.Кравець, Г.Курилович, П.Чубинському та ін. Теоретичні розробки основних тенденцій її розвитку в галузі соціальної психології та психологічного консультування проводили О.Бондарчук, В.Кравець, М.Левицький, О.Ліщинська, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.Пірен, В.С.Торохтій, Г.М.Федоршин та ін. Проте цікавим й актуальним, на наш погляд, є теоретичний аналіз основних структурних одиниць моделі традиційної та сучасної української сім'ї.

Аналізуючи розвиток української сім'ї, М.Грушевський стверджує, що на своїй прабатьківщині наші племена жили в патріархальному побуті й мали моногамну сім'ю. У трактуванні типологічної зміни сім'ї, зокрема генези великої (розширеної) і малої (нуклеарної) сім'ї, погляди вітчизняних науковців не збігаються. Одні вважають, що в період раннього середньовіччя в Україні переважала чисельно невелика сім'я (5–6 осіб), інші – що навіть на початку ХІХ ст. українці жили так званими «сімейними общинами». Об'єктивно видається думка Р.Чмелика, який указує на тенденцію прогресування в Київській Русі малих індивідуальних господарств. Але від виникнення й до нашого часу сім'я співіснувала з іншими типами шлюбно-сімейних відносин – великою й розширеною сім'ями. Відбувався постійний взаємоперехід і взаємоперетворення одних типів сім'ї в інші; зустрічалися пережитки старих або примітивних форм (під впливом спеціальних чи економічних обставин) [7; 9]. Остаточному розпаду великої сім'ї патріархального типу сприяв розвиток капіталістичних відносин.

Сучасні українські сім'ї можна поділити на два основні типи: просту (малу, індивідуальну, нуклеарну), що складається з одної шлюбної пари з дітьми або без дітей, і складну (розширену, нерозділену, братську), яка складається з кількох простих сімей. Найпоширенішим типом є нуклеарна сім'я, до складу якої входять дві послідовні, кровно споріднені генерації: батьки та неодружені діти. При цьому серед українців міцно зберігається принцип «не покидати самотніх батьків» [9].

Крім переходу від великої розширеної сім'ї до нуклеарної, від багатодітності (5-ти і більше дітей) до малодітності (1–2 дитини) і планованого дітонародження, сучасна українська сім'я має свою специфіку, зумовлену впливом культурно-історичних чинників. Учені виокремлюють такі її особливості [3; 4; 5]:

основою укладання шлюбу є кохання, емоційне прийняття й підтримка; взаємини між подружжям стали рівноправними, зросла роль психологічних, моральних чинників стійкості сім'ї; значно розширились обов'язки чоловіка стосовно побуту, виховання дітей, дозвілля тощо; батьки у вихованні дітей перейшли на принципово нову, гуманістичну позицію, до дитини ставляться як до особистості, що має право на вільний вибір власного життєвого шляху. Проте клопотаність батьків кар'єрою, надто високий рівень автономності дітей від батьків призводить до того, що значну частину часу діти проводять поза сім'єю.

Проблемою сучасної сім'ї є відсутність мужчин у декількох поколіннях, а також їх відсутність у багатьох інститутах соціалізації – дитсадках, школах тощо. Декілька поколінь залежать одне від одного не тільки духовно, але й матеріально: молоді люди проживають разом із батьками без надії на власне житло, тому межі між сімейними підсистемами дифузні, погано структуровані, влада в сім'ї часто належить дідусям і бабусям. Особливою проблемою є зростання кількості неповних сімей, соціальних сиріт, насильства в сім'ї, позашлюбної дітонороджуваності [2; 8].

Слід зазначити, що, хоча традиційна українська сім'я була патріархальною, жінка мала відносно незалежність від чоловіка, оскільки в період його відсутності переймала всі функції життєдіяльності сім'ї. Певне рівноправ'я подружжя, що історично склалося, стало важливою запорукою міцності сім'ї.

Розлучення суворо засуджувалося громадою, виправдати такий учинок можна було лише неможливістю мати дітей. Якщо чоловік або жінка покидали власну сім'ю й жили «на віру», були невінчаними і не могли вважатися сім'єю. Самотніх матерів, які народили позашлюбних дітей, батьки часто виганяли з дому, однак незаконнонароджена дитина вважалася членом громади. Відсоток позашлюбних дітей на Україні до 1917 року був мізерним [9].

На початку ХХ ст. кількісний склад української сім'ї становив 5–6 осіб. Бездітність кваліфікувалась як кара за гріхи. Тому бездітні господарі здебільшого намагались усиновити дитину, найчастіше її брали із сім'ї багатодітних родичів.

Без сумніву, аналіз функціонально-рольової структури сучасної сім'ї неможливий без урахування цих особливостей. Загалом кожна новоутворена сім'я виконує типові функції, пов'язані з потребами й умовами життєдіяльності її членів. Сьогодні змінився зміст репродуктивної функції, народження дітей перестало бути фактором задоволення потреб сім'ї в робочій силі. Основними спонукальними мотивами стають моральні мотиви: задоволення потреб у виконанні батьківського обов'язку, продовження роду, задоволення почуття материнства/батьківства. На жаль, в Україні народжуваність в останні роки зрівнялася зі смертністю й має тенденцію до дальшого скорочення, що призведе до депопуляції та старіння суспільства. Причини, що обмежують репродуктивну функцію сім'ї, такі: урбанізація суспільства; матеріальні й культурні запити міських жителів, що зростають і вимагають для свого задоволення часу, енергії, коштів; подорожчання утримання дитини в умовах міста; недостатні матеріально-побутові умови (перехід до ринкової економіки, економічні катаклізми); професійні інтереси жінки, для якої діти знижують можливості самоосвіти, культурного розвитку, кар'єри тощо; низький престиж батьківства; нестійкість сімейно-шлюб-

них стосунків; окреме проживання молоді сім'ї й батьків, що призводить до ізоляції молодих від старшого покоління, небажання бабусь і дідусів надавати підтримку й допомогу тощо [6].

Л.Б.Шнейдер поділяє всі функції сім'ї на *традиційні та сучасні*. Зокрема до традиційних відносимо господарсько-економічну, репродуктивну, регенеративну (успадкування статусу, прізвища, майна, соціального становища, наприклад, сімейних дорогоцінностей, фотокарток, традицій тощо), освітньо-виховну (соціалізації), рекреативну. Психотерапевтичну функцію автор розглядає як породження сучасності, оскільки інтимність, близькі емоційні стосунки протягом тривалого часу не були домінуючим чинником стабільності шлюбно-сімейних стосунків [10].

Функції сім'ї відрізняються одна від одної мірою важливості й утворюють ієрархічну структуру [4]. Ця ієрархія визначається історією сім'ї як соціально-культурного інституту та історією кожної конкретної сім'ї, змінюється залежно від історичного періоду, соціокультурного оточення й від стадії життєвого циклу сім'ї. Наприклад, у ХІХ ст. найголовнішою була економічна (господарсько-побутова) функція, діти були потрібні як робоча сила й гарант забезпечення батьків на схилі літ. Сучасне суспільство практично втратило функцію передачі соціального статусу (спадкову передачу аристократичних титулів, що забезпечувала спадкоємність статусу і влади). Ця функція зберігається невеликою кількістю знатних родин, але має формальний характер (забезпечується спадковістю, а не елітарною освітою та відповідним колом спілкування).

З функціонуванням сім'ї тісно пов'язане виконання сімейних ролей. Загалом учені виокремлюють такі основні ролі: відповідальний за матеріальне забезпечення сім'ї, господар/господиня, відповідальний за догляд дитини, вихователь, сексуальний партнер, організатор розваг, організатор сімейної субкультури, відповідальний за підтримку зв'язків з родиною, «психотерапевт» [10, с.140].

Традиційні сімейні ролі передбачають з боку дружини: народження й виховання дітей, створення сімейного затишку, обслуговування сім'ї, підпорядкування власних інтересів інтересам чоловіка, пристосування до залежності, терпимість до обмеження сфери діяльності. З боку чоловіка – вірність матері своїх дітей, економічну безпеку й захист сім'ї, підтримку сімейної влади й контролю, прийняття основних рішень, емоційну вдячність дружині за прийняття пристосування до залежності, забезпечення аліментів під час розлучення [2, с.64–65].

У сучасних молодих сім'ях часто зустрічається як функціонально-рольове перевантаження, так і обмін ролями. У традиційній моделі сім'ї існувало кілька поглядів на виконання чоловіком жіночої роботи: 1) чоловік з доброї волі може виконувати жіночу роботу; 2) чоловік, за потреби, може замінити жінку в господарстві; 3) чоловік не повинен виконувати жіночу роботу. Переважала друга думка з ухилом до першої [9].

Слід зазначити, що для сучасної сім'ї характерними стають певні «відхилення» в її функціонуванні. Так, у значній кількості сімей немає спільного сімейного бюджету, партнери здійснюють витрати окремо, кожен відповідно до власної зарплатні, таким чином «удосконалюючи» економічну функцію. Зростає кількість сімей, які, свідомо не бажаючи мати дітей, ігнорують найважливішу

функцію сім'ї – репродуктивну. Члени «відкритої» сім'ї відторгають сексуально-еротичну функцію, оскільки в них немає заборони на позашлюбні зв'язки.

Зміни функціонально-рольової структури чітко простежуються в дистантних і функціонально неповних сім'ях. Сім'ї першого типу не виконують або частково виконують цілий комплекс функцій (сексуально-еротична, виховна, рекреативна, комунікативна та ін.), оскільки відсутній один із членів сім'ї. Відповідно інші члени сім'ї відчувають рольове перевантаження. У функціонально неповних сім'ях батьки в погоні за високими заробітками й кар'єрним ростом в основному не забезпечують виховної функції, не надають дітям та один одному достатньо емоційного тепла, підтримки, емпатії тощо.

У традиційній моделі сім'ї в основі виховання дітей знахлдилася праця та особистий приклад батьків. До нормального культурного способу життя в родині належали такі елементи: 1) відмовляння щоденно спільно й уголос молитви; 2) розповіді про свій рід, село, регіон, минуле; 3) оповідання місцевих казок, легенд; 4) вивчення пісень, які співали предки [9].

Висновки

Узагальнюючи вищесказане, можемо зазначити, що втрата й трансформація багатьох компонентів традиційної моделі сім'ї неоднозначно відобразилася на функціонуванні сучасної сім'ї. З одного боку, багатий досвід народної етнопедagogіки, етнопсихології, релігійних традицій, знищений і забутий у роки радянської влади, слід укорінювати в життя сучасних сімей. З іншого, зростання соціальної ролі жінки, егалітаризація подружніх взаємин, удосконалення правових норм – неминучі позитивні феномени сучасності. Без сумніву, окреслена в статті проблематика потребує глибшого й детальнішого емпіричного вивчення, що й вважаємо перспективою подальшого дослідження.

1. Аргайл М. Психология счастья / Аргайл М. – М., 1990. – 245 с.
2. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособ. / Андреева Т. В. – С. Пб. : Речь, 2004. – 244 с.
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / Гребенников И. В. – М. : Просвещение, 1991.
4. Здравомыслова О. М. Психологические и социокультурные функции семьи / Здравомыслова О. М. // Психология семьи : хрестоматия / под ред. Райгородского Д. Я. – Самара : Бахрах-М, 2002. – С. 82–91.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособ. / Карабанова О. А. – М. : Гардарики, 2004. – 320 с.
6. Лютак О. З. Функціонально-рольова структура сучасної української сім'ї // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 98–105.
7. Пірен М. І. Етнопсихологія : підручник / Пірен М. І. – К. : Університет «Україна», 2011. – 526 с.
8. Федоришин Г. М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї / Федоришин Г. М. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2006. – 168 с.
9. Чмелик Р. Мала українська селянська сім'я другої половини ХІХ – початку ХХ ст. / Чмелик Р. – Львів : Ін-т народознавства НАН України, 1999. – 143 с.
10. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Шнейдер Л. Б. – М. : Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923

Ольга Климишин, Христина Луканюк

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено теоретичну аргументацію аксіологічного виміру духовної природи особистості. Реалізовано аналітичний підхід у площині вітчизняних психологічних досліджень духовності як системної єдності цінностей людини.

Ключові слова: особистість, суб'єктивність, духовність, цінності, смисли, духовні цінності.

The article presents a theoretical argument of axiological dimension of the spiritual nature of the individual. The authors implemented analytical approach in the plane of domestic psychological study of spirituality as a systemic unity of human values.

Key words: personality, subjectivity, spirituality, values, meanings and spiritual values.

Важливим компонентом особистості, за теорією В.М.М'ясищева, є індивідуально-цілісна система її суб'єктивних оцінних ставлень до дійсності, що являє собою інтеріоризований досвід взаємин з іншими людьми, а також досвід різноманітної діяльності. Ставлення особистості до чого-небудь включає в себе ціннісний компонент, а отже, визначається її ціннісними орієнтаціями, а також мотиваційною сферою [2, с.145]. Ставлення людини до дійсності, як і до себе самої, є завжди суб'єктивним. Є.П.Ільїн у структурі суб'єктивних ставлень виокремлює три компоненти: оцінковий, експресивний і спонукальний. У процесі пізнавальної активності, спрямованої на осмислення ідеї духовності та себе у зв'язку з останньою, мають місце всі три компоненти ставлення. Оцінковий пов'язаний із розважаннями про себе у зв'язку з проблемами життя і долі. Експресивний чинник містить ставлення до проблеми духовності й до себе як суб'єкта духовності. Спонукальний проявляється в прагненні не тільки зрозуміти смисл духовності, але й у намаганні стати духовною людиною [3].

Як влучно зауважує Н.В.Караульна, «духовне постає як специфічна єдність ідеального та реального, теоретичного та практичного ставлення людини до світу, як дійсний стан світорозуміння (орієнтації у світі) у тій конкретній ситуації практичної дії та спілкування, у якій індивід безпосередньо застає і виявляє себе. Кожний практичний акт включає в себе весь горизонт духовного самовизначення. Духовне життя – це побудова й розвиток життєвого світу людини, який належить індивіду, але в той же час включає в себе і родові, і загальнолюдські, і загальні характеристики буття. Загальним є й сам спосіб конструювання життєвого світу – як власне людський спосіб. Таким способом є власне людська життєдіяльність як така, своєрідність якої визначається насамперед смисловими переживаннями й духовними почуттями. У даному ракурсі вона постає як духовно насичена дійсність, що реалізується, по-перше, як своєрідний процес, що поєднує самоусвідомлення людини з її вільним вибором, визначенням самої себе як істоти унікальної, по-друге, – як певний дійсний стан людини. Означені ж переживання та

почуття запропонованого підходу трактуються як чуттєві стани, що прояснюються в часі для свідомості, спів-відносяться зі світовим буттям і визначаються ним. Духовність у смислових переживаннях і власне людських почуттях дається як очевидність «життєвих інтенцій», достовірних для особистості з такою визначеністю, як і самосвідомість. Потік переживання та духовних почуттів у цілісну єдність замикає горизонт, що й утворює життєвий світ людини. Життя її – це органічне поєднання іманентності та трансцендентності, у цьому й полягає парадоксальність феномена духовного» [4, с.11].

Мета повідомлення: шляхом теоретичного аналізу та інтеграції поглядів сучасних вітчизняних дослідників духовності особистості означити її аксіологічні характеристики.

Ідеться передусім про духовність як *системну єдність цінностей людини, її здатність визначатись у ставленні до них*. Такої точки зору притримується більшість вітчизняних дослідників психології духовності, серед них – І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, О.П.Колісник, Н.О.Кордунова, В.П.Москалець, І.А.Селіванова та ін.

Саме духовні цінності І.Д.Бех вважає справжніми індикаторами розвинутої особистості. Міра ж розвитку останньої визначається мірою зміцнення її духовної свідомості. Сфера духовних цінностей, на думку вченого, охоплює сенс життя, милосердя, справедливість, чесність, толерантність, любов, добро тощо, тобто сенс вищих моральних категорій. Їх визначальною особливістю є усвідомлення духовних цінностей. Останнє вимагає реалізації складної і специфічної морально-психологічної діяльності, в умовах якої здійснюватиметься когнітивно-емоційне оцінювання власного життя.

Аналізуючи сутнісно-функціональний зміст духовних цінностей у площині реалізації особистісно-орієнтованого виховного процесу, І.Д.Бех наголошує на одній з найважливіших умов дієвості останніх – міри значущості духовних цінностей для самої особистості, тобто сили їх емоційної енергії, від якої й залежатиме, чи виникне в суб'єкта імпульс до моральних дій, чи ні. Він уводить поняття «ототожнення» для означення акту, у якому, власне, і відтворюється відношення, що складається між особистістю та духовними цінностями. Власне умовою формування такого акту є глибинна, особистісно неперевершена значимість конкретної духовної цінності чи цінностей. Однак І.Д.Бех наголошує на тому, що в такому злитті особистість постає активним творцем, а не просто пасивним суб'єктом, адже вона свідомо відволікається від своїх нижчих прагнень та активно вживається в суть певної духовної цінності.

Процес становлення системи духовних цінностей, на думку І.Д.Беха, має індивідуальний характер, а сама «система духовних цінностей у розвиненій формі має виступати самоцінністю. Ідеться про те, що будь-яка духовна цінність у всіх своїх різноманітних проявах єдина у головній суті – у ставленні до свого предмета як до самоцінності. Це означає, що предмет духовної цінності не може бути зведений до користі. У практичному плані такі ставлення проявляються в тому, що наші вчинки спрямовуються на розвиток людини як потенційно безмежної, такої, що перебуває поза будь-якими встановленими масштабами» [1, с.200].

М.Й.Боришевський вважає ціннісні орієнтації одиницями психологічного вимірювання духовності, а сама духовність, на його думку, являє собою багатовимірну систему, складниками якої є утворення свідомості та самосвідомості людини, у яких віддзеркалюються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до себе самої як до соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що виступають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їх органічне поєднання з провідними життєвими цілями, які перебувають у прямому чи опосередкованому зв'язку з моральністю. Однак учений застерігає від спроб змістового отождолення останньої з духовністю як такою, указуючи на значно ширший «змістовий діапазон» духовності. Будучи свого роду еталоном, мораль, внутрішні моральні інстанції особистості визначають її рівень духовності. Чим тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій з моральністю, тим вищим є рівень духовності.

До системи цінностей, у контексті яких функціонує духовність, з точки зору М.Й.Боришевського, крім моральних, входять також громадянські цінності (почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою, повага до інших національних спільнот, відповідальність за долю нації), естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні цінності. А однією з найсуттєвіших ознак духовності, як зауважує вчений, є її універсальний характер, адже вона не обмежується якоюсь окремою сферою життя людини, а охоплює всі спектри її дієвого життєздійснення.

Водночас особливого психологічного змісту духовність набуває в площині авторських досліджень проблеми формування національної самосвідомості, становлення громадянської свідомості особистості. М.Й.Боришевський розглядає духовність як утілення у світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів, загалом – духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, переживань і зумовлює настанову на відповідний життєвий вибір. Особистості-громадянина, на його думку, властиве глибоке переконання в тому, що етнос, нація є носіями того своєрідного, неповторного, що робить неоціненний внесок у скарбницю загальнолюдських цінностей, у збагачення людства – примноження його духовних і матеріальних здобутків [2, с.24, 29].

З.С.Карпенко – автор інноваційної для сучасної психології (і не тільки вітчизняної) аксіопсихологічної моделі індивідуальної свідомості, вихідною ідеєю якої є співвіднесення функціональних особливостей індивіда, що характеризують його як суб'єкта діяльності, зі змістовими особливостями людини, що конституують її як особистість. Її теорія аксіогенезу особистості становить фундаментальну методологічну основу дослідження ціннісно-сміслової природи людської духовності, яка розглядається як «системне психічне утворення і вище породження особистості, репрезентоване її ціннісно-сміисловою свідомістю», як «іманентний духовний потенціал» [7, с.64] людини, що «репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень» [6, с.27]. Суб'єктність же постає способом реалізації духовного потенціалу.

Особистість як духовний суб'єкт, на думку З.С.Карпенко, – це структурна (змістова) і функціональна єдність, що здійснює певне духовне устремління

(реалізує ціннісне ставлення). Виокремивши базові ціннісні орієнтації особистості – «істину», «справедливість», «користь», «добро», «красу», «благо» – і співвіднівши їх із відповідними рівнями включеності людини в суспільні відносини – «організм», «індивід», «група», «суспільство», «універсум» (в умовах яких відбувається їх ієрархізація), З.С.Карпенко означила п'ять рівнів функціонування ціннісно-сислової свідомості: I – сутнісний (предиспозиційний), II – інтраіндивідний, III – інтеріндивідний, IV – метаіндивідний (II і IV диспозиційні) і V – універсальний (супердиспозиційний) рівні.

Розкриваючи функціональний аспект духовного устремління особистості, З.С.Карпенко виокремлює систему установок, кожна з яких відповідає конкретному рівню структури ціннісно-сислової свідомості. Зокрема, на метаіндивідному рівні функціонують смислові установки, що мають суспільне значення, їх символічно названо компонентом «буду»; на інтеріндивідному рівні функціонують цільові установки, породжуючи компонент «мушу»; на рівні індивідуальної діяльності – операціональні, проявляючись у компоненті «треба». Базовий, організмичний рівень реалізується відповідними психофізіологічними механізмами, які утворюють своєрідну предиспозицію субіндивідуального рівня, що, у свою чергу, дає підстави для означення вітальності як базової духовної цінності. Символічне значення цієї смислової предиспозиції передається словом «передчуваю», що вказує на її спонтанний неусвідомлюваний характер і репрезентує іманентний духовний потенціал особистості (голос імпульсу, внутрішнє Я, сутність, задум особистості тощо). Що ж стосується найвищого рівня функціонування ціннісно-сислової свідомості – універсального, то його репрезентує супердиспозиція «приймаю», яка полягає в одкровенні істинної мети життя.

Відповідно, зроблено висновок про те, що підсвідома предиспозиція «передчуваю» («підсвідомий Бог», за В.Франклом, «внутрішній локус оцінювання», за К.Роджерсом, архетипи «колективного несвідомого», за К.Юнгом і т. д.) опосередковано, через переважно усвідомлені диспозиції ціннісного характеру («треба», «мушу», «буду») переходить (або не переходить) у надсвідому супердиспозицію «приймаю», що репрезентує духовне сходження (дорогу) особистості до висот Досконалості (тотожність Абсолюту) [5, с.101].

О.В.Киричук вважає духовність сутністю, присутньою у Всесвіті, що існує поза просторово-часовими координатами та розумом і є необхідною умовою людського існування й буття. Вона є запорукою усвідомлення людиною себе як особистості, запорукою людської творчості, джерелом творчої енергії. Указуючи на неможливість однозначного визначення поняття духовності, О.В.Киричук подає ряд її сутнісних характеристик, які наближують до повноти її розуміння: повага до Вищих сил, які створили людей досконаліми; відповідальна любов до себе як до досконалого творіння Природи; здатність відповідально любити інших та позитивно впливати на їхній духовний розвиток; усвідомлення єдності людини зі світом, що її оточує, з Природою та Всесвітом; усвідомлення особистості, відповідальності за свої думки, слова, емоції; розуміння того, що думки, слова, вчинки безпосередньо впливають на оточення, на життєдіяльність планети Земля; повсякденна активна робота над удосконаленням свого Я; усвідомлення того, що в кожному з людей живе Бог, і ми – у Нью-

му; необхідність прийняття рішень у будь-якій життєвій ситуації, які несуть позитив оточенню, людству та Всесвіту [8, с.10].

Розглядаючи духовність як іманентну здатність людини робити вільний вибір дії, діяльності, вчинку, О.В.Киричук уводить поняття духовно-катарсичної активності. Її суть – «інтенсивна діяльність, спрямована на самопізнання та самооцінювання власного внутрішнього світу, самовизначення та самоактуалізацію своїх внутрішніх потенцій самовдосконалення. Це здатність особи очиститися не лише від вад тілесності своєї, а й від вад душевності – подивитися на себе збоку як на носія культурно-національних і вселюдських цінностей. Тут об'єктом самопізнання, самооцінювання, самовизначення й самоактуалізації стає власне Я, а результатом – формування Я-концепції особистості» [8, с.12].

Завдяки здійсненню системологічного моделювання феномену духовно-катарсичної активності, виокремлюються зовнішні (енерго-інформаційний простір, діяльність, спілкування) і внутрішні (рефлексія, що відображає рівень знань людиною свого внутрішнього світу; Я-концепція з її складовими: Я-фізичним, Я-психічним, Я-соціальним (рольовим), Я-духовним) фактори її становлення та розвитку. На вході системної моделі – феномени, що репрезентують форми суб'єктності людини: цінності, розсудливість, цілеспрямованість; на виході – інтегральні характеристики життєтворчої активності: самопізнання, самооцінка, самовизначення та самоактуалізація. О.В.Киричук наголошує на обов'язку кожної людини наполегливо та цілеспрямовано розвивати свою духовність, на необхідності реалізації нової освітньої парадигми, метою якої є передусім виховання нової особистості, орієнтованої на систему духовних цінностей [8].

На думку ж О.П.Колісника, духовність є «здатністю до творення з точки зору вищих людських цінностей, свідомого і діяльного ставлення до світу, до іншої людини, до самої себе. Вона виявляється в свідомому виборі цього ставлення через рефлексію вартостей, що стоять за ментальними смислами, і в конверсії смислів, завдяки якій провідними в ієрархії стають мотиви пошуку і втілення у результат саме цих вищих цінностей» [9, с.187].

Зосереджуючи увагу на внутрішньому світі людини, суть якого визначають переживання самості, О.П.Колісник розробляє інтегративно-холістичну концепцію особистості, відтворюючи «архітектоніку потоків психіки та ступенів духовного розвитку» людини. Її суть визначають виокремлені та означені буттєвий (психосоматичний, двопівкульний, довербальний, досвідомий, доконсensusний, доконвенційний, досоціальний, доособистісний, онтичний, синкретичний), рефлексивний (психоспільнотний, лівопівкульний, вербальний, свідомий, консensusний, конвенційний, соціальний, особистісний, гностичний, елементаристський), духовний (внутрішньопсихічний, правопівкульний, трансвербальний, трансконсensusний, надсвідомий, постконвенційний, надсоціальний, надособистісний чи трансперсональний, аксичний, холістичний) потоки. Останні відрізняються ступенями духовного розвитку індивіда, тобто мірою безпосередності переживання контакту з вартостями, особливо з надособистісними. Кожен потік психіки має чотири ступені духовного розвитку: буттєвий – психофізіологічний, психоархетипний, психоонтичний та психоментальний; рефлексивний – психопрактичний, психогностичний, психосоціальний та егопсихічний; духовний – психоіндивідуальний, психогуман-

ний, психохолістичний та психотрансперсональний. Критеріями ступеневої відмінності та диференціації є суб'єктні смислові поля, переломні переживання, нові цілі як нові ідеальні смисли, психічні механізми саморозвитку особистості, набір методик і технік для цілеспрямованого становлення потрібного механізму саморозвитку особистості, як і сама концепція особистості.

Якраз самість, на думку О.П.Колісника, є справжньою сутністю людини. Спонтанне переживання самості відкриває особистості шлях до Бога. Методами її пізнання є прийняття себе, самодослідження та медитація. Останні й становлять суть духовних практик, які забезпечують умови радикальної перебудови особистості як ієрархії смислів у напрямі служіння провідним цінностям Свободи, Справедливості, Відповідальності; Любові, Добра, Турботи; Краси, Істини, Творчості; Віри, Космосу, Бога. А це, у свою чергу, відкриває для особистості можливість спонтанно породжувати життєві акти, які внутрішньо підтримані піковими переживаннями, відповідають спонтанності світу й цим знімають глобальні проблеми людства. Пропонується введення в навчально-освітніх закладах, зокрема, медитативного тренінгу, що сприятиме спрямуванню учнів чи студентів на реалізацію у своїх життєвих актах вищих надособистісних смислів.

Дослідження духовності в контексті національного відродження українського суспільства здебільшого належить В.П.Москальцю. Власне він був одним із перших, хто у вітчизняній психології означив методологічні основи аналізу феномену духовності, розробив та апробував методику розвитку духовності особистості в умовах навчально-освітніх закладів. Визначаючи ідеал, на який повинна орієнтуватись українська національна школа, В.П.Москалець указує його пріоритетні характеристики: свобода духу, волі та дії особистості, її здатність до саморегуляції на високих морально-етичних засадах.

В.П.Москалець, услід за В.Франклом, розглядає духовність як специфічний психологічний феномен, що є об'єднувальним началом ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, наділеним власним психологічним змістом. У його основу покладена здатність і бажання людини мати власне, аутентичне, особистісне, раціонально, морально та емоційно виважене ставлення до всього, що діється в навколишньому світі; бажання обстоювати це ставлення всупереч тиску соціуму та власним біологічним інстинктам [10]. Базовими психологічними механізмами функціонування духовності є морально-етичні почуття, стрижень яких – любов у її християнському тлумаченні, емоційна ідентифікація з життям, екзистенціальне прагнення до його вдосконалення.

Як вершинна інтегративна складова психіки особистості, духовність, за В.П.Москальцем, постає відкритою системою, здатною до безперервного вдосконалення, спроможною гармонізувати, надати творчої життєдайності особистісному та національному характеру, підпорядковуючи структуру диспозицій цих характерів високим етичним цінностям. Саме таке розуміння духовності визначає стратегію навчально-виховного процесу в умовах національної школи – формування національного характеру, заснованого на духовності [10].

Здійснений тут огляд міркувань авторів щодо аксіологічної природи духовності дає підстави для виокремлення визначальних характеристик феномену духовності та духовного розвитку на етапі його сучасного наукового розуміння:

- духовність має онтологічну ціннісно-смыслову природу і є інтегрованою якістю особистості;
- духовність є аутентичною психічною реальністю існування цінностей та смислів особистості;
- духовність є сферою індивідуальної репрезентації і творчої, вільної реалізації особистості;
- духовність являє собою смислотворчий центр, що, задаючи мету розвитку особистості, скеровує її на шляху до цієї мети.

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / Й. М. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
3. Ильичёва И. М. Психология духовности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Ильичёва Ирина Михайловна. – С. Пб., 2003. – 450 с.
4. Караульна Н. В. Духовність як чинник самовизначення людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії» / Караульна Н. В. – К., 2000. – 18 с.
5. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / Карпенко З. С. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
6. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / Карпенко З. С. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
7. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / Карпенко З. С. // Методологічні і теоретичні проблеми психології : хрестоматія / упоряд. З. С. Карпенко, І. М. Гоян. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 55–67.
8. Киричук О. В. Народження та зростання духовної особистості: теорія, діагностика, тренінг : навч.-метод. посіб. / О. В. Киричук, В. О. Киричук, В. В. Киричук. – К., 2008. – 88 с.
9. Колісник О. П. Діалог культур та саморозвиток особистості / О. П. Колісник // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали Третіх Костюківських читань, (20–22 груд. 1994 р.) : у 2 т. Т. 1. – К., 1994. – С. 186–187.
10. Москалець В. П. Психологічний зміст духовності і духовність мистецтва / В. П. Москалець // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. І ч., III розд. – К., 1994. – С. 284–286.

УДК 159.99+311.12

Марина Дворник

ДЖЕРЕЛА ОСОБИСТІСНОЇ СХИЛЬНОСТІ ДО ВІДТЕРМІНУВАННЯ ЗАВДАНЬ

Статтю присвячено аналізу джерел відтермінування як поведінки заміни пріоритетних завдань на дії з нижчим пріоритетом у межах дослідження специфіки конструювання особистістю власного майбутнього. Показано, що відтермінування опосередковується недооціненням власної готовності до виконання завдання, неподоланням страху відповідальності, зниженням рівнем мотивації, орієнтацією на соціальну винагороду та педантичною спрямованістю характеру.

Ключові слова: практики відтермінування, прокрастинація, конструювання майбутнього.

The article is dedicated to the analysis of postponement sources as changing behavior from the prioritized assignments to the actions with lower priority in the individual's future construction specific. It is shown that postponement is mediated by an underestimation of preparedness to the tasks' implement, unresolved fear of responsibility, reduced level of motivation, orientation to social rewards and character's pedantic orientation.

Key words: *postponement practices, procrastination, future's construction.*

Сучасне суспільство, що постійно зазнає трансформацій, вимагає від особистості кращого орієнтування в цих умовах, пошуку не лише шляхів накопичення досвіду, але й розвитку можливості прогнозувати. Однак особистість часто відчуває необхідність відтермінування, відкладання деяких справ, що може призводити до безспішності в їх виконанні або інших наслідків, які, зі свого боку, змінюють шляхи побудови нею власного майбутнього. У дослідженні соціально-психологічних практик відтермінування в конструюванні особистістю власного майбутнього, мабуть, найважливішою проблемою є з'ясування витоків, природи поведінки відтермінування. Тому актуальним сьогодні є дослідження композиційного наповнення, джерел практик відтермінування, їх опосередкованість певними соціально-психологічними факторами.

Звертаючись до феноменології відтермінування в соціально-психологічному контексті, ми ставимо за мету з'ясування факторної композиції практик відтермінування. У емпіричному вимірі реалізуємо це в статистичній обробці даних і смислового аналізі результатів сконструйованої нами анкети джерел особистісної схильності до відтермінування завдань задля можливості подальшого складання моделей конфігурування практик відтермінування в особистісному майбутньому.

Соціально-психологічні практики відтермінування є поняттям, сконструйованим нами як позначення дій, пов'язаних із відкладанням справ на потім, зволіканням із виконанням завдань. Проблематика відтермінування існує з найдавніших часів і сьогодні тісно пов'язана із феноменом прокрастинації («procrastinus»: pro – замість, попереду і crastinus – завтрашній) – поведінки заміни пріоритетних завдань на дії з нижчим пріоритетом [4]. Звертаючись до численних західних досліджень, ми схильні виокремити два основні напрями в поясненні природи прокрастинації: індивідуально-особистісний і ситуативно-комунікативний. Перший напрям пояснює практики відтермінування такими зумовленостями, як фізіологія (низька активність префронтальної кори головного мозку) [12], психопатологія (вольові порушення) [3], характерологічні риси (ананкастна акцентуація, недисциплінованість, бунтарство, імпульсивність) [1; 7], тривожність (унікаючий стиль подолання тривоги) [2; 15], страхи (невдачі, успіх, завершення завдання) [18], перфекціонізм (іраціональні ідеї щодо особистісних можливостей) [10] і соціокультурна належність прокрастинатора (цінність часових рамок, колективізм, низький рівень уникання невизначеності в культурних традиціях) [14; 17; 10]. Серед ситуативно-комунікативних детермінант – нестача мотивації, особливості завдань (непривабливі, складні, безглузді або надмірно важливі, повторювані або незнайомі) [9; 16], стрес (дезорієнтація, втома, настання «дедлайна») [11; 10], маніпуляція оточенням (прагнення до вищості, контролю над ситуацією, необхідність спілкування, уваги до власного

«Я») [6], сфера поширення відтермінування (у побуті, у ситуації вибору, приймаючи життєво важливі рішення, у комбінованих ситуаціях, під час навчання) [13].

Теоретичний аналіз проблематики прокрастинації став основою різнобічного огляду джерел відтермінування. Однак для розуміння принципової різниці в причинах поведінки відтермінування в такому розподілі ми потребуємо емпіричних даних. На основі описаних варіантів психологічного походження прокрастинації ми розробили робочу анкету джерел особистісної схильності до відтермінування завдань.

Задля з'ясування того, за якими критеріями слід класифікувати джерела феномену відтермінування, ми провели факторний аналіз за 41 питанням спроектованої анкети. У такому пілотажному дослідженні було використано результати 30 респондентів, як того, щонайменше, вимагає процедура факторного аналізу [8]. Досліджувані були різної статі, віком від 19 до 28 років і суміщали навчання й роботу. Така композиція вибірки, на нашу думку, мала посприяти розширенню варіативності відповідей. Математичну обробку даних було проведено за допомогою пакета статистичних програм SPSS [5]. Факторний аналіз проводився за методом Principal Components. Серед критеріїв аналізу головних компонентів статистичної обробки ми встановили 5 факторів та заборону на показ факторних ваг зі значеннями менше 0,3.

Кінцева матриця обертання, за якою ми й аналізували отримані статистичні дані, має такий вигляд:

Таблиця 1

Матриця обертання компонентів анкети джерел особистісної схильності до відтермінування завдань

	Component				
	1	2	3	4	5
VAR 00028	,766				
VAR 00013	,683	,308			
VAR 00021	,651				
VAR 00003	-,626				
VAR 00029	,624		-,385		
VAR 00034	,599		,463		
VAR 00030	,588				
VAR 00006	,586				
VAR 00023	,566	,398		-,430	
VAR 00011	,527				
VAR 00040	-,522	,450			
VAR 00032	,509			,311	
VAR 00026	,478			,421	
VAR 00012	,386	,317			
VAR 00018		,785			
VAR 00038		,677			
VAR 00019		,668			
VAR 00039	,352	,609			
VAR 00017	,372	,500			
VAR 00036		,465		,424	-,353

Продовж табл. 1

VAR 00007			,836		
VAR 00022			,797		
VAR 00008	,519		,657		
VAR 00033			,620		
VAR 00005		,326	-,421		
VAR 00037			,335	,318	-,313
VAR 00027				,733	,322
VAR 00014				-,677	,405
VAR 00010				,646	
VAR 00024				,572	,512
VAR 00025				,504	
VAR 00031	,386			,458	
VAR 00016		,331		-,452	
VAR 00002					,755
VAR 00001					,573
VAR 00004		-,353	-,319		,518
VAR 00015			,352		,498
VAR 00009			-,323		-,486
VAR 00020					-,475
VAR 00035	,319				-,422
VAR 00041				,356	-,361

З табл. 1 можемо одразу відмітити, що деякі змінні отримали встановлене значуще статистичне навантаження за кількома факторами. Тому ми редукуємо компоненти до одного певного фактора за принципом належності до більш значущого статистичного навантаження. Відповідно до того, які саме питання увійшли до конкретного фактора, обґрунтуймо їхню смислову наповненість.

З'ясуймо, які питання потрапили до **першого**, найбільш насиченого, фактора:

- Імовірніше, що до виконання простого завдання ви приступите швидше, ніж до виконання більш складного.
- Ви не можете займатися справою тоді, коли вам сумно, або ви чимось стривожені.
- Ви дуже рідко виконуєте завдання раніше встановленого терміну.
- Ви схильні до того, аби без упину виправляти та вдосконалювати те, над чим працюєте (обернене питання).
- Вас приваблюють завдання, які легко й швидко можна виконати, отримавши моментальне задоволення.
- Вам подобається, коли ваші завдання виконує хтось інший.
- Ви довго зволікаєте з виконанням справи, яка вас не приваблює.
- Ви зазвичай недооцінюєте кількість часу, яку насправді може зайняти виконання завдання.
- Вам легше прийняти рішення або приступити до виконання завдання, якщо вас підтримує оточення.

- Ви вважаєте, що краще могли б упоратися зі своїми справами, якби вас хтось контролював.

- Ви зазвичай упевнені в тому, що виконаєте поставлене завдання, навіть якщо ще не почали нічого робити (обернене питання).

- Зазвичай вам не вистачає натхнення, аби переключитися з відпочинку на виконання завдання, яке перед вами поставлено.

- Вірогідним є те, що ви не виконаєте певну справу, якщо сприймаєте її як неважливу.

- Зазвичай ваша невпевненість у власних силах загальмовує виконання поставлених завдань.

Відтак наповнення першого фактора, який ми назвали *«Недооцінка готовності до виконання завдання»*, свідчить про зв'язок поведінки відтермінування з невпевненістю у собі. Високі показники досліджуваних за комплексом питань, належних до цього фактора, інтерпретуватимуться як схильність до відтермінування через оцінювання завдань як складних, тривалих, неважливих, особистісну нестабільність, необхідність підтримки або контролю, недооцінювання часу та власних ресурсів на виконання справи.

До **другого** фактора слід віднести такі твердження:

- Зазвичай у вас виникає потреба відсторонитися від виконання справи, яка є аж занадто важливою.

- Ви часто переоцінюєте свої можливості щодо виконання складних завдань.

- Ви часто уникаєте справ, які є для вас новими та незнайомими.

- Зазвичай ви відкладаєте виконання певного завдання до того часу, коли, на вашу думку, буде слухна нагода.

- Ви часто замість безпосереднього виконання справ проводите час у тривозі із приводу їх результату.

- Ви часто відкладаєте виконання завдань до останнього моменту, аби отримати гострі відчуття в умовах дефіциту часу.

Отже, другий фактор отримав назву *«Подолання страху відповідальності»*. Високий рівень проявів досліджуваних за цим фактором свідчатиме про їхню тривожну поведінку під час уникнення важливих, складних, незнайомих завдань, що супроводжується пошуком специфічного стану для їх виконання.

Третій фактор містить такі компоненти:

- Ви не приділяєте достатньо уваги плануванню своїх справ.

- Ви не маєте звички одразу після отримання завдання обміркувати те, як його виконати.

- Свою схильність до відкладання справ на потім ви вважаєте пов'язаною з нестачею сумлінності, дисципліни, організованості.

- Ви схильні відкладати на потім ті справи, які маєте повторювати досить часто.

- Ви не можете одразу ж почати виконувати завдання, не прояснюючи, для чого воно (обернене питання).

- Ви краще виконуєте завдання, якщо розумієте, що всі строки вже вичерпано.

Загалом конфігурація третього фактора нагадує про зв'язок поняття відтермінування з лінощами, тому ми назвали його «*Знижений рівень мотивації*». Високі показники за цим фактором демонструватимуть загальну незацікавленість досліджуваних у власних справах.

До **четвертого** фактора увійшли такі питання:

- Ви не будете виконувати певне завдання, якщо знатимете, що не отримаєте винагороди.
- Ви боїтеся розчарувати себе або інших, якщо не впораєтесь із поставленим завданням (обернене питання).
- Для Вас важливіша негайна нагорода за активність, ніж можливий у перспективі цінніший результат.
- Ви не можете продуктивно виконувати спільне завдання із тим, хто Вам не подобається.
- Ви зазвичай не виконуєте необхідне завдання, якщо не згодні з ним.
- Зазвичай Ви не можете стабільно працювати над складним і монотонним завданням.
- Ви переживаєте із приводу того, що успішно виконана вами справа може спровокувати завищені очікування від оточення (обернене питання).

Структура четвертого фактора під назвою «*Орієнтація на соціальну винагороду*» показує тенденцію до оцінки очікуваного результату. Для досліджуваних з високими показниками за цим фактором, імовірно, буде властивим бажання отримати зиск від виконання завдань з орієнтацією на соціальне прийняття.

П'ятий фактор містить перелік таких питань:

- Перед тим, як почати діяти, ви намагаєтесь зважити все до останньої дрібниці.
- Ви відчуваєте ускладнення, приймаючи рішення, навіть тоді, коли для цього існують усі умови.
- У вас часто виникає необхідність у тому, щоб ваші справи були виконані досконало.
- Вас може засмутити те, що, успішно виконавши справу, ви стаєте центром уваги, чужих заздрощів або роздратування.
- До виконання справ ви зазвичай приступаєте швидко, імпульсивно (обернене питання).
- Для вас не особливо важливе надання чітких правил та інструкцій для виконання поставлених завдань (обернене питання).
- Ви більше цінуєте час, проведений із близькими або цікавими людьми, ніж витрачений на виконання запланованих справ (обернене питання).
- Ви вірите в те, що, зволікаючи з виконанням поставлених завдань, ви зможете досягти максимального рівня концентрації уваги на ньому (обернене питання).

Будова п'ятого фактора «*Педантична спрямованість*» пов'язує природу відтермінування із характерологічною потребою виваженості, правильності, послідовності. Отже, високі показники за п'ятим фактором свідчатимуть про те, що досліджувані відкладають свої справи через особистісну нерішучість, неквапливість, розміреність.

Звертаючи увагу на те, що деякі питання факторів мають негативне статистичне навантаження, вносимо відповідні корективи до анкети, змінивши порядок оцінювання твердження з послідовності «невірно – вірно» на обернену, що спрощує процедуру обробки результатів.

У подальшому, аналізуючи наповнення факторів, ми отримуємо можливість інтерпретувати відповіді досліджуваних за середньогруповими нормами за кожним фактором, розрахунки яких буде здійснено під час безпосередньої роботи з результатами комплексу методів дослідження соціально-психологічних практик відтермінування в конструюванні особистісного майбутнього загальної вибірки.

Висновки

Реалізація процедури факторного аналізу та смислового обґрунтування факторів джерел особистісної схильності до відтермінування завдань у соціально-психологічному контексті продемонструвала наявність щонайменше 5 значущих напрямів у трактуванні природи відтермінування. Отже, практикуючи відтермінування, особистість може недооцінювати власну готовність до виконання завдання, долати свій страх відповідальності, мати знижений рівень мотивації, проявляти орієнтацію на соціальну винагороду або демонструвати педантичну спрямованість власного характеру. Така структура опосередкованостей відтермінування показує суб'єктивізм, контекстуальність особистісних практик, що викликає потребу в подальшому розгляді питання в контексті якісних досліджень, які, розширюючи горизонти традиційного розуміння природи феномену, зверталися б насамперед до описової природи особистості, глибинного розгляду індивідуальних історій.

1. Бурно М. Е. О характерах людей : (психотерапевтическая книга) / М. Е. Бурно. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2008. – 639 с.
2. Быкова Д. В. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга / Д. В. Быкова // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сентяб. 2010 г. : в 2 т. Т. 1 / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапорова, С. А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 297 с.
3. Витютин Т. А. Нарушения переживания течения времени как критерий наличия психических нарушений / Т. А. Витютин // Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. А. Кравцовой. – Владивосток : Морск. гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского, 2011. – С. 91.
4. Дворник М. С. Практики відтермінування як соціально-психологічний конструкт / М. С. Дворник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12: Психологічні науки : зб. наук. пр. – 2012. – № 37 (61). – С. 53–57.
5. Иллюстрированный самоучитель по SPSS Гл. 19 : Дискриминантный анализ : Факторный анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.learnspss.ru/hndbook/glava19/cont4.htm>.
6. Индивидуальная психология А. Адлера и теория самоактуализации А. Маслоу [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psychology.vuzlib.net/book_o369_page_28.html.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – С. Пб. : Речь, 2009. – 256 с.
8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования : Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. / А. Д. Наследов. – С. Пб. : Речь, 2004. – С. 251–281.

9. Brownlow S. Putting off until tomorrow what is better done today : Academic procrastination as a function of motivation toward college work / S. Brownlow, R. D. Reasinger // Journal Soc. Behav. and Personality. – 2000. – Vol. 15, № 5. – P. 15–34.
10. Burka J. B. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now / Jane B. Burka, Lenora M. Yuen. – Cambridge, MA : Perseus Books, 1988. – 322 p.
11. Diaz-Morales J. An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination / Diaz-Morales J., Cohen J., Ferrari J. R. // Pers. and Ind. Diff. – 2008. – Vol. 45, № 6. – P. 554–558.
12. Evans J. R. Handbook of Neurofeedback : Dynamics and Clinical Applications / Evans James R. // Psychology Press. – 2007. – P. 293.
13. Milgram N. A. Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability / Milgram N. A., Marshevsky S., Sadeh C. // Journal of Psychology. – 1995. – Vol. 129, № 2. – P. 145–155.
14. Onwuegbuzie A. J. Academic procrastination and statistics anxiety / A. J. Onwuegbuzie // Assessment and evaluation in higher education. – 2004. – Vol. 29 (1). – P. 3–19.
15. Sirois F. M. Academic procrastination : Costs to health and well-being : Presentation at APA Convention, August 22, 2002, Chicago, Illinois / F. M. Sirois, Puchyl T. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.carleton.ca/~typcyl/prg/conferences/apa2002/apaslides2002/sld001.htm>.
16. Steel P. The Procrastination Equation : How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done / Piers Steel [Perennial]. – 2012. – 339 p.
17. Wolters C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective / Christopher A. Wolters // Journal of Educational Psychology. – 2003. – Vol. 95 (1). – P. 179–187.
18. Yaakub N. Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning : Challenges for K-Economy [Електронний ресурс] / Yaakub N. – 2000. – Режим доступу : <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/>.

УДК 316.454.52

Ганна Карпенко

ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті йдеться про освітній діалог як засіб комунікативної компетентності особистості. Освітній діалог представлено як форму активного навчання, яка є зовнішнім стимулом внутрішнього особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця.

Ключові слова: освітній діалог, компетентність, комунікація, особистісно-професійне становлення, знання.

The article says about an educational dialogue as a means of communicative competence of a personality. Educational dialogue has been presented as the form of active studying that is outer stimulus of inner personal and professional formation of a future specialist.

Key words: educational dialogue, competence, communication, personal and professional formation, knowledge.

Сьогодні освіта націлена на розвиток і саморозвиток особистості, здатної до самоорганізації та самореалізації своїх потенціальних можливостей і природних задатків, що повною мірою можуть бути реалізовані в діалозі, як русі від потреб людини до навколишнього світу, від думки до поведінки особистості.

Саме в діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність особистості, яка повинна володіти самостійним і незалежним мисленням, здатністю до свідомого, критичного аналізу.

Мета повідомлення – обґрунтувати освітній діалог як засіб досягнення професійної компетентності в процесі особистісного становлення фахівця.

Останнім часом ідея діалогу надзвичайно актуальна щодо використання в освітньому середовищі ВНЗ. Зокрема психологи та педагоги-практики все більше починають освоювати інтерактивне (від лат. *inter* – «між» + *actio* – «дія») навчання, що базується на діалогічних формах процесу пізнання. Діалогічний спосіб пізнання визначає уявлення про сучасний характер знань як про результат спільної діяльності людей, динамічний, соціальний продукт, що еволюціонує.

Перший крок до впровадження діалогу в навчальний процес вищої школи був зроблений на основі проблемного навчання (А.Брушлинський, І.Ільницька, Т.Кудрявцев, А.Матюшкін, М.Махмутов, А.Мудрик, Л.Новикова та ін.), у межах якого діалог розглядається як чинник, що впливає не стільки на виховання особистості, скільки на розвиток її пізнавальної діяльності. Основною ланкою засвоєння знань є проблемні ситуації, для вирішення яких у студентів відсутні готові засоби. Це, зокрема, вимагає від студентів не простого відтворення знайомих способів мислення, а поступових дій.

Г.Радчук розглядає діалог «... як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього, духовного досвіду майбутніх фахівців та набуття нового... як простір розширення людського ресурсу». Навчання розуміється науковцем не лише як засіб досягнення мети – освіти особистості, а воно повинно допомогти людині знайти себе, вибудувати свій власний світ цінностей [6].

На сучасному етапі розвитку педагогічної практики вчені (В.Біблер, С.Курганов, В.Литовський, В.Ямпольський) розуміють діалог як основу творчого мислення. Він є не тільки результатом морального вибору, а й гострою соціальною необхідністю й розглядається як соціально-культурна цінність. Основними засадами реалізації діалогічного підходу з позиції «Діалогу культур» є:

- залучення студентів не просто до систематизованих результатів людського пізнання, а до процесу цього пізнання, який розгортається як неперервний діалог;
- виховання в студентів не просто прагнення пізнати істину, але й розуміння того, що шлях до неї лежить через суперечку про істину, через зіставлення позицій партнерів і на базі цього зіставлення, їх уточнення, перетворення та взаємного збагачення;
- формування потреби не просто у співрозмовнику, а в опонентіві, котрий потрібний суб'єктові саме через свою відмінність від нього.

Ми розглядаємо діалог як особливий простір розвитку та вдосконалення особистості, у якому з'являється новий смисл народженого в діалозі знання.

Спираючись на вищенаведені теоретичні розвідки, ми хочемо представити освітній діалог як форму активного навчання, що являє собою зовнішній стимул внутрішнього особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця.

Термін «освітній» ми тлумачимо як засіб досягнення професійної компетентності в процесі особистісного становлення фахівця.

Освітній діалог повинен мати й певну структуру. Аналіз наукової літератури дозволяє нам зробити висновки, що в структурі діалогу важливе місце займає діалогічна ситуація, за допомогою якої моделюється контекст пізнання особистості із її самотнім та унікальним ставленням до навколишнього світу та інших людей. Будь-яка діалогічна ситуація може виникнути за умови повноти прояву особистісних якостей і суб'єкта (критичність, самооцінювання, визначення сенсу речей, побудова власної картини світу, творча самореалізація, цінність життєдіяльності, ціннісні орієнтації). Можна сказати, що кожний співрозмовник веде діалог своєї форми й на своєму рівні, тобто доцільніше говорити не про діалог узагалі, а про декілька діалогів, об'єднаних в один. Такий об'єднаний діалог може стати освітнім за умови, якщо в ньому відбувається прямий рух від потреб людини до невідомого напрямку її мислення і рух навпаки: від динаміки думки – до динаміки поведінки – конкретної діяльності осіб.

На нашу думку, освітній діалог існує в трьох різних вимірах: у слові підручника (книги), у слові викладача і в слові студента, але всі вони говорять «різними мовами».

У діалозі відбувається узгодження практичної свідомості та необхідності наукового узагальнення пізнаваних явищ, суміщення практичної свідомості з тим пластом знань, який актуальний для суб'єкта на даний момент.

Так, у діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність. У контексті спільної навчальної діяльності відбувається об'єднання студентів у гурт дослідників для породження знання. Діалог, як форма засвоєння знань, орієнтований на формування діалогічного мислення.

Для того щоб студенти зрозуміли, що «ніхто не володіє монополією на істину (В.Зінченко), необхідний не «обмін монологіями», а поєднання інтенціональних інформаційних потоків, спрямованих на одержання нової інформації, причому вони повинні об'єднувати її творців, не стираючи при цьому індивідуальності одне одного».

Отже, освітній діалог є складною інтелектуально-емоційною взаємодією суб'єктів спілкування, носіїв різних сенсових позицій.

Розглянемо особливості освітнього діалогу.

Діалог виникає тоді, коли студент шукає відповідь на проблемні запитання й намагається дізнатися про думки інших. Саме тому діалог допомагає краще пізнати й зрозуміти не лише себе, але й іншого співрозмовника.

Зовнішня структура діалогу є комплексом запитань і відповідей, у якому фіксується логіко-мовленнєве втілення розвитку студентських думок про навколишній світ. Одночасно відбувається цілеспрямована передача від одного учасника діалогу до іншого того знання, яке в момент трансляції постійно наростає. Початок діалогу – у тому запитанні, яке ніби розриває замкненість, завершеність, статичність того, що пізнається. На відміну від запитань, що зазвичай використовуються викладачем на занятті, запитання в діалозі мають емоційний, особистісний, риторичний характер. Студент-автор за допомогою запитань виражає свої сумніви, невизначеність, потяг до чіткішого розуміння співрозмовників. Відповіді на поставлені запитання найчастіше намагається дати сам автор запитання. Відмінність «діалогічної відповіді» на запитання викладача в тому,

що він за основу своєї відповіді бере щойно висловлену кимось думку. Початок діалогу – запитання до себе та до інших, а сам діалог – «перехрестя запитань», де кожна відповідь породжує нові й нові запитання.

Діалогічне заняття – це не ситуація запитання – відповідь, ідеться про професійну позицію викладача стосовно студентів, засадничими для якої є намагання зробити студентів активними учасниками власного процесу навчання, залучити їх до спільної діяльності в процесі пізнавального пошуку й усвідомити себе в цьому пошуку. На занятті не лише повинна викладатися й закріплюватися нова інформація, там мають установлюватися духовні зв'язки між учасниками діалогу й поглиблюватися суто людські стосунки.

Діалог не закріплює якусь одну форму знання, а формує ставлення, у ньому запитання й відповіді фіксують різного роду потреби, що виникають у процесі діалогічного пізнання.

Для включення в діалог не потрібно використовувати силу, спрацьовує природна допитливість, потреба досягти визнання, у ньому задовольняється потреба в досягненні бажання оригінально вирішити проблему, що виникла.

Освітній діалог розвивається через пошукову активність, як відповідь на наростаючу потребу буття знань: «завдяки пошуку, як механізму продуктивної діяльності, відбувається набуття особистістю нових знань». Завдання пізнання ускладнюються, поглиблюється пошук, особистість збагачується, розвивається. Одночасно набувається особистісне знання, зростають потреби в ціннісному освоєнні дійсності.

Особливість освітнього діалогу в тому, що він, завершуючись, ніби знову повертається до початку, ставлячи перед учасником запитання, над якими ще необхідно розмірковувати. Для цього необхідно озброїти учасників діалогу навичками мислення. Необхідні заняття, на яких би студенти навчилися бачити проблеми в найпростіших, елементарних речах. У кінці кожного діалогічного заняття предмет навчання (істина), що здобувається в процесі розв'язання навчальної задачі, являє собою загадку, потребу в новому знанні, тобто діалог створює ситуацію навчального незнання й спонукає до пошуку своїх варіантів вирішення проблеми. Діалог охоплює не лише заняття. Він не закінчується тією або іншою пізнавальною ситуацією, а продовжується в усіх формах навчання: усе життя на занятті та поза заняттям пронизане діалогом.

В освітньому діалозі відбувається так зване «окультурення» суб'єктивного досвіду студента. Відомо, що реальні суттєві ознаки, зафіксовані в понятті (науковому знанні), не завжди особистісно значущі для студента. Нерідко викладач і студент по-різному сприймають один і той самий зміст. Необхідне їх узгодження, переклад «життєвого» знання, яким володіє студент, на наукову основу. Це завдання вирішує викладач за допомогою діалогу, і саме таке заняття можна назвати особистісно-орієнтованим.

Ядром освітнього діалогу є діалогічна взаємодія суб'єктів, завдяки якій може відбуватися дослідження, пошук, постановка й вирішення творчих завдань. Інструмент діалогічної взаємодії – діалектика запитань і відповідей.

Г.Балл визначає передумови продуктивності діалогу і вбачає їх у дотриманні принципів конкордатності й толерантності. Принцип конкордатності пе-

редбачає необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей, якими вони керуються. В основу наукової дискусії має бути покладена певна система методологічних настанов, теоретичних положень і фактичних відомостей, яку мають приймати всі дискусанти. Основна ж мета учасників дискусії – досягти ближчого до істини знання про обговорювані об'єкти [5].

Принцип толерантності тісно пов'язаний із загальногуманістичними настановами, розумінням складності та суперечливості світу. Цей принцип не означає беззастережного прийняття як належних будь-яких точок зору, йдеться про те, що саме їх неприйняття потребує обґрунтування.

Діалогічне заняття є особливою формою навчання. Порівняння особливостей традиційного й діалогічного навчання запропонував Д.Хазард (див табл. 1.).

Таблиця 1

Порівняння традиційного і діалогічного навчання (за Д.Хазардом)

Традиційне	Діалогічне
Основна увага – набуттю студентом «правильної» інформації, раз і назавжди заданої.	Основна увага спрямована на те, щоб «навчитися учитися», бути відкритим усьому новому, розвинути потребу в знаннях.
Навчання – лише результат, продукт.	Навчання – процес, «подорож» у невідоме.
Просування вперед обмежене замкнутими етапами, зумовленими віковими межами.	Гнучкість та інтеграція вікових груп. Особистість не обмежується у виборі визначеного віком змісту.
Опора на навколишній світ. Внутрішній досвід часто не враховується.	Внутрішній досвід – контекст навчання. Використання фантазії, вигадки, спонукання до вираження почуттів.
Не використовуються способи інтуїтивного мислення, не заохочується дивергентне мислення.	Інтуїтивність заохочується, розглядається як частина творчого процесу.
«Наклеювання ярликів»: обдарований, посередній з мінімальними психічними відхиленнями й т. ін., залежно від формальних показників.	Розподіл на категорії має місце лише в перспективному плані, без оцінювання особистості, що впливає на весь життєвий шлях.
Основний наголос – на теоретичне, абстрактне, «книжкове» знання (беруться до уваги навчальні тексти).	Теоретичні й абстрактні знання всіляко доповнюються й збагачуються експериментально-дослідними, отриманими як у школі, так і поза нею.
Викладач повідомляє знання: «однобічний рух».	Викладач не тільки вчить, але й навчається сам у процесі навчання.

Учені виділяють також види, форми й типи діалогу. Так, А.Моключенко стверджує, що діалог ведеться за напрямками «викладач – слухач» або «слухач – слухач» і виділяє такі його види:

- діалог у формі запитань і відповідей: здійснюється як у ситуації однакової участі партнерів в управлінні діалогом (обидві сторони і запитують, і відповідають), так і в ситуації з переважно одностороннім управлінням (різні форми опитування);
- діалог у формі розв'язання суперечності (дискусія, полеміка, диспут);
- риторичний діалог (низка взаємопов'язаних виступів, які виконують функцію передачі інформації);

- діалог у формі вільного спілкування, для якого характерний високий ступінь імпровізації («не запрограмованості») у поєднанні з обов'язковим розкриттям сутності навчальних питань.

Усі ці види діалогу можуть бути реалізовані тільки тоді, коли між учасниками навчального процесу буде встановлено діалогічні взаємини. У протилежному випадку можуть спостерігатися спотворені види діалогу, такі як псевдодіалог і фатична бесіда, які, як правило, стають наслідком формальності контакту «викладач – слухач» і відсутності між ними необхідного взаєморозуміння.

Т.Іванова виділяє різні форми діалогу. Так, з позиції спрямованості комунікантів це:

- безпосередня дискусія (суб'єкти діалогу існують одночасно і в одному просторі);

- опосередкована дискусія (суб'єкти діалогу розділені і в часі, і в просторі).

З позиції співвідношення різного роду змісту, що взаємодіє в діалозі, виділяють діалектичний діалог, полеміку й проміжні між ними форми. Діалектичний діалог і полеміка – це дві «полярні» форми діалогу, взаємодія сенсових позицій, у яких завершується заперечення однієї з них, або діалектичне зняття опозиції в деякому третьому змісті.

В.Слободчиков і В.Ісаєв виділяють такі типи діалогу: фатичний, інформаційний, сповідь, дискусійний, сповідальний [7; 8].

Фатичний діалог – це обмін висловлюваннями для підтримки розмови. Він може бути як внутрішнім, так і зовнішнім. Внутрішній формальний діалог допомагає особистості створити відчуття емоційного благополуччя або дає надію на його досягнення за умови, якщо подібні труднощі виникали у сфері реального спілкування.

Інформаційний діалог передбачає обмін інформацією різного типу. Він також може бути внутрішнім і зовнішнім. Внутрішній інформаційний діалог – особистість інформує сама себе або «іншого Я» – уявлюваного чи реального, але відсутнього в цей момент.

Діалог-дискусія виникає під час зіткнення різних поглядів за умови, коли є суперечність в інтерпретації деяких фактів, подій. Сутність дискусії в тому, щоб знайти істину шляхом усебічного зіставлення різних поглядів. Діалог-дискусія може бути внутрішнім і зовнішнім. Цей вид діалогу супроводжує людину в усіх сферах життєдіяльності, бо взаємодія в кожній із них вимагає узгодження індивідуальних думок партнерів, що й відбувається в дискусії. Особлива роль внутрішньої дискусії в ситуації конфлікту. Цей вид діалогу дає можливість стати на позицію «дослідника» стосовно іншого персонажа, його дій, учинків, думок. «Дослідження» відбувається як рефлексивний процес «постановки» себе на місце іншого.

Діалог-сповідь надає можливість поділитися своїми відчуттями, переживаннями з близькими людьми, внутрішній діалог-сповідь дає змогу виконати різні ролі, які недоступні в реальному житті. Діалог-сповідь є своєрідною спробою компенсувати дефіцит реального життя.

Виділяють також такі види діалогу, як діалог-критика і діалог-самокритика. Діалог-критика передбачає критику й самокритику в їх нерозривній єдності. Критик адресує свої зауваження партнеру, а останній або погоджується, що по-

в'язано із самокритичним аналізом своїх учинків, або заперечує її. Критика й самокритика, взяті окремо, – також види діалогу. Критик уявляє можливі реакції партнера, але до критики з партнером веде заочний діалог. Цей уявлюваний діалог може певним чином збігатися з реальним. Діалог-самокритика передбачає, що суб'єкт сам ставить низку запитань, на які сам же намагається відповісти. Самокритика – це критичний самоаналіз особистості у формі внутрішнього діалогу. Узагалі об'єктом критичного діалогу є негативні моменти життя. Однією з вимог до самокритики є відкритість, мужність, воля.

У процесі теоретичної розвідки ми дійшли висновку, що сутність освітнього діалогу подвійна з одного боку – це відтворення й застосування наукових знань, з іншого, – діалог є також і виховною технологією, яка через усвідомлення діалогічної соціальної реальності дозволяє створити певні умови діалогізації людської свідомості, тобто спробувати створити умови для формування гуманності як найвищої особистісної якості та її складових: знань, почуттів, ставлень і вмінь. Обґрунтовуючи доцільність використання діалогу як виховної технології, доцільно висвітлити його функції, похідні від функцій спілкування.

Традиційно виділяють три основні функції спілкування:

- інформативно-комунікативну (передача та сприймання інформації);
- регулятивно-комунікативну (вплив на організацію поведінки партнерів спілкування, узгодження їхніх дій з відповідною метою);
- афективно-комунікативну (вираження й передача інших емоцій і переживань).

У реальному спілкуванні всі ці три функції, як правило, пов'язані між собою, проте в окремо взятих його фрагментах одні з них відіграють основну, а інші – другорядну роль. Так, в одних ситуаціях превалює суто інформаційний бік спілкування (той, хто говорить, є емоційно нейтральним і не має наміру безпосередньо впливати на поведінку партнера), в інших – на перший план виходять спонукальні моменти, а передача інформації відіграє службову роль, у третіх – передача інформації може бути підпорядкована, наприклад, потребі емоційно розрядитись, розслабитись або «заразити» співрозмовника своїми емоціями.

Загальною функцією освітнього діалогу в педагогічному процесі є передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства чи певної спільноти через пропущену призму внутрішнього усвідомлення особистості. При цьому в процесі засвоєння інформації одночасно відбувається й формування певного світогляду, котрий визначається не тільки формами навчальної взаємодії, але й змістом освіти. Діалогізація свідомості потребує побудови змісту навчання як діалогу, «поліфонізму голосів культур» різних епох, сукупності проблем, у процесі розв'язання яких відбувається зіставлення точок зору, особистих позицій партнерів педагогічної взаємодії. В узагальненому вигляді вони відображають основні завдання діалогічного навчання – формування не просто людини освіченої, а людини культурної. З іншого боку, розв'язується проблема збереження індивідуальності, неповторності особистості, що розглядається як провідна проблема сучасної гуманістичної освіти. Саме діалогічний підхід у психолого-педагогічній практиці дає змогу організувати такий стиль навчання, який зберігає за студентом право на власну думку, позицію, переконання.

Іншою функцією діалогу є регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату комунікативної взаємодії, що зумовлені певним статусом її учасників. У діалогічній взаємодії останній є діалектичним зв'язком асиметрії (суб'єкт-об'єктні) і симетричності (суб'єкт-суб'єктні позиції учасників). Асиметричність свідчить про односпрямовану передачу інформації, соціального досвіду від викладача до студентів, переважання контролюючої функції тощо, а симетричність, навпаки, указує на рівність партнерів у спілкуванні як особистостей, їхню відкритість до певного соціально-педагогічного діяння. У діалогіці визначають такі типи взаємин як діалогічні (суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні, що доповнюють одні одних), індиферентні та антидіалогічні (лише суб'єкт-об'єктні). Діалогічна сфера взаємовідносин актуалізується тоді, коли особа оперує цілим образом іншого, як бажаного партнера взаємодії на основі визнання його належності до певної спільноти, до якої зараховує й себе.

Успішність виникнення й перебігу діалогу в навчальному процесі залежить від багатьох чинників і відсутності певних соціально-психологічних «бар'єрів». Бар'єри діалогічної взаємодії – перешкоди, що заважають реалізації діалогічної взаємодії між партнерами або знижують її ефективність. Вони спричинені характером діалогічної ситуації та специфікою проблеми, властивостями та взаєминами між індивідами, інструментарієм взаємодії. Відповідно можна визначити ситуативні бар'єри (обмеженість у часі або просторі, бюрократичні перепони, несприятливе середовище діяльності, конфліктність учинкової ситуації тощо); контрсугестивні (упередженість, недовіра, відсутність почуття гумору, апатія, егоцентризм, нігілізм, песимізм тощо). Другі, на жаль, є типовими. Тезаурисні бар'єри виникають за умов низького інтелектуального рівня партнера, некультурності, неволодіння методологічними засобами мислення й т. ін.), інтеракційні – невміння планувати та організовувати індивідуальну або колективну взаємодію, відсутності комунікативних навичок. Отже, діалогічні взаємини, які виникають під час будь-якої взаємодії, дозволяють подолати зазначені «бар'єри» (джерело конфліктів) і виконують регуляторну функцію. Зокрема, важливою передумовою успішної діяльності індивіда, як відомо, є саморегуляція, організація «діалогу із самим собою», що реалізує рефлексивну функцію діалогу.

Чи не найважливішою функцією освітнього діалогу є забезпечення розвивального характеру навчання. Ідеї розвивального навчання присвячено багато досліджень. Завдяки працям Д.Богоявленської, Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, Д.Ельконіна, Л.Занкова, О.Матюшкіна, С.Рубінштейна та інших склався класичний погляд на проблемність як джерело і стимул мислення. Прикладні дослідження Д.Вількєєва, В.Давидова, Г.Костюка, Т.Кудрявцева висвітлили той факт, що засвоєння знань – це, по суті, процес розв'язання нових завдань, названих проблемними.

Ідея розвивального навчання ґрунтується на закономірностях продуктивного мислення. На думку А.Брушлинського, будь-яке мислення, хоча б мінімально, завжди є пошуком і відкриттям чогось нового (для окремого індивіда), і тому воно завжди більшою чи меншою мірою продуктивне, творче, самостійне. Відтак репродуктивне мислення відображає закономірності відтворювальних процесів пам'яті, а продуктивне – характеризує плідну мислєдіяльність, організується по-різному за різних зовнішніх і внутрішніх обставин. Отже, основа

продуктивних форм активності – мисленнєвий пошук суб'єктом нового знання за умов актуалізації внутрішньої пізнавальної потреби, що відбувається під час проблемно-пошукової діяльності. Тому пізнавальна потреба, яка має біологічну природну основу у вигляді захисних та орієнтувальних безумовних рефлексів, є внутрішнім, мотивувальним чинником, а проблемна ситуація – основним засобом розвитку продуктивних форм активності й самостійності особистості.

Висновки

Освітній діалог – це форма активного навчання, яка є зовнішнім стимулом внутрішнього особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Освітній діалог у процесі навчання повинен мати певну структуру, у якій важливе місце займає діалогічна ситуація, за допомогою якої моделюється контекст пізнання особистості з її самобутнім й унікальним ставленням до навколишнього світу та інших людей. Ядром освітнього діалогу є діалогічна взаємодія суб'єктів, завдяки якій може відбуватися дослідження, пошук, постановка й вирішення творчих завдань. Інструмент діалогічної взаємодії – діалектика запитань і відповідей.

1. Каган М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – С. Пб., 1997. – 301 с.
2. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування особистісно-орієнтованого знання / І. Я. Глазкова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ОВС, 2002. – Вип. 23. – С. 100–104.
3. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 189 с.
4. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований / Л. В. Занков. – М., 1960 – 231 с.
5. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 1999. – С. 335–337.
6. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
7. Исаев Е. И. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 3–11.
8. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии : Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – С. 416.

УДК 159.922.8

Ігор Корнієнко

ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ У СТРУКТУРІ ЖИТТЄВОГО СВІТУ ЮНАКІВ

У статті розглянуто теоретичні аспекти поняття «життєвий світ людини», наведено результати експериментального дослідження динаміки особистісних цінностей старшокласників і студентів-випускників. Визначено роль цінностей у формуванні життєвого світу. Доведено статистично значиму відмінність між випускниками та студентами за рядом шкал опитувальників. Проведено факторний аналіз, у результаті якого згруповано взаємно корелючі шкали в 6 факторів, які було відповідним чином проінтерпретовано.

Ключові слова: життєвий світ, просторово-часова організація, цінності, спрямованість, самоактуалізація, життєвий простір.

Theoretical aspects of the lifeworld concept is reviewed in the article. The results of the empiric research of the personal values of the eleven formers, students are given. The role of personal values in formation of the human lifeworld is defined. The presence of the significant difference in a row of scales between eleven formers and students is proved. The factor analysis is performed. As a result of factor analysis 6 factors were extracted and interpreted.

Key words: *lifeworld, spatio-temporal design, personal values, orientation, self-actualization, living space.*

Актуальність проблеми просторово-часової організації життєвого світу особистості спонукує нас до визначення, насамперед поняття «життєвий світ людини». Необхідність звернення до цього поняття детермінована тим, що без виходу за межі лише суто чуттєвих реалій особистості не можна пояснити проблему реальності й дійсності людського буття. «Життєвий світ людини», породжуючись даною психологічною системою, тобто людиною, визначає міру його життя. У становленні життєвого світу людини виявляється схильність людини до самоорганізації, самодетермінації. Особистість розглядає світ як простір для реалізації власних можливостей, прагнень.

Питанням «життєвого світу людини» займалася велика кількість учених. Наприклад, Е.Гусерль розглядав «життєвий світ» як продукт спільної діяльності психології з іншими науками, зокрема: філософією, релігією, містикою. Також здійснили вплив на опрацювання життєвого світу такі вчені, як: Л.С.Виготський («суб'єктивно-об'єктивна реальність»), В.Є.Клочко («людина як психологічна система»), Б.Д.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, К.О.Абульханова-Славська, О.М.Леонтьєв, Б.С.Братусь, В.І.Кабрін, А.В.Петровський [1].

Однак питання розвитку життєвого світу особистості у зв'язку з динамічною особистісних цінностей усе ще залишається недостатньо розробленим у вітчизняній літературі. Зважаючи на це, метою даного дослідження стало порівняння ціннісної складової організації власного життєвого світу школярами-старшокласниками й студентами-випускниками та перевірка зсуву ряду показників у період юнацтва.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи I–III ст. м. Мукачево та Мукачівського державного університету. Вибірку склали 60 досліджуваних, з них 30 – учнів 11-го класу віком 16–17 років і 30 студентів 4-го курсу спеціальності «практична психологія» віком 20–21 рік (надалі скорочено ПП-41). Під час дослідження використовувалися три методики: методика вивчення цінностей особистості Шварца; тест на самоактуалізацію САТ, методика вивчення життєвого простору особистості.

Опитувальник Шварца для вивчення цінностей особистості являє собою шкалу, призначену для виміру значущості десяти типів цінностей. Він складається із двох частин, які відрізняються процедурою проведення. Перша частина опитувальника («огляд цінностей») дає можливість вивчити нормативні ідеали, цінності особистості на рівні переконань, а також структуру цінностей, які найбільше впливають на особистість, але не завжди проявляються в реальній соціальній поведінці. Друга частина («профіль особистості») вивчає цінності на рівні поведінки, тобто індивідуальні пріоритети, які найбільш часто проявляються в соціальній поведінці особистості.

Методика САТ може бути використана як для індивідуального, так і для групового дослідження. Вона використовується в бланковому або в комп'ютеризованому вигляді, є широко представленою і, на наш погляд, не потребує подальших коментарів. Методика «життєвий світ особистості» призначена для діагностування «реального» та «ідеального» світу особистості й виявляє рівень задоволеності останньою власним життям. Досліджуванам пропонується скласти список сфер, які присутні в їхньому житті (наприклад: друзі, спілкування, навчання, кохання, сім'я і т. д.). На папері малюють коло й ділять його на сектори за кількістю сфер життя, що містяться в списку. Розмір кожного сектора повинен відповідати обсягу, який займає ця сфера у житті. Після цього досліджуванам пропонується намалювати таке саме коло, але сфери життя й відсотки повинні в ньому відповідати тому, наскільки особистість бажає, щоб вони були присутніми в її житті (тобто – «ідеальне» коло) [1].

Інтерпретацію отриманих нами результатів почнемо з опитувальника САТ. Аналізуючи результати за всіма шкалами опитувальника, звернемо увагу на ті шкали, які мають найвищі значення. Для групи ПП-41 домінантною є шкала «підтримки», де $X_{\text{сеп}} = 15,1$, $\sigma = 6,6$. Високі значення за цією шкалою свідчать про незалежність у здійсненні власних учинків, прагнення керуватися в житті власними цілями, переконаннями, настановленнями й принципами, але при цьому спостерігається відсутність конфронтації із суспільними нормами, правилами. Але велика різниця між середнім значенням по групі та стандартним відхиленням свідчить про значну різноманітність відповідей досліджуваних у групі. Шкала «підтримки» переважаючою виявилась і в старшокласників, де $X_{\text{сеп}} = 21$ ($\sigma = 1,9$), але зі значно меншою варіативністю.

Середні показники в досліджуваних випускників (1) і студентів групи ПП-41 (2) отримали шкали: «орієнтація в часі», де $X_{\text{сеп}1} = 7$ ($\sigma = 1,3$), $X_{\text{сеп}2} = 5,3$ ($\sigma = 2,05$); «ціннісна орієнтація» – $X_{\text{сеп}1} = 7,5$ ($\sigma = 2,1$), $X_{\text{сеп}2} = 2,5$ ($\sigma = 2,13$); «гнучкість поведінки» – $X_{\text{сеп}1} = 8,3$ ($\sigma = 2,09$), $X_{\text{сеп}2} = 7,1$ ($\sigma = 2,58$); «сенситивність» – $X_{\text{сеп}1} = 2,1$ ($\sigma = 1,06$), $X_{\text{сеп}2} = 1,3$ ($\sigma = 1,22$); «спонтанність» – $X_{\text{сеп}1} = 3,9$ ($\sigma = 1,25$), $X_{\text{сеп}2} = 2,3$ ($\sigma = 1,4$); «самоповага» – $X_{\text{сеп}1} = 2,9$ ($\sigma = 1$), $X_{\text{сеп}2} = 1,9$ ($\sigma = 1,41$); «самоприйняття» – $X_{\text{сеп}1} = 6,1$ ($\sigma = 1,77$), $X_{\text{сеп}2} = 4,4$ ($\sigma = 2,2$); «прийняття агресії» – $X_{\text{сеп}1} = 2,1$ ($\sigma = 1,19$), $X_{\text{сеп}2} = 1,1$ ($\sigma = 1,16$); «контактність» – $X_{\text{сеп}1} = 5,7$ ($\sigma = 1,79$), $X_{\text{сеп}2} = 4,1$ ($\sigma = 1,94$); «пізнавальні потреби» – $X_{\text{сеп}1} = 3,1$ ($\sigma = 1,36$), $X_{\text{сеп}2} = 1,9$ ($\sigma = 1,13$) і «креативність» – $X_{\text{сеп}1} = 2,1$ ($\sigma = 1,03$), $X_{\text{сеп}2} = 1,7$ ($\sigma = 0,88$).

Аналізуючи показники середнього значення за кожною із зазначених шкал, можна побачити, що значний розрив у результатах мають досліджувані студенти та старшокласники за шкалою «ціннісних орієнтацій», де спостерігається вищий бал у старшокласників. Чим більший бал, тим вищий ступінь самоактуалізації. Найнижчі результати за даною методикою в досліджуваних студентів групи ПП-41 були отримані за шкалою «уявлень про природу людини», де $X_{\text{сеп}} = 1,1$ ($\sigma = 0,7$), що свідчить про притаманну більшості групи студентів недовіру до оточуючих, очікування від них лише негативного ставлення.

В учнів 11-го класу найнижчі показники має шкала «синергії», де $X_{\text{сеп}} = 1$ ($\sigma = 0,76$). Синергія показує нам, якою мірою досліджувані в групі здатні розглядати світ цілісно, і навіть окремі його частини бачити у вигляді певної систе-

ми. Результати, які ми отримали в цій групі досліджуваних, свідчать про відсутність в учнів цілісного сприйняття світу: вони не сприймають зв'язку між протилежностями, взаємозалежності «добра і зла», не вміють сформулювати для себе цілісну модель світу (власного чи реального).

Тобто на основі порівняння результатів опитувальника САТ у двох груп досліджуваних можемо припустити, що відмінності в погляді на світ, на свою самореалізацію в цьому світі деякою мірою розходяться, що може залежати від вікових особливостей учасників дослідження, наявності чи відсутності певного життєвого досвіду.

Обробка результатів методики «цінності особистості» проводилася в два етапи: аналіз першої частини – «огляд цінностей» і другої частини – «профіль особистості». Отже, проводячи аналіз результатів групи ПП-41 за частинами «огляд цінностей» та «профіль особистості», найвищі значення були отримані за шкалами: «доброта» $X_{\text{сер}} = 8$ ($\sigma = 4,6$), «самотійність» $X_{\text{сер}} = 2,85$ ($\sigma = 0,65$). Самотійність можемо розуміти як рису, притаманну людині (тоді кажемо, що вона самотійна), або як стан життєвої незалежності (наприклад, коли необхідно самотійно приймати важливе рішення). Самотійна людина несе відповідальність за кожен свій учинок. У важких ситуаціях вона може сама впоратися з проблемами. Доброта – це бажання людини робити хороші вчинки, бути корисною для когось і отримувати ці ж почуття від оточуючих. Одержані дані свідчать про домінування позитивного ставлення до навколишнього світу, про доброту до людей і про цінування цієї якості в інших.

У досліджуваних школярів домінуючими є цінності «доброта» – $X_{\text{сер}} = 7,8$ ($\sigma = 4,8$) і «конформність» $X_{\text{сер}} = 7,3$ ($\sigma = 4,3$). Конформізм – це свідома поступливість людини думці більшості групи для уникнення конфлікту з нею. Наявність пріоритету цінності «конформність» свідчить нам про те, що учням легше й простіше підлаштуватися до вимог навколишнього світу, аніж діяти за власним розсудом і брати ініціативу у власні руки. Це може бути пов'язане з недостатньою сформованістю вольових якостей особистості. Цінність «доброта» є важливою якістю як у них самих, так і має велику цінність в інших людях. У членів класу добре сформовані моральні, духовні цінності.

Середні показники для старшокласників і групи ПП-41 мають такі цінності, як: «універсалізм», де $X_{\text{сер1}} = 4,6$ ($\sigma = 0,72$), $X_{\text{сер2}} = 4,2$ ($\sigma = 0,91$), «самотійність», де $X_{\text{сер1}} = 4,9$ ($\sigma = 0,6$), $X_{\text{сер2}} = 4,9$ ($\sigma = 1,1$), «стимуляція» – $X_{\text{сер1}} = 4,2$ ($\sigma = 0,6$), $X_{\text{сер2}} = 3,7$ ($\sigma = 1,3$), «досягнення» – $X_{\text{сер1}} = 4,6$ ($\sigma = 0,82$), $X_{\text{сер2}} = 4,8$ ($\sigma = 1,1$) і «безпека» – $X_{\text{сер1}} = 5,8$ ($\sigma = 3,24$), $X_{\text{сер2}} = 4,3$ ($\sigma = 1,2$).

Найменшу кількість балів, згідно з аналізом наявних результатів у групі ПП-41, має шкала «влада» $X_{\text{сер}} = 1,5$ ($\sigma = 0,7$). Влада – це можливість змусити чи переконати людей діяти певним чином або за певними правилами. Низькі бали за цією шкалою свідчать про те, що для більшості групи авторитетність, впливовість не мають великої цінності. У досліджуваних старшокласників найнижчі значення отримали шкали «стимуляція», де $X_{\text{сер}} = 4,2$ ($\sigma = 0,6$) і «влада» $X_{\text{сер}} = 1,4$ ($\sigma = 0,71$). Біологічним підґрунтям прагнення людини є потреба в постійному стимулюванні ззовні, прагнення новизни. Низькі значення за даною цінністю свідчать про неважливість стимулювання прагнень людини, її актив-

ності. Низькі показники цінності «влада» говорять нам про те, що для досліджуваних не є домінуючим накопичення матеріальних благ, багатство, набуття авторитету та впливовості.

Для перевірки наявного й бажаного стану власного життя досліджуваних ми використали методику «життєвий простір», що дала нам змогу побачити, як організоване життя членів групи на даний час і яким вони хочуть його бачити. У результаті аналізу цієї методики були виділені чотири основні сфери життя: сім'я, навчання, кохання та друзі. Методика проводилася в два етапи: складання кола «реальне життя» та зображення кола «ідеальне життя».

Відсоткове співвідношення сфер життя кола «реального» для групи ПП-41 включає такі показники: сім'я – 28%, навчання – 22,7%, кохання – 28%, друзі – 21,4% (див. рис. 1).

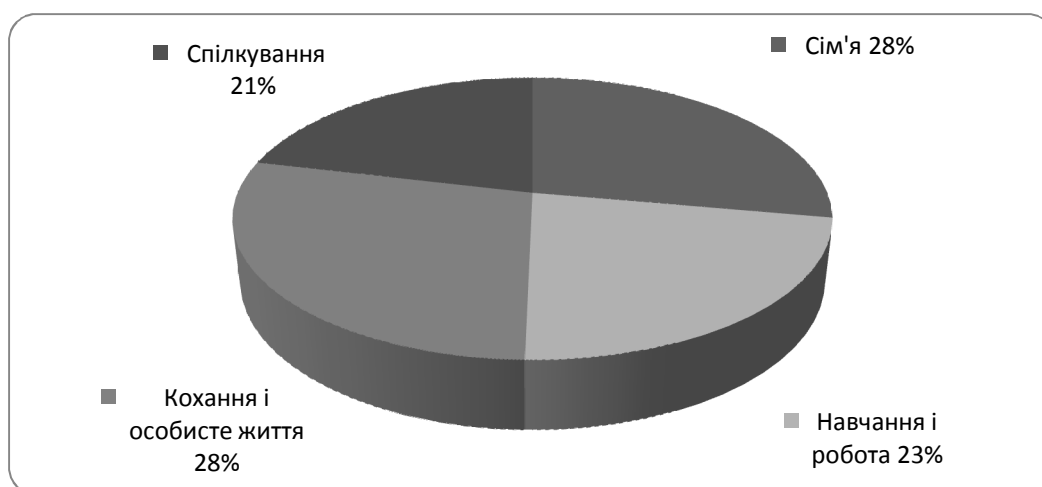


Рис. 1. Співвідношення сфер життєвого простору особистості (реальне)

Життєві компоненти кола «ідеального» для ПП-41 були розділені таким чином: сім'я – 31%, навчання – 18,7%, кохання – 27,3%, друзі – 23% (див. рис. 2).

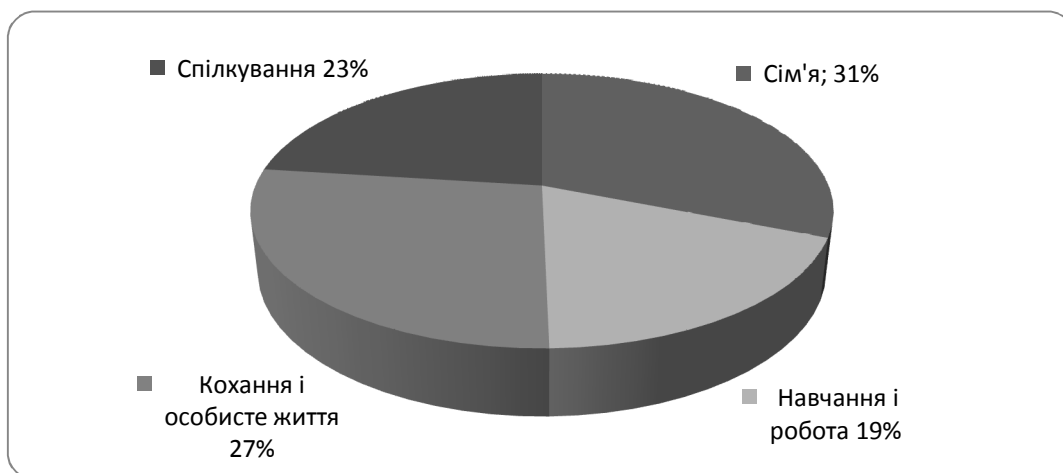


Рис. 2. Співвідношення сфер життєвого простору (ідеальне)

Порівнюючи результати, можна побачити, що сфери «сім'я» і «друзі» в «ідеальному» мають більший відсоток реалізації, а сфери «кохання» та «навчання» в «ідеальному» менше проявляються, що може бути пов'язане з пра-

гненням членів групи реалізувати себе в одних сферах їхнього життя більше, знижуючи при цьому домінантність інших сфер.

Проведення методики «Життєвий світ особистості» з учнями 11 класу викликало масу емоцій і запитань в учнів. Їм було цікаво, чим викликана така різниця у відсотках між сферами і яким чином можна змінити їх співвідношення.

Отож були отримані такі результати в «реальному» колі: «сім'я» зайняла 28%, сфера «навчання» – 24,3%, «кохання» – 24,3%, «друзі» – 23,3% (див. рис. 3).

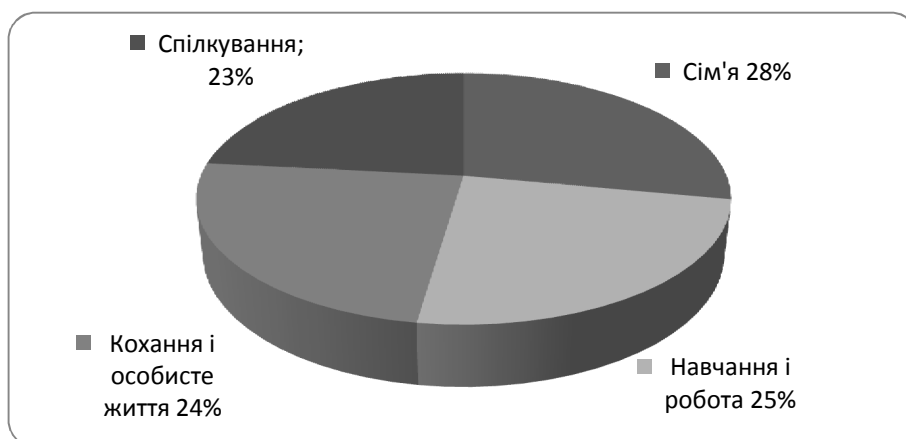


Рис. 3. Співвідношення сфер життєвого простору (реальне)

За колом «ідеальним» сфера «сім'я» займає 31%, сфера «навчання» – 18%, «кохання» – 29%, «друзі» – 22% (див. рис. 4).

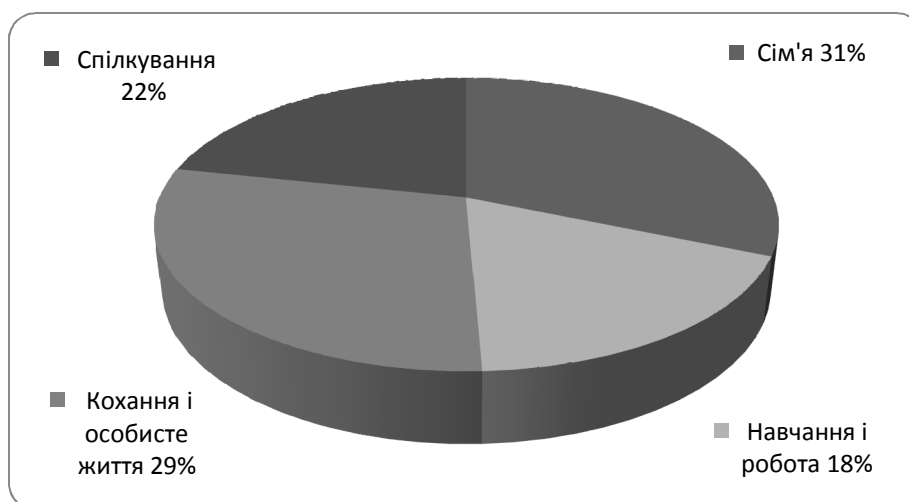


Рис. 4. Співвідношення сфер життєвого простору (ідеальне)

З отриманих результатів можемо побачити, що такі сфери життя, як «сім'я», «кохання» та «друзі» в реальному та ідеальному відрізняються позитивним зростанням. Така тенденція свідчить про прагнення учнів збільшити відсоток прояву цих сфер в їхньому житті. А активність сфери «навчання» учні, навпаки, бажають зменшити, що може стати суттєвою проблемою для становлення майбутнього фахівця.

Отримані в результаті проведення кореляційного аналізу дані доцільно згрупувати в окремі фактори, використавши для цього факторний аналіз.

На основі графіка власних значень ми отримали факторну матрицю (див. рис. 5). Згідно з графіком спаду залишаються лише перші точки перед тим, як крива стане більш пологою. Хоча за графіком слід було обрати 5 факторів, саме 6-факторна модель виявилася найбільш зручною для інтерпретації й такою, що пояснила 68% дисперсії.

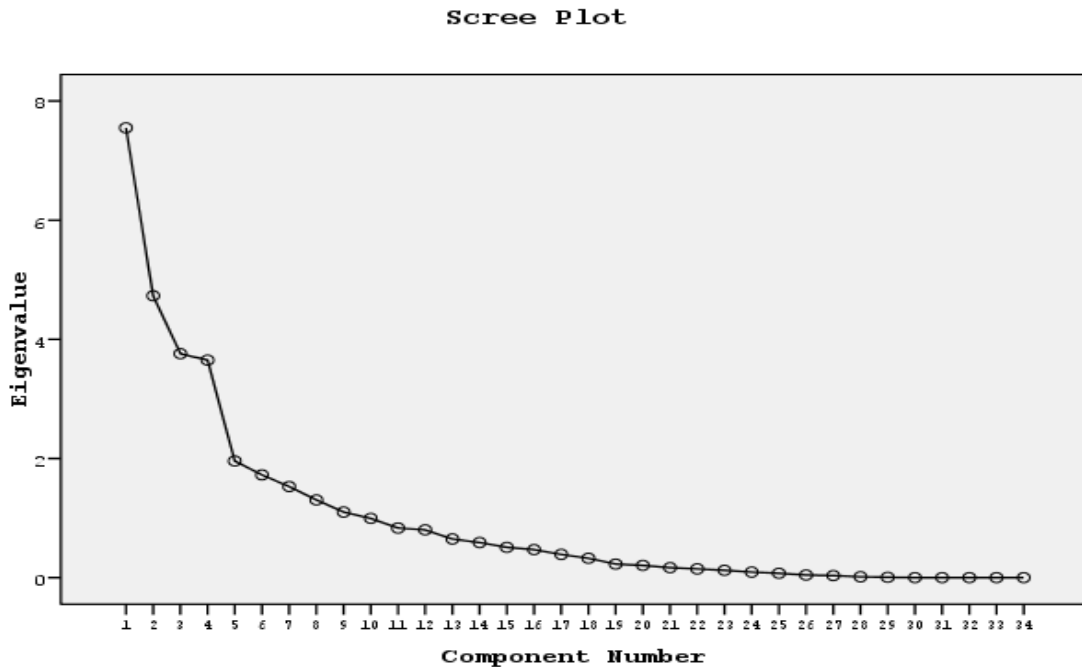


Рис. 5. Графік власних значень отриманих факторів

Отриману в результаті статистичного аналізу факторну матрицю після обертання див. у табл. 1.

Таблиця 1

Факторна модель (після обертання)

Фактори Шкали	1	2	3	4	5	6
Орієнтація в часі	0,52552	-0,02444	-0,10831	-0,0271	0,056939	0,575324
Підтримка	0,913666	-0,11615	-0,12973	0,233091	-0,03165	0,073145
Ціннісна орієнтація	0,811507	0,113148	-0,22287	0,115429	0,060025	0,062575
Гнучкість поведінки	0,723407	-0,26406	0,041129	-0,11627	-0,06491	-0,042
Сензитивність	0,574478	0,067927	0,098374	0,307487	-0,23906	0,075644
Спонтанність	0,823258	-0,02224	0,012529	0,103716	0,255281	-0,20154
Самоповага	0,671341	-0,15118	-0,05436	0,213756	-0,18732	0,29784
Самоприйняття	0,650427	0,000838	-0,16086	0,266931	-0,22003	0,031744
Уявлення про природу людини	0,525437	0,082956	-0,10906	-0,07508	0,024351	0,345705
Синергії	-0,07156	-0,31699	-0,1372	-0,31945	-0,17952	0,667204
Прийняття агресії	0,450066	-0,12647	-0,17742	0,294009	-0,02435	-0,11961
Контактність	0,824956	-0,3374	-0,05296	0,073633	0,100054	-0,16192
Пізнавальні потреби	0,253835	-0,01342	-0,49122	0,144226	0,34125	0,368335
Креативність	0,06998	-0,15077	-0,38054	0,4644	-0,14206	-0,20133
Конформність 1	0,223609	-0,04297	0,14012	0,917372	-0,09807	0,000369
Традиції	0,18766	-0,08305	0,135776	0,917071	-0,10604	-0,01614

Продовження табл.

Доброта	0,162209	-0,05017	0,160335	0,923654	-0,09265	-0,02959
Універсалізм	-0,03305	0,829522	-0,06864	0,039892	0,054783	0,278876
Самостійність	-0,15676	0,562531	0,238582	-0,09035	0,090253	0,599683
Стимуляція	0,482522	0,028161	0,235076	-0,31882	-0,05148	0,303722
Гедонізм 1	-0,38138	-0,29293	0,089802	-0,11667	0,516014	0,163813
Досягнення	0,048987	0,109122	0,45548	-0,22334	0,642545	0,259955
Влада	0,219169	0,040833	0,26144	-0,23971	0,758401	0,100729
Безпека	0,035167	0,196407	-0,12575	0,122392	0,327814	0,508376
Конформність 2	-0,25483	0,73624	-0,22613	-0,44223	0,08518	0,022511
Традиції	-0,22442	0,725241	-0,52225	-0,17981	0,025976	-0,02138
Доброта	0,107846	0,679743	0,2235	-0,2239	-0,20914	-0,03781
Універсалізм	-0,06189	0,909112	-0,00623	-0,01067	-0,06296	-0,05882
Самостійність	-0,13382	0,098197	0,768048	0,236951	-0,05268	0,07868
Стимуляція	0,048903	0,072486	0,84488	0,05033	0,077955	-0,25429
Гедонізм 2	-0,24542	-0,26437	0,689075	-0,03716	0,237317	0,044183
Досягнення	-0,1618	0,049581	0,855964	0,165781	0,236041	-0,09061
Влада	-0,24324	-0,26429	-0,02094	-0,05441	0,756719	-0,19627
Безпека	-0,12952	0,552444	0,188497	0,101425	-0,11433	-0,09581

Виділені фактори ми проінтерпретували так:

«Фактор спрямованості», включає такі шкали, як: «підтримка» (0,914), «ціннісна орієнтація» (0,811), «гнучкість поведінки» (0,723), «спонтанність» (0,823), «самоповага» (0,671). Цей фактор дозволяє аналізувати джерело спрямованості особистості. Тут виділяються два основні напрями – «внутрішньо спрямована» та «зовнішньо спрямована» особистість. «Внутрішньо спрямована» особистість відносно незалежна у своїх вчинках, керується в житті власними цілями, установками та принципами, але при цьому не вступає в конфронтацію з вимогами суспільства. «Зовнішньо спрямована» особистість є достатньо залежною, конформною, несамостійною у вирішенні проблем і прийнятті рішень.

Другий фактор – «Фактор універсалізму». До нього відносяться шкали: «універсалізм» (0,829), «традиції» (0,725), «самостійність» (0,563), «конформність» (0,736). Індивідуальне щастя вважається неможливим за відсутності в особистості почуття солідарності з навколишнім світом і без установлення гармонії між ними. Тобто особистість є окремою, індивідуальною частинкою цілісної системи під назвою «світ». Ставлення до інших «елементів» світу призводить до їх відповідної реакції на поведінку й вчинки особистості. Гармонія із зовнішнім оточенням є джерелом і стимулом до всебічного гармонійного розвитку особистості.

Наступний фактор отримав назву «Фактор самоактуалізації». Сюди ввійшли такі шкали: «самостійність» (0,768), «стимуляція» (0,845), «гедонізм» (0,689), «досягнення» (0,856). Розглядаючи особистість як багатогранну істоту, яка водночас існує та взаємодіє в різних сферах життєдіяльності, розуміємо, що, постійно самовдосконалюючись за рахунок навчання, досвіду, людина прагне до самоактуалізації, розвитку. Розвиток несе із собою не тільки досягнення

й задоволення, але й завжди був і буде зв'язаний з багатьма споконвічно визначеними стражданнями. Кожний крок уперед – це крок у невідоме і, можливо, небезпечне невідоме. Крім того, він пов'язаний з необхідністю розлучатись із чимось близьким, гарним, що приносить задоволення. Найчастіше це означає розставання, розриви, навіть щось схоже на смерть, що передує новому народженню, наслідком чого є ностальгія, страх, самотність і сум. Найчастіше це також означає відмову від більш простого, легкого й менш напруженого життя та початок чогось нового, пов'язаного з більшою відповідальністю й більшими випробуваннями. Рух уперед відбувається всупереч усім цим утратам і тому вимагає від індивіда відваги, волі, вміння робити вибір, сили, а також захисту, підтримки й підбадьорення з боку оточення [2].

Четвертим є «Фактор толерантності». Цей фактор містить у собі такі шкали: «конформність» (0,917), «традиції» (0,917), «добродія» (0,923). Здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки та способу життя інших, терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності й гармонійності життя й діяльності людини.

П'ятий фактор отримав назву «Фактор цілеспрямованості». До цього фактора входять шкали: «гедонізм» (0,516), «досягнення» (0,642), «влада» (0,758). Про те, наскільки людина змогла організувати власний життєвий простір, нам говорить її успішність, яка, зі свого боку, залежить від рівня сформованої цілеспрямованості особистості. Цілеспрямованість задає людині вектор її руху. Саме вона змушує працювати, чогось досягати, щоб бути якомога більше задоволеним власним життям.

Останній, шостий, фактор має назву «Фактор внутрішньої гармонії» і включає такі шкали, як: «орієнтація в часі» (0,575), «синергія» (0,667), «самостійність» (0,599), «безпека» (0,508). Людина мусить жити в злагоді з навколишньою природою. Зрозуміло, що це положення не суперечить тому, що людина повинна дотримуватися своєї внутрішньої природи. Більш того, саме відповідність людини своїй внутрішній природі веде до її злагоди із зовнішнім світом. Внутрішня гармонія в самій людині є суттєвою запорукою гармонії зовнішньої, яка приводить до нормальної стабільної життєдіяльності людини.

Після факторного аналізу для перевірки статистично достовірної відмінності між старшокласниками та студентами за шкалами опитувальників ми використали непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій Мана-Уїтні. Аналізуючи всі раніше отримані дані за методиками, важливо визначити, чи відбулися зміни в ціннісно-орієнтаційній сфері та в організації власного життя від старшокласників до студентів-випускників.

Порівнявши досліджувані групи, ми отримали такі результати (див. табл. 2). Як у групі, яка складалася з учнів-старшокласників (11 клас), так і в групі студентів (4 курс) ми можемо помітити, що зміни відбулися практично у всіх сферах, зокрема: «орієнтація в часі», «підтримка», «спонтанність», «самоповага», «самоприйняття», «контактність», «пізнавальні потреби», «самостійність», «гедонізм», «досягнення». Єдина сфера, яка не зазнала змін, це ціннісні орієнтації особистості.

Відмінності за шкалами в досліджуваних груп (ПП-41 та 11 клас)

Показник	Орієнтація в часі	Підтримка	Ціннісна орієнтація	Спонтанність	Самоповага	Самоприйняття
U Мана-Уїтні	53	36	13	47,5	62,5	63,5
Wilcoxon W	173	156	133	167,5	182,5	183,5
Z	-2,50701	-3,18836	-4,152083	-2,76847	-2,13109	-2,05402
Значущість	0,012176	0,001431	3,2946200	0,005632	0,033082	0,039974

Показник	Контактність	Пізнавальні потреби	Самостійність	Гедонізм	Досягнення
U Мана-Уїтні	59,5	56	60,5	33	55,5
Wilcoxon W	179,5	176	180,5	153	175,5
Z	-2,22726	-2,42182	-2,17214	-3,33595	-2,38855
Asymp. Sig.	0,02593	0,015443	0,029845	0,00085	0,016915

Змінюються прагнення юнаків до самостійності, до отримання духовного й тілесного задоволення. Також в юнаків не залишаються стабільними цінність і важливість комунікативності, прийняття себе як цілості позитивних і негативних якостей. Зміни зазнають також прагнення до досягнення поставлених цілей і самі цілі.

Відсутність змін у ціннісних орієнтаціях свідчить про те, що все цінне для людини в період навчання в школі залишається домінантним і в студентському житті та не змінюється в такий короткий період часу.

Причинами наявності та відсутності змін у цих сферах, що може привести до ефективного становлення майбутнього спеціаліста-професіонала, можуть бути різноманітні чинники, як от: відсутність або сильний вплив навчання у ВНЗ на формування й вдосконалення даних якостей; невідповідність умов оточення для розвитку даних сфер; мотивація чи її відсутність в особистості до особистісного розвитку та вдосконалення свого життєвого простору; відсутність або надмірна підтримка соціуму у формуванні особистістю власного життя.

Отже, у результаті аналізу ми встановили наявність статистично значимих змін за всіма шкалами використаних опитувальників, крім шкали ціннісних орієнтацій. Здійснено порівняння старшокласників і студентів за рядом показників. Проведено факторний аналіз, у результаті якого отримано шестифакторну модель, що дозволила згрупувати шкали-якості й виділити їхні взаємні зв'язки.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособ. / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРУКТУРИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МОВНОГО СТИЛЮ

У статті висвітлено теоретичний аналіз мовного стилю, у якому реалізується символічний компонент мовленнєвого іміджу. Розкрито результати емпіричного дослідження особливостей структури взаємозв'язків мовного стилю з іншими стилями мовленнєвого іміджу та психологічними особливостями особистості.

Ключові слова: мовленнєвий імідж, мовний стиль, емболія.

The article deals with the theoretical analysis of linguistic style, which implements a symbolic image of the components of the speech. Disclosure of the results of empirical studies of the structure of the relationship of language style with other styles of verbal and psychological characteristics of the image of the person.

Key words: speech image, language style, embolism.

У літературі наразі майже відсутні праці, які були б присвячені вивченню мовленнєвого іміджу. Але, варто зазначити, що мовленнєвий імідж визначає ефективність діяльності особистості, зокрема, наприклад, у період студентського віку під час професійного становлення людини, її адаптації до нових соціально значимих ситуацій. Тому вивчення й дослідження мовного стилю, одного з компонентів, у якому реалізується мовленнєвий імідж, і структури його взаємозв'язків мають важливе значення для поліпшення ефективного життєздійснення особистості, що й зумовило актуальність цієї теми. Окрім того, операціоналізація поняття мовного стилю залишається важливим завданням, оскільки існує велика кількість найрізноманітніших його визначень, а також водночас видається нам вкрай важливим питання стосовно доцільності виокремлення мовних і мовленнєвих стилів.

Метою статті є встановлення визначення поняття мовного стилю, а головним завданням – емпіричне вивчення структури його взаємозв'язків. Для досягнення мети використовувалися такі **методи:** аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, а також розробка та проведення емпіричного дослідження.

Мовні стилі є широкодосліджуваним феноменом, особливо в сучасній зарубіжній психолінгвістиці. Тлумачення мовного стилю можна віднайти в дослідженнях А.Гонсалеса [8], Л.В.Засєкіної [4] та багатьох інших [9; 10].

У дослідженні групи вчених на чолі з А.Гонсалесом мовний стиль визначається як несвідома вербальна координація, яка дає змогу встановити ефективну міжособистісну взаємодію [8]. У широкому визначенні мовний стиль – це сукупність мовних засобів, вибір яких зумовлює зміст, мета й ситуація мовлення. Окрім цього, поняття мовних стилів у вітчизняній літературі пов'язане зі стилістикою мови й визначає жанрову специфіку текстів.

Для того, щоб визначити поняття мовного стилю, потрібно розкрити поняття мовленнєвого іміджу, який, на нашу думку, є мовленнєвою поведінкою індивіда в сукупності: психологічного, соціального й символічного компонентів,

які відповідно реалізуються в мовленнєвому, інтерперсональному та мовному стилях, а також характеризуються віковими, соціальними й культурними проявами. Таким чином, виходячи з вищенаведеного поняття, один зі складових компонентів мовленнєвого іміджу – символічний компонент – реалізується саме в мовному стилі, який має свої вікові, соціальні та культурні прояви.

Для того, щоб розкрити символічний компонент, варто звернутися до екологічної системи У.Брофенбреннера [2], яка складається із 4 систем, розміщених у порядку їх впливовості. До символічного компонента мовленнєвого іміджу належить макросистема, яка включає 3 інші системи та, за визначенням У.Брофенбреннера, поєднує в собі ідеологію, установки, звичаї, традиції, цінності культурного середовища. Суть у тому, що кожному суспільству притаманні певні культурні й субкультурні цінності, які стають настільки органічною частиною суспільства, що члени останнього можуть навіть не усвідомлювати ймовірність інших цінностей. У нашому випадку в ролі макросистеми представлений мовний стиль, який виражається в письмовій мові (а саме мовна грамотність, тобто володіння правилами та нормами грамотного написання), котра притаманна кожній людині певної національності й передається з покоління в покоління як певне культурне надбання, за допомогою символів і знаків.

Варто зазначити, що важливим є також питання стосовно доцільності виокремлення мовних і мовленнєвих стилів. Існує думка, що вищезгадані стилі є мовленнєвими, адже вони реалізуються в мовленнєвій діяльності мовців, а також координують її як на автоматизованому, так й усвідомленому рівні. У нашому дослідженні мовний стиль вивчається на основі володіння письмовою мовою як певним культурним надбанням, що передається за допомогою символів і знаків з покоління до покоління, тоді як мовленнєвий стиль визначається як своєрідний спосіб обробки вербальної інформації на етапах її сприймання й породження в процесі взаємодії особистості із соціальним світом та визначається на основі усного мовлення особистості [4; 5]. Обом стилям притаманні автоматизований та усвідомлений рівні, які координують мовленнєву діяльність.

Щодо мовного стилю, то віковими проявами в цьому випадку є рівень мовного стилю, а саме володіння письмовою мовою, грамотність, що являє собою ступінь володіння людиною навичками письма й читання рідною мовою, які залежать від віку особистості, навчання та освіти.

До соціальних проявів належить загальний рівень грамотності (писемної) суспільства, який є одним із важливих показників культурного рівня населення. Для того, щоб охарактеризувати культурний прояв символічного компонента, який реалізується в мовному стилі, варто дати визначення поняттю «мова», а для цього потрібно звернутися до праці Ю.Лотмана [6], де мова визначається як упорядкована комунікативна знакова система. Указівка на знаковий характер мови визначає її як семіотичну систему. Для того, щоб здійснювати свою комунікативну функцію, мова повинна володіти системою знаків. Знак – це матеріально виражена заміна предметів, явищ, понять у процесі обміну інформацією в колективі. Таким чином, основна ознака знака – здатність реалізовувати функцію заміщення. Те, що знаки не існують як окремі, розрізнені явища, а являють собою організовані системи, є однією з основних упорядкованостей мови.

Проте, окрім семантичних упорядкованостей, мова має на увазі ще й інші – синтаксичні. До них належать правила з'єднання окремих знаків у послідовності, пропозиції, які відповідають нормам зазначеної мови. При такому, досить широкому, понятті мови воно охопить усе коло комунікативних систем, що функціонують у людському суспільстві.

Знаки діляться на дві групи: умовні й образотворчі. До умовних відносять такі, у яких зв'язок між вираженням і змістом внутрішньо не мотивований. Слово – найбільш типовий і культурно значимий випадок умовного знака. Образотворчий, або іконічний, знак має на увазі, що значення має єдине, природно йому властиве вираження, найпоширеніший приклад – малюнок. Протягом усієї історії людства, як би далеко ми не заглиблювалися, знаходимо два незалежних і рівноправних культурних знаки: слово й малюнок. У кожного з них – своя історія. Однак для розвитку культури необхідна наявність обох типів знакових систем. Іконічні знаки відрізняються більшою зрозумілістю.

Між образотворчими й умовними знаками є ще одна суттєва різниця: умовні знаки легко синтагматизуються, складаються в ланцюжки. Формальний характер їхнього плану вираження виявляється сприятливим для виділення граматичних елементів – елементів, функція яких – забезпечувати правильне, з точки зору даної системи мови, з'єднання слів у речення. Умовні знаки пристосовані для розповідання, для створення оповідних текстів, тоді як іконічні обмежуються функцією називання.

Світи іконічних та умовних знаків не просто співіснують – вони перебувають у постійній взаємодії, у безперервному взаємопереході й взаємопротилежності. Процес їхнього взаємного переходу – один із суттєвих аспектів культурного освоєння світу людиною за допомогою знаків, що має певне відображення в мовному стилі.

Для того, щоб дослідити мовний стиль і зокрема розкрити структуру його взаємозв'язків, ми провели емпіричне дослідження, яке включає такий комплекс психодіагностичних методик: для дослідження психологічних особливостей особистості – опитувальник Я.Стреляу; методика «Визначення активності вербального та наочно-образного мислення»; опитувальник А.А.Реана «Мотивація успіху та боязнь невдачі»; для вивчення інтерперсонального стилю мовленнєвого іміджу методика, розроблена Т.Лірі й призначена для дослідження представлень суб'єкта про себе та ідеальне «Я», а також для вивчення взаємин у малих групах [7]; для дослідження мовного стилю мовленнєвого іміджу – диктант; для дослідження мовленнєвого стилю мовленнєвого іміджу – психографологічний тест [3]. Вибірку дослідження склали студенти Інституту психології, історії та соціології Херсонського державного університету (n=220).

За допомогою кореляційного аналізу ми встановили залежності між трьома основними стилями мовленнєвого іміджу й психологічними особливостями особистості. Так, для того, щоб розкрити структуру взаємозв'язків саме мовного стилю, на нашу думку, потрібно розкрити показник, отриманий за допомогою диктанту.

Головний показник, що надає нам певне уявлення про мовний стиль особистості, – показник загальної кількості помилок.

Було встановлено залежність показника загальної кількості помилок, що представляє мовний стиль, від таких показників активності процесів нервової діяльності, як: сила збудження та рухливість ($r = -0,14$ і $r = -0,26$ відповідно за $p \leq 0,05$). Таким чином, можна припустити, що студенти, які допускають найбільшу кількість помилок і мають низькі показники активності процесів нервової діяльності відповідно, допускають їх тому, що їхня нервова система не в змозі адекватно реагувати на значні зовнішні дії через свою слабкість, у них швидко досягається позамежне гальмування, досліджувані мають слабку й запізнювану реакцію на збудження, вони повільні в роботі, мають низьку продуктивність і високу втомлюваність, не люблять швидких і несподіваних змін у діяльності, інертні, виявляють, як правило, низьку здатність переключатися на нові види робіт, а тому, зважаючи на вищеперераховане, за довготривалого написання диктанту, утомлюючись реагувати на значні зовнішні дії, вони роблять найбільшу кількість помилок.

Нами був установлений негативний кореляційний зв'язок між показником загальної кількості помилок і показниками за методикою «Визначення активності вербального і наочно-образного мислення», а саме показника вербальної та невербальної швидкості ($r = -0,21$ і $r = -0,26$ відповідно за $p \leq 0,05$) і вербальної та невербальної гнучкості ($r = -0,26$ і $r = -0,22$ відповідно за $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що чим більше помилок у диктанті допускає студент, тим менші вищеперераховані показники активності мислення, тим гірше справляється студент із виконанням однотипних або різнотипних задач з одним або декількома способами розв'язання. Таким чином, чим вищий рівень писемної грамотності має особистість, тим вищі показники активності її мислення загалом.

Установлено негативну залежність між показником загальної кількості помилок і рівнем мотивації особистості ($r = -0,38$ за $p \leq 0,05$). Таким чином, можна припустити, що чим більше роблять студенти помилок під час написання диктанту, тим нижче їхній мотиваційний полюс і вони більш орієнтовані на негативну мотивацію – мотивацію на невдачу. Зі свого боку, чим нижче показник загальної кількості помилок, що свідчить про писемну грамотність, тим більше мотивація особистості орієнтована на вдачу та досягнення успіху.

Також встановлено негативну залежність між показником загальної кількості помилок і показником обсягу тексту, що виражає мовленнєвий стиль особистості (усне мовлення) ($r = -0,18$ за $p \leq 0,05$). Таким чином, можна припустити, що чим більше помилок у письмовому диктанті робить студент, тим менше він говіркий в усному мовленні.

Ми встановили єдиний позитивний кореляційний зв'язок між показником загальної кількості помилок та коефіцієнтом емболії ($r = 0,41$ за $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що студенти, які мають велику кількість помилок у написанні, також мають велику кількість ембол в усному мовленні, що призводить до «засміченості» мовлення, використання вигуків («ну-ну», «ха-ха», «еге», «ж», «ой» тощо), вульгаризмів (ненормативна лексика), нерелевантних повторів, прагматичних маркерів, тобто слів, які не мають семантичного навантаження.

Таким чином, можна припустити, що студенти з найменшою кількістю помилок у написанні диктанту також мають і найменший показник «засмічено-

сті» усного мовлення, окрім того, обсяг їх усного мовлення є досить великим, вони говіркі, активні. До цих показників приєднуються високі рівні активності вербального та невербального мислення за параметрами швидкості й гнучкості, що дозволяють їм вирішувати різноманітні завдання багатьма способами та підтверджують загальний високий рівень мисленнєвої діяльності таких студентів, що виражається багатьма показниками.

Окрім того, до вищенаведеного додаються високі показники активності збудження й рухливості нервових процесів, що наділяють студентів здібностями: швидко включатися в роботу, здатностями досягати високої продуктивності, низькою втомлюваністю, високою працездібністю та витривалістю, їм притаманний швидкий перехід від одних видів діяльності до інших, швидке переключення, що й має своє вираження в високих показниках активності мислення. Разом із тим такі студенти орієнтовані на вдачу, мають яскраво виражений мотиваційний полюс. За такої мотивації в основі активності досліджуваних є надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Це свідчить також про те, що вони зазвичай упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні, їх відрізняє наполегливість у досягненні цілі, цілеспрямованість.

Отож кореляційні зв'язки дозволили нам розкрити різні характеристики мовленнєвого стилю особистості.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми виокремили й визначили поняття мовного стилю, що є складовим компонентом мовленнєвого іміджу. Окрім того, проведене емпіричне дослідження дозволило нам визначити структуру зваємозв'язків мовного стилю з іншими стилями мовленнєвого іміджу та психологічними особливостями особистості, що в подальшому дозволить, ураховуючи отримані дані, прогнозувати й удосконалювати ефективність життєздійснення особистості.

1. Волкова В. В. Формирование современного имиджа гуманитарного вуза / В. В. Волкова. – М. : МГЭИ, 2008. – 342 с.
2. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии / Диксон Уоллес. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 448 с.
3. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : Вежа, 2008. – 188 с.
4. Засекіна Л. В. Мовленнєві стилі у новій парадигмі психолінгвістичного знання / Л. В. Засекіна // Психолінгвістика : зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2012. – Вип. 9. – С. 48–56.
5. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 288 с.
6. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. Лотман. – Таллинн : Ээсти Раамат, 1973. – 58 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. Крылова А. А., Маничева С. А. – С. Пб., 2003. – 562 с.
8. Gonzales A. L. Language style matching as a predictor of social dynamics in small groups / Gonzales A. L., Hancock J. T., & Pennebaker J. W. // Communications Research. – 2010. – Vol. 31. – P. 3–19.
9. Ireland M. E. Language style matching in writing: Synchrony in essays, correspondence and poetry / Ireland M. E., Pennebaker J. W. // Journal of Personality and Social Psychology. – 2010. – Vol. 99. – P. 549–571.

10. Language style matching predicts relationship initiation and stability / Ireland M. E., Slatcher R. B., Eastwick P. W. [et al.] // Psychological Science: Research, Theory and Application in Psychology and Related Sciences : A Journal of the Association of Psychological Science. – 2011. – Vol. 22. – P. 39–45.

УДК 159.923.33

Ірина Опанасюк

ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ»

У статті розглядаються зміст поняття «емоційний інтелект», складові емоційного інтелекту та підходи вчених до побудови структури емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоція, емоційний інтелект, емпатія, самореалізація, мотивація, самоконтроль.

The article deals with the meaning of emotional intelligence, components of emotional intelligence and the approaches of scientists to build structure of emotional intelligence.

Key words: emotion, emotional intelligence, empathy, self-realization, motivation, self-control.

Проблема емоційної культури особистості «розгортається» протягом усієї історії людства. За останнє десятиріччя зафіксовано масштабність жорстокості, агресивності, зневажливості, що є показником емоційної неосвіченості.

Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства зумовлюють потребу розвитку емоційного інтелекту як важливого феномену в досягненні життєвої і професійної самореалізації особистості.

Науково доведено, що існує чітка залежність успішності функціонування людини від точності її орієнтації, зокрема й емоційної, яка особливо важлива в період складного й багатогранного функціонування в умовах сучасного суспільства (як динамічного соціального організму з усезростаючими в ньому системними змінами), що зумовлює загальну потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини. На особистісному рівні емоційний інтелект спонукає до кращого розуміння, пізнання себе, оточення; дозволяє творити, удосконалюватись, налагоджувати співпрацю. Він є однією з головних складових максимального успіху в житті людини та досягненні її цілей. Якщо у ХХ ст. в управлінні, дипломатії, бізнесі важливим був логічний інтелект, то в ХХІ ст. вагоме значення приділяється й емоційному інтелекту.

Підвищення значущості проблеми емоційного інтелекту позитивно вплине на життєдіяльність людини й збагатить психологічну науку новими ідеями, підходами в подальшій розробці проблеми розвитку емоційного інтелекту як суттєвої складової становлення особистості.

Метою статті є розкриття змісту поняття «емоційний інтелект» та обґрунтування соціально-психологічної значущості цього феномену.

Відповідно до зазначеної мети поставлено такі **завдання**:

- 1) розкрити психологічну сутність феномену «емоційний інтелект»;
- 2) дати теоретичний аналіз структурних складових емоційного інтелекту.

У напрацьованому науковому форматі феномен «емоційний інтелект» знайшов своє відображення в царині психологічної науки завдяки працям таких учених, як І.Андреева, Г.Березюк, Г.Гарскова, Е.Носенко, Д.Люсин, А.Чебикін, Ю.Черножук, Д.Гоулмен, Дж.Майер, П.Саловой, Д.Карузо, Г.Орме та ін.

Зокрема, над структурними складовими зазначеного феномену працювали Г.Гарднер, Д.Гоулмен, Н.Коврига, І.Корнієнко, Е.Носенко, Дж.Майер, Р.Бар-Он, П.Саловой та ін.; дослідницький інтерес до психологічних детермінант емоційного інтелекту знайшов своє відображення у працях Н.Волкова, Л.Грачова, Д.Дерев'янка, Е.Носенко, Т.Рєпнова, В.Писаренко, Д.Гоулмен та ін.

Для дослідження категорії «емоційний інтелект» звернемося до ключового базового поняття – «емоції». «Емоції – психічні стани і процеси, в яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їх відношенням до потреб суб'єкта» [8, с.120].

Виокремлюють такі головні функції емоцій: оцінювання смислу різноманітних життєвих явищ, оцінювання теперішнього, організація діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтезування образу.

Оцінювання смислу різноманітних життєвих явищ свідчить, що емоції сигналізують індивідові про світ, у якому він живе, який відтворює у формі образу і який переживає. Це вже не біологічні, а соціальні та власне психологічні емоції. Їхня природа визначається тим місцем, яке вони посідають у житті людини [4, с.358].

Оцінювання теперішнього має місце під час зіставлення певних явищ з потребами індивіда й залежить від можливості задовольнити їх. Події, що не стосуються потреб, залишаються суб'єктивно «байдужими» для індивіда, а події, які сприяють їх задоволенню, сигналізують позитивні емоції, натомість ті, які перешкоджають, – негативні [4, с.364].

Організацію діяльності виконують емоційні явища шляхом виокремлення в образі предметів, які є мотивом діяльності. Від їх інтенсивності залежить успішність діяльності, позаяк емоції нерідко й дезорганізують її.

Закріплення досвіду реалізується за рахунок позитивних або негативних емоційних слідів, що зберігаються в пам'яті. Її виконують емоції успіху-неуспіху, які сигналізують про результативний бік діяльності [4, с.365].

Передбачення майбутнього – це своєрідна емоційна форма випереджального відображення дійсності, яка сигналізує про можливий приємний або ж неприємний наслідок виконуваних дій.

Синтезування образу емоційні явища здійснюють тоді, коли сприяють об'єднанню елементів чуттєвого образу. Його виконує емоційний тон відчуттів.

Аналіз функцій емоцій свідчить про їхнє важливе регулятивне значення – характеристика зв'язку людини зі світом – діяльності, можливість і необхідність якої створює смисл (біологічний, соціальний, особистий).

Американські психологи П.Саловой і Дж.Майер [5] уперше застосовували емоційний інтелект для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. Вони запропонували визначення емоційного інтелекту та змогли

показати, що його можна виміряти. Згідно з уявленнями дослідників оригінальної концепції, емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих.

Структура емоційного інтелекту, запропонована П.Саловеєм і Дж.Майєром [5, с.438], включає чотири компоненти:

1) розрізнення, сприйняття та вираз емоцій (здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу, мовою тіла; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна грамотність, тобто спроможність назвати специфічні почуття в собі та інших людях, уміння висловлюватися чітко, зрозуміло й ефективно застосовувати емоції під час комунікацій);

2) емоційна фасилітація емоцій (здатність адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішень; потенційна можливість почуттів спрямовувати особистість до того, про що важливо й необхідно думати);

3) розуміння емоцій (можливість розв'язувати емоційні проблеми, здатність ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками й поведінкою; здатність розуміти цінність емоцій);

4) управління емоціями (спроможність узяти на себе відповідальність за власні емоції та почуття щастя; можливість здобути досвід з негативних емоцій і з'ясувати можливості для особистісного зростання; здатність допомагати іншим зрозуміти їхні емоції та вказати шляхи їх ефективного використання).

Отже, Дж.Майєр і П.Саловеї репрезентували емоційний інтелект у вигляді моделі здібностей, тобто уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання; здатність аналізувати емоції з метою покращення процесу мислення; уміння безпомилково сприймати, оцінювати й генерувати їх; розуміти й ідентифікувати емоції; рефлексивно скеровувати емоції з тим, щоб сприяти емоційному й інтелектуальному зростанню.

Учені досліджували взаємозв'язок між емоційним інтелектом та розумовими здібностями особистості. Вони виявили, що, по-перше, емоції пов'язані з процесом мислення – певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення й спрямовувати увагу на конкретні завдання. По-друге, ефективне регулювання емоцій може бути зіставлене з такими здібностями, як співпереживання й відвертість. По-третє, дослідження з алексетимії (нездатність оцінювати й вербально виражати емоції) дають підстави вважати, що може не існувати взаємозв'язку між центрами мозку, які забезпечують єдність мислення та емоцій [7, с.159].

Дж.Майєр і П.Саловеї акцентували увагу на п'яти типах здібностей: знання про емоції; управління емоціями; розпізнавання емоцій в інших; уміння мотивувати себе; управляти соціальними відносинами в позитивному руслі.

Прихильник іншої моделі (змішаної) – Р.Бар-Он – трактує емоційний інтелект не як суто когнітивну здатність, а як складне психічне утворення, що має одночасно й когнітивну, й особистісну природу.

Р.Бар-Он [7, с.158] виділяє п'ять сфер компетентності, які можна ототожнити з п'ятьма компонентами емоційного інтелекту:

1) пізнання власної особистості (розуміння власних емоцій, упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність);

2) навички міжособистісного спілкування (емпатія, міжособистісні взаємовідносини, соціальна відповідальність);

3) здатність до адаптації (уміння вирішувати проблеми, розуміння дійсності, гнучкість);

4) управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю);

5) домінуючий настрій (щастя, оптимізм).

Концепція відомого дослідника емоційного інтелекту Д.Гоулмена також відноситься до змішаної моделі, де разом поєднані різноманітні характеристики особистості. На його думку, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших для того, щоб мотивувати себе та інших, управляти емоціями як на одинці із самим собою, так і щодо інших. Він вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самомотивування, стійкість до фрустрації, контроль за імпульсами, регуляція настрою, емпатія, оптимізм [2, с.61]. Серед структурних компонентів емоційного інтелекту спостерігаються не лише емоційні здібності, але й вольові якості, характеристики самоусвідомості, соціальні вміння та навички.

Звідси, можемо зазначити, що для визначення поняття «емоційний інтелект» було використано неоднорідність самого поняття «інтелект», зокрема здійснення інтелектуальних операцій з емоціями. Виходячи із цього, емоційний інтелект у широкому трактуванні визначається як здатність людини диференціювати позитивні та негативні почуття, а також уміння змінювати свій емоційний стан з негативного на позитивний.

Г.Гарднер (якому належить поява категорії «емоційний інтелект» у 1983 р.) у структурі емоційного інтелекту виділяє два аспекти: міжособистісний і внутрішньоособистісний. Під міжособистісним емоційним інтелектом він розглядає спроможність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення до роботи, шляхи оптимізації співпраці з ними (цит. за: [2, с.70]). Для поняття внутрішньоособистісного емоційного інтелекту він бере за основу властивість людини, спрямовану на себе: спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати її, щоб ефективно функціонувати в житті.

Пізніше, уточнюючи запропоновані поняття, Гарднер додав до тлумачення міжособистісного емоційного інтелекту наявність у людини спроможності правильно розпізнавати настрої, вияви темпераменту, мотивів, прагнень інших людей і здатність реагувати на них (цит. за: [6, с.22]). Що стосується уточнення поняття «внутрішньоособистісний інтелект», то до його визначення додали такі деталі: спроможність людини розуміти власні почуття, їхні витoki і, відповідно, саморегуляція.

Як бачимо, емоційному інтелекту притаманні внутрішні й зовнішні компоненти, які здатні забезпечувати стресозахисну й адаптивну функції цього інтегрального поняття. Критерії оцінки рівня сформованості емоційного інтелекту слід шукати у взаємодії його внутрішніх і зовнішніх компонентів, що може

виявлятися у вигляді домінування одних над іншими, або в їх гармонійному поєднанні.

Н.Коврига [6, с.26] виділяє такі рівні сформованості емоційного інтелекту:

1. Низький рівень емоційного інтелекту: здійснення емоційного реагування за механізмом умовного рефлексу (реактивна дія); здійснення активності з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, низький самоконтроль, висока ситуативна зумовленість. Емоційний інтелект низького рівня характеризується страхом, нестабільністю, агресією, самотністю, фрустрацією, почуттям провини, депресією.

2. Середній рівень емоційного інтелекту: довільне здійснення зовнішньої активності (діяльності, спілкування) на базі певних вольових зусиль, що відображається у свідомості на рівні емоційних переживань, певної стратегії емоційного реагування. Емоційний інтелект середнього рівня характеризується відчуттям психічного благополуччя, позитивного ставлення до себе, як суб'єкта життєдіяльності, і високою самооцінкою.

3. Високий рівень емоційного інтелекту відповідає найвищому рівню розвитку внутрішнього світу людини й охоплює наявність у суб'єкта відповідних настановлень щодо можливих для нього альтернатив поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності. Ці настанови відбивають індивідуальну систему цінностей суб'єкта, яка чітко усвідомлена ним. Високий рівень емоційного інтелекту характеризується відчуттям внутрішньої свободи, психічним благополуччям як формою відбиття у свідомості власного оцінювання адекватності своєї поведінки, відповідальністю за себе та уявленням про те, як необхідно діяти з метою гармонізації стосунків.

Проаналізовані вище структури емоційного інтелекту свідчать про те, що вчені розглядають емоційний інтелект як сукупність компонентів (відповідних людських здатностей, що слугують критеріями для визначення рівня їх розвитку).

О.Філатова вказує на те, що емоційний інтелект забезпечується самоконтролем, який полягає в умінні «дозувати емоції» й проявляється у сфері спілкування, що передбачає емпатію [9, с.101]. Учена пропонує розглядати його як форму виявлення позитивного ставлення людини до світу (оцінка його як такого, у якому вона може здійснювати успішну життєдіяльність); до інших (як гідних доброзичливого ставлення); до себе (як спроможного самостійно визначати цілі власної життєдіяльності й активно діяти в напрямі їх здійснення; як гідного самоповаги).

Г.Гарскова при цьому ще й наголошує на здатності емоцій виступати в ролі об'єкта інтелектуальних операцій (які здійснюються у формі вербалізації емоцій), що базується на їх усвідомленні та диференціації. Емоційний інтелект Е.Носенко, Н.Коврига [6, с.23] розглядає як аспект прояву внутрішнього світу особистості, що відбиває міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності, позаяк він окреслюється І.Андрєвою як підструктура соціального інтелекту [1, с.60].

Отже, емоційний інтелект є здатністю розуміти взаємини особистості, репрезентовані в емоціях, й управляти емоційною сферою на основі аналізу та синтезу. Необхідною його умовою є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим

продуктом – прийняття рішення на основі відображення й осмислення емоцій, що є диференційованою оцінкою подій, у яких наявний особистісний смисл [3, с.687]. На відміну від абстрактного й конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодію з реальністю.

Висновки

Таким чином, виходячи із вищезазначеного, підсумовуємо, що емоційний інтелект є сукупністю компонентів, кожний з яких являє собою перелік основних здатностей, умінь особистості. Проаналізовані нами варіанти структури мають свій особливий, характерний тільки для цієї структури, компонент, який певний кінцевий результат.

З'ясування різних підходів учених до визначення сутності поняття «емоційний інтелект», його структури й розвитку приводить до конкретизації наукових досліджень у плані формування емоційного інтелекту, актуалізує потребу в подальших розвідках.

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект : Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : Хранитель, 2008. – 478 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2002. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. М'ясоїд М. А. Загальна психологія : навч. посіб. / М'ясоїд М. А. – 5-те вид., стер. – К. : Вища школа, 2006. – 487 с.
5. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence / Mayer J. D., Salovey P. // Intelligence. – 1993. – Vol. 17, № 4. – P. 433–442.
6. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість / Носенко Е. Л., Коврига Н. В. // Практична психологія і соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 22–27.
7. Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд [и др.] – С. Пб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. Степанов О. М. – К. : Академвидав, 2006. – 423 с.
9. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 100–102.

УДК 159.927

Олеся Коропецька

СОЦІАЛЬНА СУТНІСТЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано поняття самореалізації, розкрито її соціальну сутність та взаємозв'язок із професійною ідентичністю, розглянуто роль індивідуалізації та соціалізації в процесі самореалізації особистості. Описано рівні самореалізації.

Ключові слова: самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток, соціальна реалізація, професійна ідентичність, індивідуалізація, соціалізація, соціальні норми, самопізнання, самовиховання, духовний досвід.

In the article was analysed the self-realization, its social essence and its connection with the professional identity is revealed; the role of individuation and socialization in the process of self-realization are considered. The levels of «self-realization» are depicted.

Key words: *self-realization, self-actualization, self-development, social realization, professional identity, individuation, socialization, social norms, self-knowledge, self-education, spiritual experience.*

Проголосивши курс на демократизацію й гуманізацію суспільного життя, яка була сприйнята більшістю громадян як усезагальна мета розвитку, Україна не змогла до кінця реалізувати обраний нею шлях, оскільки більшість висунутих політичною елітою та керівництвом держави завдань так і залишилися в площині ілюзій, які не мають нічого спільного з реальним життям суспільства. Сьогодні замість демократії маємо «упакований» у демократичну фразеологію авторитаризм, що супроводжується пустими деклараціями про національне й духовне відродження. На цьому фоні більшість українців відчують себе ошуканими й безпорадними. За таких умов значна частина громадян відвернулися від проблем суспільства й натомість зосередили свою активність у напрямі самозбереження та самовиживання. Стратегія відчуження людини від суспільства породила споживацьку поведінку, безвідповідальне ставлення до всього, що не входить у сферу її власних інтересів. Охоплені почуттям втоми, зневіри та розчарування, більшість громадян відреклися від можливості самореалізації, особистісного зростання й творчості. Критичність ситуації полягає в тому, що, з одного боку, спостерігається сильне зростання потреби людини в самореалізації, а з іншого, – відсутність у суспільстві умов, які б забезпечили можливість для більшості громадян України реалізувати свій природний та особистісний потенціал. Крім соціально-політичних зрушень, значний вплив на сучасну людину здійснюють структурні зміни у свідомості, пов'язані з науково-технічним прогресом і загальною інформатизацією, що мають глобальний характер і все більше впливають на ментальність українців. Необхідність адаптації до нової соціально-політичної, науково-технічної та духовної реальності полягає не лише в пошуку нових світоглядних орієнтирів у ситуації, що склалася, але й, за умови відсутності моральної і матеріальної підтримки з боку суспільства, пошуку й знаходженні нових ресурсів не лише для виживання, але й для саморозкриття та самореалізації. Саме тому вважаємо важливим зосередити увагу на соціальному аспекті процесу самореалізації, оскільки саме умови середовища можуть іноді не лише ускладнювати, але й унеможливити самореалізацію.

Мета статті – розкрити соціальну сутність поняття самореалізації, описати її особливості та розкрити фактори й рівні самореалізації.

Поняття самореалізації більшість дослідників пов'язує з особистісним потенціалом, сутнісними силами особистості, що є вродженими й мають стійку тенденцію до саморозвитку. Сутнісні сили створюють передумови для самореалізації особистості, визначають напрям і, певною мірою, впливають на ефективність самореалізації. Але, оскільки людина є істотою суспільною, вона одночасно є дзеркальним відображенням тих суспільних відносин, у межах яких вона розвивається. У цьому сенсі не можна не погодитися з думкою античних мислителів, які зазначали, що «особистість – це суспільство в людині».

Вплив суспільства на розвиток і самореалізацію особистості проявляється на всіх рівнях її буття. Людина не може бути вирвана зі свого оточення і, внаслідок існуючих суперечностей між спрямованістю її сутнісних сил та об'єктивним станом речей у суспільстві, особистість постійно проявляє активність до зовнішнього середовища. Вивчення особистості як активного начала, дієздатного суб'єкта в системі суспільних відносин, що не лише приймає впливи середовища, але й, певною мірою, сама здійснює вплив на це середовище, можна вважати одним із найважливіших аспектів, що складає сутність процесу самореалізації. Саме діалектична суперечність суспільного й індивідуального постає одним із джерел розвитку та самореалізації не тільки для окремої особистості, але й усього суспільства.

Самореалізація окремої особистості сприяє розвитку суспільства, а рівень розвитку суспільства, зі свого боку, створює умови й забезпечує реальними можливостями кожному людину, надаючи їй соціальний захист, гарантуючи громадянські права й свободи, сприяючи доступу до предметів культури тощо. Гармонійні процеси в суспільстві сприяють також підтримці гармонійного стану внутрішньої структури особистості – душевної гармонії, яка є необхідною умовою комфортного існування та послідовної самореалізації окремої особистості. Отже, рівень розвитку соціальної системи є важливим фактором детермінації процесу самореалізації особистості.

Гуманісти, які першими серед психологів підняли проблему самореалізації, розглядали самореалізацію як «саморозвиток» (А.Анг'ял), «самоактуалізацію» (К.Гольдштейн, А.Маслоу), «самореалізацію» (К.Хорні), «інтенцію» (Ш.Бюлер), «мотивацію ефективності» (Р.Вайт), «тенденцію до актуалізації» (К.Роджерс, Г.Олпорт), «досягнення продуктивності» (Е.Фромм), «індивідуацію» (К.Юнг) та ін. Усі ці терміни позначають дуже близькі явища, тому досить часто їх уживають як синоніми.

Українські та російські науковці (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Р.А.Ахмеров, Г.С.Батіщев, М.Й.Боришевський, Д.А.Леонтьєв, Е.В.Галажинський, В.Н.Дружинін, Р.О.Зобов, В.М.Келасьєв, В.Є.Клочко, Л.О.Коростильова, С.І.Кудинов, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко, К.В.Федосенко, Н.В.Чепелева та ін.) значно збагатили й розширили ідеї гуманістів, суттєво доповнили теорію самореалізації уявленням про сутність, рушійні сили та чинники самореалізації, виявили її потужний практичний потенціал. Незважаючи на відмінності в теоретичних підходах, більшість із них розглядає самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Проте повноцінний теоретичний аналіз проблеми потребує чіткого розмежування та пояснення зазначених вище понять. Термін «реалізація» (від лат. *realis*) передбачає розгляд учинків особистості в зовнішньому середовищі, у її діяльності та поведінці в соціумі [3, с.23].

Самореалізація розкриває: 1) здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування тощо); 2) процес здійснення (перетворення) здібностей і особистісних потенцій (планів, установок тощо) як у діяльності, так і в іншій людині; 3) прагнення розвивати сильні грані своєї особистості [7, с.111–112].

Отже, у найбільш загальному вигляді поняття «самореалізація» можна визначити як результативне цілеспрямоване розгортання внутрішнього потенціалу особистості в зовнішній діяльності або поведінці, як здійснення можливостей розвитку власного Я. Якщо розглядати поняття «самореалізація» і «самоактуалізація» стосовно особистості, тобто виокремлення суб'єктивного, внутрішнього плану та об'єктивного, зовнішнього плану в діяльності й розвитку особистості, то в такому випадку термін «самоактуалізація» відобразить реалізацію головним чином у внутрішньому плані особистості, а «самореалізація» – це вираження свого істинного Я у зовнішньому плані [7, с.77], «увічнення самого себе» [2, с.199].

У цьому контексті «самоактуалізацію» можна розглядати як процесуальну характеристику, рушійний механізм «самореалізації», як певне вольове зусилля духовної сторони особистості, що здійснюється усвідомлено й цілеспрямовано з метою розвитку своїх потенційних можливостей та встановлення гармонійних взаємозв'язків як із самим собою, так і з зовнішнім світом.

Саморозвиток – це самозміна суб'єкта в напрямі свого Я-ідеального, що виникає в результаті взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників. Розглядаючи складну діалектику впливу спадковості, середовища та виховання на розвиток особистості, коли набуті якості стають новими внутрішніми умовами розвитку, виникають вищі форми саморуху особистості, що розвивається й проявляються в її свідомій цілеспрямованості, прагненні працювати над собою, формувати в собі ті чи інші якості, керуючись певним ідеалом, підпорядковувати собі гру своєї власної природи. Володіючи такою цілеспрямованістю, особистість певною мірою сама починає керувати своїм власним психічним розвитком [5, с.27].

У площині розглянутих вище понять можна сказати, що самореалізація не може бути спонтанною. Стратегія самореалізації виробляється в руслі загальної життєвої перспективи, підкріплюється певною особистісною організацією та сприятливими умовами зовнішнього середовища.

Потреба в самореалізації актуалізує потенційні можливості особистості, сприяє її розвитку, але вона існує у варіанті «для інших», оскільки є цінністю, що має постійний, безперервний характер і реалізується в середовищі. Людина самореалізується там, де вона втілюється, у тому, що вона створює. Твір завжди має «адресу» і сам твір продовжується й завершується в інших діяльностях та інших суб'єктах. Самореалізація передбачає соціально-позитивну спрямованість особистості, при цьому необхідна наявність хоча б мінімально необхідних умов для здійснення професійних функцій, й адекватну відповідь від соціуму. Потреба в самореалізації дійсно є сутнісно й тотально людською якістю, але вона існує не у формі підвищеної уваги до себе, болісної рефлексії та самовдосконалення, а у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь або в комусь [4, с.146–158].

Це розуміння 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, а також Л.О.Коростильової, яка розглядає самореалізацію як здійснення можливостей розвитку Я в умовах співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом та зі світом загалом.

Соціальний аспект процесу самореалізації досліджувався в основному соціальними філософами, соціологами, соціальними психологами та педагогами (М.О.Александрова, О.П.Гаах, В.А.Герт, О.Л.Журавльов, О.П.Єрмолаєва, В.І.Кабрін, Л.М.Коган, І.С.Кон, А.К.Осніцький, Е.М.Пеньков, О.О.Рибалка, Ю.В.Сичов, Л.О.Цирева, К.К.Чернявська та ін.). Спираючись на засади культурно-історичної теорії розвитку Л.С.Виготського, теорію діяльності О.М.Леонтьєва, вони вказували, що задатки «чисто людських здібностей не є вродженими, що розвиток особистості, який детермінується як індивідуально-психологічними, так і ситуативно-психологічними факторами, має соціальний характер. У цьому контексті самореалізацію можна розглядати як певну інтегральну характеристику досягнень людини, як своєрідний якісний показник особистості, що належить до розряду вищих потреб людини й здійснюється упродовж усього життєвого шляху.

Вважаючи професію провідною сферою соціальної реалізації особистості, цілий ряд дослідників вважає, що саме в професійній діяльності найбільш повно актуалізується творче начало людини [3; 4; 5; 6; 7; 9]. Так, наприклад, досліджуючи процес соціальної реалізації фахівця в контексті поняття «професійної ідентичності», О.П.Єрмолаєва виявила, що провідними факторами реалізації фахівця є: рівень сформованості, соціальна адекватність і спрямованість професійної ідентичності [3]. Ця категорія була взята як основний чинник самореалізації, оскільки поняття ідентичності відображає не тільки цілісність психічного життя людини (особистісна ідентичність), але і її органічний зв'язок із соціокультурним світом (соціальна ідентичність), а їхнє гармонійне взаємодоповнення сприяє становленню особистісної зрілості, слугує збагаченню взаємин як міжособистісних, так і суспільних. Ці два аспекти ідентичності – соціальний та особистісний – можна розділити тільки умовно, оскільки зріла особистість уда-ло поєднує їх, що сприяє цілісності психічного життя, успішній самореалізації в усіх сферах життєдіяльності. Особистісна ідентичність «продовжується» в соціальних якостях людини, а суспільні умови, соціальні ролі, реальний життєвий досвід, у свою чергу, впливають на формування особистісної ідентичності.

У науковій літературі питання, що стосуються «професійної ідентичності», розроблялися багатьма дослідниками. На сучасному етапі існує кілька різних підходів, що стосуються розуміння феномену професійної ідентичності, наприклад, як: ототожнення із професійною групою (Н.Р.Гуліна, Л.Б.Шнейдер), частина професійного Я (Я-концепції) (Е.Ф.Зеєр, І.Ю.Хамітова), основа для прогнозування професійного майбутнього (Н.Л.Іванова, Є.В.Конєва), установка на себе, уявлення про себе в межах професії (М.М.Абдуллаєва, Л.Б.Шнейдер), емоційні й почуттєві переживання щодо майбутньої професії (Ю.О.Кумиріна, Ю.П.Поваренков, Л.Б.Шнейдер), сформований «образ», зразок, модель для ідентифікації з професією (Е.Ф.Зеєр, Ю.О.Кумиріна, І.В.Романов, І.Б.Суботін, Л.Б.Шнейдер), прийняття людиною цінностей обраної професійної діяльності (Є.П.Єрмолаєва, Н.Л.Іванова, Е.В.Конєва, Ю.П.Поваренков, Л.Б.Шнейдер), злиття людини з професійною діяльністю (А.Р.Фонарьовта ін.). На основі аналізу названих вище теоретичних підходів можна зробити висновок, що «професійна ідентичність» – частина професійного Я, яка містить уявлення людини

про себе як про майбутнього спеціаліста, що належить до певної професійної групи (з її цінностями й нормами), переживає у зв'язку із цим позитивні емоції й відчуття, має модель для ототожнення, здатна на основі цього прогнозувати своє майбутнє й самостійно приймати професійні рішення. Вона забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність і розвивається в процесі соціалізації.

Ідентичність, як багатовимірний інтегративний психологічний феномен, як централізований стан свідомості, функціонує на кількох рівнях. На основі цих рівнів можна простежити генезис ідентичності.

Першим рівнем є біологічна самість, яка засвідчує родову й видову сутність людської істоти.

Другий рівень – культурний, який передбачає ототожнення індивіда з власною діяльністю та суспільним досвідом.

Третій рівень – соціокультурний – забезпечує інтеграцію індивіда з середовищем, прийняття суспільних норм співжиття.

Четвертий – індивідуальний рівень самості, який відображає здатність індивіда до самореалізації.

П'ятий рівень – найвищий, що відображає надособисті, духовні діапазони свідомості, забезпечує самореалізацію.

Детермінація самореалізації професійною ідентичністю простежується в поглядах К.Г.Юнга, зокрема в його розкритті категорії «Самість» та аналізі процесу індивідуації, без яких неможлива самореалізація й особистісне зростання. Згідно з К.Г.Юнгом, самореалізація особистості відбувається в результаті перебігу двох процесів – соціалізації й індивідуації, які відповідно передбачають розвиток соціальних та індивідуальних якостей особистості. Соціальне Его індивіда формується в процесі соціалізації і воно не є тотожним його істинному Я. Воно є носієм соціальних установок, що відповідають вимогам соціального середовища, і досить часто проявляється в ролі захисного механізму, що приховує індивідуальність людини. Істинне Я визначається специфічними потребами, здібностями й можливостями, що знаходяться в архетипі «Самість».

«Самість» представляє індивідуальне в людині, квінтесенцію її Я. «Самість» – це провідний активізуючий принцип, що спрямовує особистість і надає сенс її життю. «Самість» – це початок особистості, її витoki та кінцева мета, тобто самореалізація, тому особистість не є повною, якщо вона не змогла реалізувати принцип «Самість». Щоб досягнути «Самості», особистості необхідно усвідомити й реалізувати свої індивідуальні програми, знайти своє втілення в поведінці й діяльності. Лише за таких умов відбувається самоактуалізація особистості [10, с.40].

Однак для повної самореалізації особистість повинна пізнати своє найвище Я і поєднатися з ним. У цьому, згідно з Р.Ассаджіолі, полягає основна відмінність між самоактуалізацією й самореалізацією. Самоактуалізація можлива без духовного моменту, тоді як самореалізація означає не лише розкриття і втілення внутрішніх резервів особистості, але й пережитий духовний досвід (наприклад, «пікові переживання»). Самореалізація поєднує в собі самоактуалізацію й духовний розвиток, осягнення істини й сенсу життя, розвиток моральності, альтруїзму, правдивої любові й гуманізму [1, с.44].

У цьому контексті можна виокремити основні завдання або етапи, які проходить людина в процесі самореалізації: самопізнання, самовиховання, самоактуалізація та осягнення духовного досвіду.

Перший етап на шляху до самореалізації – самопізнання. Він передбачає пізнання особистістю своєї «Самості». Придушена нормами, правилами й традиціями соціального життя, «Самість» знаходиться в Тіні. Лише подолавши рівень Маски, яка є нашим соціальним обличчям, особистість може познайомитися зі своїм істинним Я. Процес самопізнання починається з запитань: «Хто я?», «Для чого я живу?», «Що я можу робити?», які людина ставить перед собою й шукає відповіді на них. Самопізнання водночас передбачає розвиток і розширення індивідуальної свідомості, коли людина починає розуміти суть речей, проникає у світ невідомого, відкриває для себе нові істини.

У процесі самопізнання людина звільняється від впливу захисних механізмів соціального Я, усвідомлює свої істинні потреби, одержує більш адекватне уявлення про себе й свої можливості, індивідуальні психічні особливості, осмислює свої життєві завдання та набутий соціальний досвід.

Поведінка людини після руйнування захисних механізмів може різко змінитися, стати цілком непрогнозованою й неадекватною. Однак, пізнаючи свою нижчу природу, вона повинна не просто побороти її, але й, що найбільш важливо, піднятися, перетворити її у вищу якість. За допомогою самопізнання в людини формується правдиве уявлення про себе, адекватна самооцінка, самоповага, відчуття власної цінності.

Другий етап – самовиховання, який передбачає пошук духовних і моральних цінностей. На цьому етапі індивід шукає відповідей на ті запитання, які ставить перед ним його особистість, що розвивається. Обравши нову систему цінностей, близьку до його істинного Я, людина намагається змінити свою особистість. Формування нової особистості – це складна й тривала праця, що вимагає стійкості й постійної самомотивації, часу й енергетичних затрат, сили волі, щоб відмовитися від звичних справ і непродуктивних думок та емоцій. Важливо на цьому етапі навчитися жити так, щоб нові правила життя були прийняті особистістю, допомогли здобути впевненість у собі, терпимість до інших, побудувати гармонійні стосунки з іншими, які б базувалися на засадах духовності й моральності. За умови, коли людина навчиться бути собою, знайде адекватну форму самовираження, суспільство також стане для неї сприятливим для самоактуалізації.

Третій етап – самоактуалізація – передбачає практичну реалізацію закладених від природи талантів і можливостей. Людина обирає той вид діяльності, який дозволить найбільш повно розкрити основні риси її індивідуальності, за допомогою якої вона зможе реалізувати своє життєве покликання. Самоактуалізація передбачає психологічну готовність до зміни. Вона немислима без утілення розкритих внутрішніх потенцій у певній діяльності, адже «особистість є сильною настільки, наскільки вона є діяльною» [9, с.77].

У контексті самоактуалізації доцільно звернутися до таких видів діяльності, як «творча діяльність», «свідома діяльність», «соціально-значуща діяльність», оскільки вона повинна мати запит у суспільстві. Важливим критерієм самоактуалізації є орієнтація на суспільне благо, тому людина повинна знайти й

зайняти свою соціальну нішу в суспільному розподілі праці та віднайти сенс у тому, чим вона займається. Це означає, що форма діяльності повинна відповідати внутрішнім запитам – потребам, можливостям, інтересам, здібностям, талантам і навичкам людини.

Усвідомлена діяльність спирається на цілепокладання, тобто чітке бачення цілі й пошук адекватних способів її реалізації. Крім того, вона повинна мати творчий характер. Це означає, що діяльність, у якій реалізується індивід, повинна відповідати власним цінностям людини: матеріальним і духовним. Лише за таких умов людина може віднайти сенс, відчувати радість від того, чим вона займається.

Наступна стадія – досягнення духовного досвіду. Коли «пікові переживання» будуть не спонтанними й поодинокими, а набудуть більш частого систематичного характеру, сприймання дійсності стане більш цілісним і повноцінним, а людина, яка переживає ці відчуття, утверджує свою неповторну індивідуальність, тобто самореалізується. Духовний вимір самореалізації, згідно з Т.Йомансом, передбачає такий аспект людського досвіду, який дає людині відчувати свою єдність не лише із суспільним досвідом, соціальним середовищем, у якому реалізує себе, але й з усесвітом, навіть Творцем.

Найважливішими системоформувальними елементами суспільного досвіду є соціальні норми й цінності, які складають основу взаємодії із соціумом і одночасно активізують ті неусвідомлені архетипи, що впливають на особистісне зростання, тому вивчення проблем самореалізації вимагає їх детальнішого розгляду.

Соціальні норми – це стійкий спосіб контролю суспільством взаємин між його членами, що передбачає очікувану й схвальну поведінку особистості в кожній конкретній ситуації. До соціальних норм відносять традицію, закон, мораль і моральність, які не просто регулюють відносини в суспільстві, але й сприяють збереженню цілісності й стабільності самого суспільства.

Засвоюючи в процесі самореалізації соціальні норми поведінки, індивід інтеріоризує ту систему цінностей, на основі яких були сформовані соціальні норми. При цьому вони можуть придушувати ті риси індивідуальності, які суперечать соціальним нормам. У зв'язку із цим, з одного боку, маємо суспільні норми, які пригнічують індивідуальність, тим самим обмежуючи особистісне зростання, а з іншого, – навпаки, засвоєння соціальних норм, моральних і духовних цінностей сприяє особистісному зростанню. Соціальна поведінка таким чином, з одного боку, слугує способом взаємодії особистості із середовищем, що допомагає їй адаптуватися до умов цього середовища, а з іншого – вона демонструє ступінь розвитку не лише соціальних, але й індивідуальних, духовних і моральних якостей особистості, що вказує на формування не лише соціального, але й духовного досвіду для забезпечення самореалізації особистості.

Висновки

Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що характер взаємодії індивіда із соціумом визначається його індивідуальними особливостями, умовами виховання й конкретною ситуацією. Самореалізація, як результат послідовного поєднання двох процесів: соціалізації та індивідуації – передбачає відповідно розвиток індивідуальних і соціальних якостей особистості, які є не-

обхідною умовою досягнення нею цілісності й гармонійності, інтеграції всіх її складових: 1) долання особистістю соціальних установок, якщо вони суперечать її розвитку; 2) усвідомлення архетипних особливостей індивідуальності, їх розвиток та реалізація в поведінці й діяльності. Правдива самореалізація неможлива без духовного досвіду, без осягнення особистістю свого вищого «Я», відчуття єдності зі світом матеріальним і духовним.

1. Ассаджиоли Р. Постижение Высшего Я и психические расстройства / Р. Ассаджиоли // Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии. – М. : Смысл, 1997. – С. 40–68.
2. Бенеш Г. Психологія : довідник / Г. Бенеш ; наук. ред. В. О. Васютинський. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с.
3. Ермолаєва Е. П. Психологія соціальної реалізації професіонала / Е. П. Ермолаєва. – М. : Ін-т психології РАН, 2008. – 347 с.
4. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
5. Костюк Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г. С. Костюк // Советская педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15–30.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – С. Пб. : Речь, 2005. – 222 с.
7. Психологія особистості : словник-довідник / Т. М. Титаренко, П. П. Горностай. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
8. Уилбер К. Никаких границ / К. Уилбер. – М. : Изд-во Трансперсон. ин-та, 1998. – 298 с.
9. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 330 с.
10. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг. – М. : Наука, 1996. – 269 с.

УДК 371.315+159.928

Зоя Юрченко

ІГРОВІ ЧИННИКИ КРЕАТОГЕНЕЗУ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДИТИНСТВІ

У статті за ігровим підходом аналізується природа виникнення та функціонування дитячої літературної творчості, яка оптимізує процес формування літературних здібностей учнів і є засобом їхнього саморозвитку.

Ключові слова: літературні здібності, креатогенез, ігрові чинники в психології творчості.

On the base of the game approach author analyzes psychological nature and functioning of children creative writing, which optimizes the process of forming the literary abilities of students and is a means of self-development.

Key words: writing skills, creatogenesis, game factors in psychology of creativity.

Естетичний розвиток дітей засобами художньої словесності традиційно передбачає насамперед удосконалення здібностей до сприймання художніх текстів. Однак глибоке оволодіння специфікою художнього тексту, можливістю вільно рухатися в його семантичній канві максимально реалізується лише за умов наявності практичної причетності учнів до словесного творення. Іншими словами, ідеться про необхідність долучення до процесу літературного, загалом

духовного розвитку особистості індивідуального досвіду творення нею власних, нехай недосконалих, художньо-словесних смислів.

Кожному віковому періоду, як відомо, притаманні власні домінуючі види творчої діяльності. Так, дитяча літературна творчість актуалізується в підлітковому та юнацькому віці й реалізується в руслі вікової динаміки психологічного розвитку особистості. Водночас притаманне креатогенезу мистецтва слова ігрове начало з часу його виникнення залишається вагомим і малодослідженим підґрунтям для досягнення особистістю духовної свободи специфічними художньо-естетичними засобами.

Отже, будь-які навчально-методичні зусилля можуть вважатись особистісно орієнтованими, розвивальними лише за умов переміщення акцентів з результатів художньо-естетичного пізнання на його особистісно-діяльнісну, ігрову, чуттєву основу. У цьому й полягає **мета** дослідження загалом. Бо саме за таких умов і можливий індивідуальний підхід до формування й розвитку креативного підґрунтя будь-яких здібностей зростаючої особистості. Це означає, що завдання розвитку творчої особистості засобами літератури передбачають пошуки й запровадження адекватних, насамперед ігрових методів художньо-словесного освоєння учнями світу.

Перші дослідження психології самотійного художньо-словесного самовираження в дитячому віці здійснювали на початку ХХ ст. Х.Гізе, В.Соловйов, Л.Виготський та ін.; у 60–80-ті рр. ХХ ст. вивчення цього феномену продовжили В.Сухомлинський, Л.Жабицька, З.Новлянська, Н.Молдавська та ін. Проте в працях цих дослідників на вивченні психологічних детермінант (у т. ч. ігрової природи) літературної творчості українських школярів увага не зосереджувалася. Тому визначення ігрового начала креатогенезу самотійної художньо-естетичної діяльності учнів 5–11 класів – принципове положення нашого підходу до її експериментального дослідження. Така позиція зумовила й необхідність узагальнення наявного науково-теоретичного доробку із зазначеної проблеми.

Згідно із провідними класичними та сучасними концепціями гри (І.Кант, Ф.Шіллер, Ф.Ніцше, Х.Г.Гадамер, Й.Гейзінг, В.Розін, С.Аверінцев, Л.Столович, Л.Виготський, Д.Ельконін, С.Максименко) творення художньо-словесних образів учнем у самотійній, вільній від настанов учителя і шкільної програми діяльності за змістом є практикою розвитку особистості за ігровими правилами. Це дозволило нам уписати означений зміст у спільні для генези самотійної художньо-словесної творчості та гри в дитячому віці показники й функціональні означення:

1. Основний закон – важливим є не тільки результат творчої діяльності, а сам процес цієї діяльності; дитяча літературна творчість і дитяча гра як процес – це своєрідний спосіб олюднення реальності, виховання почуттів, становлення задатків і здібностей творення інобуття, удосконалення уяви.

2. Основний принцип – внутрішня свобода в межах обумовлених і визначених особистістю правил, відсутність примусу; самовдосконалення – на цьому ґрунті: самоподолання й самообмеження.

3. Підґрунтя – афективні вікові потреби дитини: розрядка почуттів удаваною ситуацією, в уявному смисловому полі.

4. Витоки – первинна синкретична гра дитини, виникнення на цій основі окремих самостійних видів дитячої (зокрема літературної) творчості.

5. Характер – автобіографічний, на ґрунті втілення складних інтимних почуттів, динаміки подій особистого життя.

6. Основні рушійні сили – прагнення уяви до втілення бажань, узагальнених афектів. Уява в різних ситуаціях розвитку потребує різних форм утілення, спонукаючи й різні види дитячої творчості (наприклад, у підлітковому віці таким видом творчості стає художньо-словесна).

7. Зв'язок з особистими переживаннями – запорука й умова підвищеної емоційності.

8. Суб'єктивне задоволення й виникнення об'єктивного сенсу в особистісному розвитку: насамперед тому, що відношення дитячої творчості до творчості дорослих аналогічне відношенню дитячої гри до життя.

9. Створення нових відношень у свідомості – між смисловим полем (ситуацією в думці) і реальною ситуацією, формування установки на майбутнє.

10. Яскраво виражена тенденція до розвитку – перехід із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку.

Усі показники та функціональні означення ігрової сутності самостійної літературно-творчої діяльності в дитячому віці утворюють єдиний комплекс, вони тісно між собою взаємопов'язані й взаємозумовлені.

У шкільні роки зникає більшість дитячих ігор як таких, проте ігрове начало зберігає й утворює свої повноваження в дитячій літературній творчості. Відірвавшись від дитячої гри, уява, фантазія підлітка шукає опору й знаходить її у власних образах та уявленнях, реалізованих у здебільшого недосконалих творах. Ці образи виконують на екзистенційно-ігрових засадах словесно-художньої діяльності приблизно ту саму роль предметних, подійних опор, що й дитячі іграшки. Отже, добровільне перенесення своїх почуттів і бажань у сферу видимості, умовності власного твору є вільним і радісним самоподоланням, самообмеженням за правилами творчої самореалізації, учить дитину жити в символічних світах.

Ігровий підхід додатково дозволяє зрозуміти психологічний феномен дитячої літературної творчості одночасно як прояв і створення внутрішньої соціальності, тобто як феномен свідомості. Іншими словами, щоб стати собою, зростаючій особистості важливо мати можливість себе зобразити. Зображаючи себе (й уявляючи), утілюючись у певних образах, юний автор звертається й до себе-реального, і до себе-майбутнього, бажаного або небажаного: відбувається свого роду гра зі своїми можливостями, виявляється відкритість свідомості власної особистості. Долаючи свою невизначеність, визначаючи себе й одночасно усвідомлюючи неможливість реалізації себе лише в якійсь одній рольовій позиції, дитина таким чином не тільки опановує дорослу соціальність. Адже жодна з уявних можливостей, утілених в естетичній грі образами, навряд чи здійснюється повністю в подальшому житті.

У власних літературно-творчих вправах юний автор обіграє саму можливість діяти, уявно вповільнюється, призупиняється дія перед дією, виявляється активність, суб'єктність, свідомість і свобода щодо власних дій. Такий зміст лі-

тературно-творчих дій дитини підтверджує їхній ігровий контекст. Передусім важливо, що процес творення власних художньо-словесних смислів на органічних, ігрових засадах формує свідомість дитини як діалогічну, самоспрямовану, самозамкнену й одночасно відкритую. Дійсно, лише Я, яке усвідомлює себе, може усвідомлювати і щось інше як окреме, що має незалежне буття.

У контексті нашого експериментально-генетичного дослідження важливо було підтвердити вплив ігрового начала самостійної літературної творчості учнів 5–11 класів на формування уяви й фантазії в структурі літературних здібностей. Адже ігрове начало будь-якої естетичної активності [див. 2, с.203–212], як відомо, найбільш тісно пов'язане з її основою – процесом уяви.

У дослідженні були використані методики діагностики ступеня сформованості уяви («Пошук проблеми» – модифікований варіант тестів «Плями Роршаха» і ТАТ В.М.Козленка та РАТ С.Медніка в модифікованому для дітей варіанті Т.В.Галкіної та Л.Г.Алексєєвої).

Статистично було підтверджено вплив ігрової сутності самостійної літературної творчості з урахуванням вікової динаміки цього процесу на рівень сформованості уяви за критеріями креативності (показники інтенсивності, складності, середні індекси оригінальності, селективності креативних дій). Отримані дані підтвердили припущення про те, що асоціативне підґрунтя процесу уяви, стимульоване ігровою сутністю літературно-творчих вправ, набагато виразніше виявляється в учнів, які постійно й систематично займаються самостійною художньо-словесною творчістю. Таким чином, була доведена можливість розгортання літературних здібностей на основі актуалізації ігрового креативного потенціалу (асоціативного, мовномисленнєвого) і врахування динаміки асоціативних утворень самостійного художньо-словесного самовираження в підлітковому та юнацькому віці. Така актуалізація опосередковано готує дитину до освоєння художньої умовності, естетичного сприйняття творів мистецтва слова, створює унікальні можливості для гуманітаризації освіти.

З метою остаточної конкретизації та узагальнення вікових тенденцій розвитку асоціативного підґрунтя уяви ми також проаналізували продукти літературно-творчої діяльності 450 учнів 5–11 класів навчальних закладів Івано-Франківської області (усього 2 511 робіт). Виявлено такі особливості вікової динаміки становлення психологічного механізму формування асоціативних утворень:

а) у творчості молодших підлітків (5–7 класи) домінують прості, звичайні смислові й функціональні асоціації;

б) у творчій уяві старших підлітків (8–9 класи) починають зароджуватися більш складні смислові асоціації, зокрема за подібністю, суміжністю й контрастом;

в) для старшокласників (10–11 класи), особливо художньо обдарованих, притаманні спроби вживання складних, узагальнених смислових та функціональних асоціацій;

г) загалом, у творчому доробку учнів застосовуються зорові, експресивно-смислові, фонетичні, смакові, дотикові асоціативні утворення з наростанням рівня їхньої складності від 5-го до 11-го класу; одночасно вдосконалюється структура креативних дій, покращуються показники асоціативного підґрунтя

уяви. Однак здатність будувати цілісні художньо-словесні образи опановують лише окремі, найбільш обдаровані учні 10–11 класів;

д) вправи навчально-розвивальної серії завдань більш ефективні, як свідчать результати діагностики, за умов наявності в учнів самостійного досвіду художньо-словесної творчості, який позитивно впливає на формування асоціативного підґрунтя уяви.

Ми переконалися, що асоціативне підґрунтя процесу уяви, стимульоване ігровою сутністю самостійних літературно-творчих вправ, набагато виразніше простежується в учнів, які займаються самостійною художньо-словесною творчістю. А відтак глибоке оволодіння специфікою художнього тексту, можливістю вільно рухатися в його семантичній канві максимально реалізується лише за умов наявності практичної причетності учнів до словесного творення. Загалом, саме за таких умов і можливий індивідуальний підхід до формування й розвитку креативного підґрунтя будь-яких здібностей зростаючої особистості.

Вивчення психологічних особливостей, зокрема ігрової природи самостійної художньо-словесної творчості учнів 5–11 класів навчальних закладів Івано-Франківської області, спонукало нас розробити систему ігрових методик [3]. Основне цільове призначення їх – формування й розвиток читацьких і літературно-творчих здібностей школярів. Однак можливості застосування пропонувананих ігрових вправ і прийомів, як свідчать наслідки їх апробації, можуть розглядатися й значно ширше – у контексті розвитку здатності дітей до творчості взагалі.

Отже, з окремої форми через використання ігрової дії-зміни отримується парадигма форм, тобто та структура, у якій вихідна форма є лише моментом. Такі ігри роблять більш доступними для сприймання дитини семантичних відтінків і нюансів, які у звичайному мовленні виокремити набагато важче.

Система розроблених ігрових семантичних вправ може використовуватися на уроках та в позаурочний час на засадах спеціально організованого літературно-ігрового чи лінгвістично-ігрового тренінгу на заняттях літературних студій і гуртків тощо.

Отже, літературно-ігрові вправи забезпечують нагромадження художнього досвіду, що створює для дитини підґрунтя для осмислення формально-семантичних особливостей різних літературних жанрів і напрямів, наближає школяра до розуміння символічного світу художнього інобуття. Слово для дитини відкривається як семантично «незамкнуте» з боку смислу, що дозволяє використовувати його творчо, індивідуально. Водночас мовленнєві дії набувають творчого характеру саме за рахунок можливості безкінечно урізноманітнювати, індивідуалізувати вживання й сприймання художнього слова. Зрозуміло, що без осмислення семантики мовлення на вищому рівні його організації – у художньому тексті – неможливо забезпечити вивчення рідної мови, яка через слово відкриває дитині світ власної думки в могутньому художньо-естетичному контексті мистецтва слова.

Висновки

Ігрова природа та актуалізований естетичний потенціал художньо-словесної творчості учнів формує такі духовні здібності, без яких не може бути есте-

тичного сприймання: одухотворення неживого, олюднення природи, здатності перевтілення в іншого, віри у вигадку без утрати почуття реальності, бачення багатства відношень у предметі. Зазначимо, що з культурологічної точки зору всі предмети, навіть реальні, є символічними.

Невимушена, вільна й творча ігрова діяльність захоплює весь загал літературних здібностей особистості в цілісності, єдності та динаміці їхнього становлення: чуттєвого сприймання та образного мислення, емоцій та інтелекту, волі та уяви тощо. Досвід ігрового асоціювання, перевтілення в процесі уяви важливий і для утвердження особистості в позиції реципієнта, сприймання ігрової умовності творів мистецтва слова. Адже структура художнього твору, «граючої уявності», за І.Кантом, така, що в ній, як і в грі, діалектично суміщені різні протилежності: умовне й безумовне, дійсне й вигадане, творча свобода і правила, що її обмежують. Словом, ігрова умовність власної творчості готує дитину до освоєння художньої умовності, ігрового моменту сприймання творів мистецтва слова. Так, «художня гіпотеза – це гра... Але саме вона, – а можливо, й тільки вона – дозволяє, якщо й не досягнути неосяжне, то хоча б його до себе наблизити... увести в систему координат, між яких з ним можливо було б якось співіснувати» [1, с.32]. Саме ігровий аспект сприймання зумовлює складні рухи, переживи між чуттєвою конкретикою й загальними ідеями, почуттям і думкою, наявним і бажаним, пізнанням й оцінкою, образом й асоціаціями, між авторським Я і Я реципієнта.

1. Затонский Д. В чём смысл искусства? / Д. Затонский // Вікно в світ : Зарубіжна література : наукові дослідження, історія, методика викладання. – 1998. – № 2. – С. 25–42.
2. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К. : Перспектива, 1998. – 220 с.
3. Юрченко З. В. Літературні здібності учнів: психологічні резерви розвитку : метод. рекомен. / З. В. Юрченко. – Івано-Франківськ : ІФОППО, 2003. – 56 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ШКОЛИ: ПРОФІЛАКТИКА ВІДХИЛЕНЬ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються питання превентивної шкільної психології, її цілі, завдання та принципи. Гуманітарно-антропологічний підхід розглядається як методологічна основа профілактичної роботи шкільного психолога.

Ключові слова: *превенція, психологічна профілактика, шкільний психолог, методика, принцип, методологічний підхід.*

The questions of preventive school psychology, its aims, tasks and principles are analyzed in the article. Humanitarian-anthropological approach is examined as methodological basis of prophylactic work of school psychologist.

Key words: *prevention, psychological prophylaxis, school psychologist, methodology, principle, methodological approach.*

Здоров'я дітей і молоді є одним із пріоритетів державної політики у сфері освіти й виховання. Забезпечення сприятливих умов для психічного, фізичного здоров'я, здорового розвитку особистості є центральним завданням психологічної служби освіти. У Положенні про психологічну службу в системі освіти України зазначається, що її завданнями є сприяння повноцінному особистісному інтелектуальному розвитку дітей на кожному віковому етапі, створення умов для формування в них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення, профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному та особистісному розвитку дитини [1, с.63].

Саме профілактичній роботі слід приділити основну увагу в умовах негативного впливу на дітей і молодь усе нових факторів ризику. Участь психологів у превентивному процесі підсилює тенденцію останніх двох десятиліть до заміни існуючої раніше «каральної» профілактики, заснованої на заходах соціального контролю, суспільно-адміністративного й карного покарання на охоронно-захисну профілактику, представлену комплексом заходів адекватної соціально-правової, медико-психологічної та соціально-психологічної підтримки й допомоги родині, дітям, підліткам, юнацтву.

Актуальність ідеї превентивного підходу як у галузі шкільної практичної психології, так і соціальної педагогіки потребує сьогодні дослідження різних його аспектів – теоретико-методологічних і практично-прикладних.

Проблеми превенції мають комплексний, мультиаспектний характер. Кожний з аспектів: медико-біологічний, правового захисту, соціально-педагогічний, соціологічний, психологічний – знайшли відображення як у працях класичного, некласичного, так і сучасного постнекласичного періодів. У контексті розвитку практичної психології освіти та її превентивного аспекту мають суттєве значення вітчизняні гуманістичні традиції виховання, що закладені ще за часів Київської

Русі та продовжувались і розвивались у літературних творах, трактатах, суспільно-педагогічній діяльності, наукових дослідженнях Г.Сковороди, К.Ушинського, О.Духновича, П.Лесгафта, В.Кашенка, П.Блонського, В.Мясіщева, А.Макаренка, С.Щацького, Д.Фельдштейна, Б.Ананьєва. За останні роки психологами й педагогами виконано ряд досліджень з вивчення, діагностики й попередження педагогічної занедбаності та правопорушень підлітків. Цьому, зокрема, присвячені роботи І.Кона, С.Белічевої, Г.Абрамової, Є.Іванова, Г.Міньковського, І.Невського та інших [2; 3]. Проте існуюча практика не повною мірою вирішує завдання профілактики відхилень у розвитку особистості школярів.

Теоретичні узагальнення, концептуальні положення щодо нормального розвитку особистості та принципів превентивної освіти знаходимо в роботах А.Шувалова, В.Ананьєва, О.Васильєвої та Ф.Філатова, В.Слободчикова та Є.Ісаєва [4; 5; 6]. Особливого значення надаємо обґрунтуванню теорії психологічного здоров'я особистості, зокрема психологічного здоров'я дітей [7].

Розглядаючи проблему, ми бачимо невідповідність між сучасним рівнем знань теоретичних засад психопрофілактики, з одного боку, і практикою та методикою цієї роботи – з іншого.

Мета і завдання дослідження:

- проаналізувати основні тенденції наукових досліджень проблеми профілактики у сфері освіти;
- проаналізувати типові труднощі, що виникають у шкільних психологів у процесі планування та здійснення профілактичних заходів;
- уточнити мету і зміст профілактичної роботи психолога освіти;
- сформулювати деякі науково-методичні рекомендації з удосконалення цієї роботи зі школярами;
- визначити методологічну базу психолого-педагогічної профілактики.

Аналіз публікацій у наукових виданнях, нормативних документах, що регламентують діяльність практичних психологів у сфері освіти, проведене нами емпіричне дослідження в школах-базах психологічної практики Івано-Франківська, дозволяє зробити такі узагальнення:

- За своїм змістом психопрофілактична робота повинна охоплювати велике коло проблем, серед яких шкільна дезадаптація, девіантна поведінка, дисгармонійний розвиток особистості, шкідливі й небезпечні залежності, шкільні неврози та інші форми психологічного нездоров'я.

- Профілактична робота спрямована на запобігання алкоголізації, наркотизації та криміналізації особистості, залучення школярів у деструктивні секти, гральний бізнес, небезпечне соціальне середовище, екстремальні, небезпечні для себе та інших форми дозвілля.

- Preventus (від лат. «попереджувальний», «запобіжний») – основне поняття превентивної педагогіки та психології. У широкому розумінні соціально-психологічна профілактика є системою заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я, попередження неблагополуччя в розвитку людини, групи, суспільства; створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку [8]. «Профілактика – це своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобіганні конфліктним си-

туаціям у навчально-виховному процесі, формування в учнів орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я» [1, с.63]. Така профілактика починається тоді, коли ще немає особливих труднощів у поведінці дитини, житті людини чи групи. Отже, профілактична робота психолога в школі спрямована не стільки на розв'язання поточних, скільки перспективних завдань.

- У медицині, медичній психології та психології здоров'я прийнято розрізняти первинну, вторинну й третинну профілактику. Вочевидь у контексті діяльності ШПС ідеться суто про первинну профілактику як попередження виникнення нервово-психічних порушень у здорових дітей.

Порівняно з іншими видами діяльності психологічної служби – діагностикою, корекцією, консультуванням і реабілітацією – профілактика являє собою поле діяльності, межі якого чітко не визначені. У цьому, на нашу думку, її оманлива легкість і в цьому ж дійсна й реальна складність. Така робота вимагає від психологів глибокого розуміння особливостей сучасного етапу розвитку превентивних концепцій і технологій превентивного впливу, особистого переконання в цінності людського життя й практично необмежених можливостях морального та духовного розвитку особистості.

Проведене нами дослідження виявило дві протилежні тенденції в організації профілактичної роботи: одна полягає в надто широкому розумінні змісту психопрофілактики, а інша – в обмеженні проблематики заходів (в основному це стереотипні теми на кшталт «Алкоголь і діти», «Шкідливі звички» й тому подібне). Якщо перша тенденція веде до надмірного ускладнення завдання психологів, то друга – до іншої методичної помилки – невиправданого спрощення задач та методів роботи. У зв'язку із цим важливо більш чітко розуміти функції й компетенції шкільного психолога в загальношкільному навчально-виховному процесі, його особливу роль і статус у педагогічному колективі. Учитель і шкільний психолог – це представники різних професій, вони не є взаємозамінними, хоча кожен педагог має психологічну підготовку, а кожен шкільний психолог знає всі шкільні проблеми й уміє працювати з дітьми.

Педагогічний колектив – це ті люди, які насамперед і повсякчас забезпечують умови нормального розвитку школярів доступними їм педагогічними засобами й у встановлених формах. Знання, зміст шкільних предметів, людські взаємини, що складаються в навчально-виховному процесі, мають створювати міцний фундамент здорового розвитку особистості. Проте це на загал, в ідеалі; так мало б бути, якби не тисячі різних «але», що трапляються на цьому «нормальному» шляху розвитку окремим людським індивідам. Тут і виникає поле діяльності для психолога. Його кваліфікація дозволяє підходити до розв'язання завдань профілактики більш прицільно, цілеспрямовано, диференційовано та індивідуально. Цілеспрямованість ми розуміємо як відповідність цільовій аудиторії (діти, батьки, учителі) або ситуації, часовому періоду (підготовка до іспитів, перехід з початкової школи в середню тощо). Диференційований підхід означає врахування особливостей окремих груп дітей (діти з різними видами обдарованостей, з акцентуаціями характеру або особистості, діти групи ризику). Принцип індивідуального підходу реалізується в практиці спільного з педагогами розроблення та реалізації індивідуальних розвивально-профілактичних і корек-

ційних програм. У такій роботі корекція певних відхилень або недоліків розвитку слугує водночас запобіганню можливого подальшого погіршення його ситуації.

Вважаємо за необхідне висловити переконання, що профілактична робота шкільного психолога, на відміну від психотерапевта, повинна мати відчутну виховну спрямованість. Якщо в деяких школах психотерапії культивується безоцінкове ставлення до клієнта, то для шкільного психолога це правило є неприйнятним. Сучасна наука широко трактує поняття норми психічного здоров'я та його меж і це нібито допускає будь-які форми нездорової поведінки як продукт аутентичної особистості. Але якщо психотерапевт гуманістичного напрямку не критикує, не повчає, не засуджує дорослого клієнта, його вчинки, не оцінює їх, то шкільний психолог не може займати таку нейтральну позицію стосовно небезпечних як для конкретної особи, так і для суспільства в цілому дій і вчинків. Не можна нейтрально ставитись до аморальності, фізичної та психологічної агресії, правопорушень, шкідливих і небезпечних занять, цинізму, саморуйнівної поведінки, різних видів шкільного насилля. У роботі з дітьми та підлітками обов'язково слід спиратися на позитивні приклади нормальної поведінки в ситуаціях складного вибору, еталони моральності й духовності. У наш час, коли моральні норми здебільшого розмиті, зруйновано бар'єри, практично не залишилося заборонених тем, а діти одержують надлишкову інформацію, не вміючи ще її критично осмислювати, основна роль належить авторитетним дорослим. Батькам, вихователям, соціальним педагогам, шкільним психологам необхідно встигнути вкласти в розум і душі дітей необхідні моральні істини, поки вони не пройнялися цинізмом, споживацькою психологією та байдужістю. В іншому випадку виростають бездушні, жорстокі до інших і до себе індивіди.

Наші спостереження, опитування шкільних психологів, аналіз проведених студентами-практикантами занять зі школярами дозволив визначити поряд з позитивними результатами і враженнями деякі типові недоліки методичного характеру, а саме:

- одноманітність тем, обмеженість методів і прийомів (в основному, це методи інформування про безпеку тютюну, алкоголю або наркотичних речовин);
- абстрактний характер змісту без опори на індивідуальний життєвий досвід та знання школярів, їхні вікові особливості;
- недостатня переконливість інформації, недооцінювання емоційного й поведінкового компонентів прийняття відповідальних рішень щодо свого здоров'я й переоцінювання ролі інтелектуального;
- недостатній зворотний зв'язок та активізація школярів.

Акценти все ж таки частіше ставляться на ідеї безпеки, шкоди, а не на ідеї позитивної альтернативи. На нашу думку, сутність психолого-педагогічної профілактики не в тому, щоб когось або щось засудити, налякати, покарати або заборонити, а в тому, щоб розкрити перед дітьми й підлітками інші можливості й шляхи подолання труднощів і розв'язання щоденних життєвих завдань та одержання задоволень. Це праця, самоповага, широта інтересів, соціальна підтримка, взаємодопомога, визнання прав інших людей і своїх обов'язків. У дорослих повинно вистачати аргументів і фактів на користь здорового способу життя, здоро-

вого глузду, нормальних людських взаємин. Звісно, не можна абсолютизувати значення методики профілактичної роботи, нехтуючи її теорією та методологією. На нашу думку, практика роботи з дітьми та підлітками потребує опори на чіткі й зрозумілі теоретичні конструкти. Ось саме тут і не вистачає ясності, про який ідеал, яку норму йдеться, як необхідний орієнтир профілактичної роботи. Наприклад, такими є поняття «особистість», «профілактика», «здоров'я».

Еволюцію підходів до профілактики, етапи її розвитку розкрив один із сучасних російських учених В.Ананьєв: «Пафос першого етапу, – пише він, – зводився до залякування... тими або іншими недугами, що неминуче чатують на кожного, хто зловживає, наприклад, алкоголем або курінням, або жирною їжею. Найбільш яскравою ілюстрацією вказаного напрямку є лозунг «Один грам нікотину вбиває коня». Ця група концепцій мала, як відомо, незначну ефективність. Більш того, такий підхід до пропаганди здоров'я сам формував феномен ятрогенії, навіюючи страх захворювання хронічним недугом... Жити під загрозою бути вбитим вірусом або отрутою, або чимось ще тому подібним – жахливий пресинг, що заважає одержувати задоволення від самого життя. У цьому негативний бік подібного просвітительства, яке таким чином формує у людини уявлення, що життя – це тривалий процес самогубства» [5, с.6].

Особливостями наступного, другого, етапу було звернення до розуму людини, її свідомості. Населенню активно надавали об'єктивну статистику. Роз'яснювали механізми патогенного впливу, пропонували різні моделі здорового способу життя. Ця група концепцій орієнтувалася на особистість.

Сучасний, третій, етап розвитку профілактичних концепцій націлений на усунення причин, а не на боротьбу з наслідками. Досвід і наукові дослідження, стверджує В.Ананьєв, показують, що першопричина, яка дає поштовх до розвитку різних захворювань і девіантних форм поведінки, виявляється найчастіше у психіці людини. Базовий прогностичний знак розвитку тієї або іншої нозології також знаходиться у сфері психології». І далі: «Рання профілактика, як первинна умова розв'язання проблем здоров'я, – це сучасний інтегративний підхід, що об'єднує “достатнє і необхідне”, напрацьоване на кожному етапі становлення превентології» (С.Белічева, 2003) [5, с.7].

Отже, особливістю методичного підходу останнього періоду є акценти на формування мотивації бути здоровим, що передбачає опору на індивідуальні особливості особистості, позитивні якості характеру, ціннісно-сислової сфери, джерела сили «Я» та психологічного здоров'я.

Розвиток превентології загалом і психолого-педагогічної профілактики зокрема іде останнім часом шляхом взаємодоповнення освіти та охорони здоров'я. «Проблема зміцнення здоров'я дітей та підлітків, забезпечення умов повноцінного розвитку і безпечної освіти, запобігання соціальної, особистісної та моральної деградації підростаючих поколінь починають розглядатись як спільні й пов'язані між собою» [9, с.19]. А.В.Шувалов, посилаючись на результати емпіричних досліджень, констатує, що «проблемні стани сучасних дітей усе складніше розуміти, виходячи з медико-психологічних, психотерапевтичних і психолого-педагогічних моделей, що склалися...» [10, с.94]. Ідеться про перегляд деяких теоретичних положень, що не знайшли підтвердження в психологічній та пе-

дагогічній практиці. Постнекласичний етап розвитку психології, свідками якого ми є, ознаменувався «рішучим поворотом психологічної науки до сутнісних характеристик людини. Триває активний пошук засобів та умов становлення повноцінної людини: людини як суб'єкта власного життя, як особистості в зустрічі з іншими, як індивідуальності перед лицем Абсолютного буття» [11, с.11].

Для практичної психології освіти знаходимо тут важливі орієнтири, втілені в змісті нових понять й оновленому змісті вже звичних концептів: здоров'я, психологічне здоров'я, людська суб'єктивність, гуманітарно-антропологічний підхід, загальний девіантний синдром адаптації, антропопрактика. Що стосується гуманітарно-антропологічного підходу в психології, то він розвиває ідеї гуманістичної психології й водночас критикує їх. І не стільки самі ідеї (повної довіри до людської природи, ідеї самобутності та самодостатності людини, ідеї самості, як основоположної кінцевої цінності), як їх спотворене втілення в культ успішності, що швидко набув характеру соціальної догми. Парадигмальна відмінність та евристична цінність гуманітарно-антропологічного підходу, за В.Слободчиковим, полягає в тому, що він виявляє антиномію людської суб'єктивності (самості): вона є засобом (органом) саморозвитку людини, і вона ж повинна бути подолана, тобто перетворена в її духовному зростанні [4, с.91].

Для практики роботи зі школярами важливими, на наш погляд, є такі концептуальні положення:

- процес саморозвитку особистості починається разом із початком життя й розгортається всередині його, але людина протягом довгих років, нерідко все життя, може й не бути його суб'єктом – тим, хто ініціює й спрямовує цей процес;

- психічна норма розуміється як норма розвитку, це не стан, а процес;
- визначальними критеріями психологічного здоров'я є спрямованість розвитку й характер актуалізації людського в людині;

- протягом дошкільного й шкільного дитинства простором виношування й актуалізації в дитини людських якостей і здібностей є «спів-буттєва спільність» (В.Слободчиков), механізмом розвитку – зовнішня рефлексія й співпереживання, умовами розвитку – діалогічне спілкування й співробітництво в діяльності, засобом морального виховання – особистий приклад і добра порада старших. Тому стосовно дітей критерії психологічного здоров'я коректніше співвідносити із системою зв'язків і відносин дитини з її природним людським оточенням, передусім з авторитетними дорослими;

- психологічний стан дитини безпосередньо пов'язаний із впливом оточення та способом спільного життя. До числа основних ознак дисфункціональних станів дитячо-дорослої спільності належать: бідність або спотвореність базальних умов і духовно-моральних засад життя, недостатність або неадекватність соціокультурних умов розвитку, розмитість і приземленість світоглядних установок природного людського оточення.

Порушення психологічного здоров'я дітей у зв'язку з логікою цих міркувань об'єднуються загальною назвою – «антропогенія».

Висновки

1. Психопрофілактична робота шкільного психолога є елементом спільної роботи всього педагогічного колективу, спрямованої на запобігання відхиленням у розвитку особистості школяра.

2. Профілактична робота психолога має свою специфіку. Не підміняючи ролі педагогів, психологи працюють з внутрішніми психологічними ресурсами життєстійкості особистості, сприяють формуванню внутрішньої картини здоров'я, яка не є вродженою, виявляють позитивні риси характеру й морально-вольової сфери та спираються на них.

3. Реалізуючи свою профілактичну функцію, психологи повинні орієнтуватись на найновіші досягнення науки, нові концептуальні підходи до виховання й розвитку особистості, що відбивають нові культурно-історичні реалії та особливості нових поколінь. Таким вимогам відповідає гуманітарно-антропологічний підхід у психології.

4. Невиправдане звуження понять «здоров'я», «здорова особистість», «здоровий спосіб життя», «норма розвитку» та деяких інших призводить до звуження цілей і завдань превентивної діяльності, обмеження тематики заходів, методів і засобів.

5. Загальна спрямованість профілактичної роботи психолога – формування (актуалізація) тих якостей, що сприяють психологічному здоров'ю з акцентом на життєво важливі навички, оздоровчу активність та здоров'язберігальну поведінку. Важливе значення надається світоглядному й ціннісному аспектам формування ідентичності здорової людини та внутрішньої картини її здоров'я.

6. Основний розвивально-профілактичний потенціал психологічних тренінгів та інших форм профілактики – це нагромадження зразків інтелектуального осмислення та вольового подолання негативних явищ, а також засвоєння моделей прийняття рішень у ситуаціях невизначеності вибору; формування внутрішніх поведінкових регуляторів, якими є ціннісно-нормативні уявлення, що містять не тільки знання моральних, правових та інших соціальних норм і цінностей, але й певне ставлення до цих норм, а також здатність дотримуватися їх у реальній поведінці.

1. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. Панок В. Г., Цушко І. І., Обухівська А. Г. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 436 с.
2. Оржеховська В. М. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки [Текст] / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2005. – № 2. – С. 7–24.
3. Пилипенко О. І. Превентивна освіта в інтеграції класичних педагогічних підходів / О. І. Пилипенко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 74–80.
4. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблем психологического здоровья детей / Слободчиков В. И., Шувалов А. В. // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.
5. Ананьев В. А. Основы психологии. Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – С. Пб. : Речь, 2006. – 384 с.
6. Слободчиков В. И. Психология развития человека / Слободчиков В. И., Исаев Е. И. – М. : Школьная пресса, 2000.

7. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Сфера, 1997.
8. Пилипенко О. І. Методологія превентивного захисту особистості від негативних явищ / О. І. Пилипенко // Збірник наукових праць Київського міжнародного університету. – К. : КМУ, 2009. – С. 157–168. – (Серія: Психологічні науки ; вип. 13).
9. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 18–33.
10. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ. IV : Педагогика. Психология. – 2009. – Вып. 4 (15). – С. 87–101.
11. Слободчиков В. И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии / В. И. Слободчиков // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – № 4. – С. 5–17.

УДК 159.923

Людмила Підлипна

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПСИХОКОРЕКЦІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У статті здійснено аналіз науково-психологічної літератури на тему «Казкотерапія як ефективний метод психокорекції в роботі практичного психолога». Проведено аналіз психокорекційних функцій казок.

Ключові слова: казкотерапія, психокорекційний вплив, рефлексивність, метафора, казкотерапевтичні прийоми, психоаналіз, емоційний інтелект, «банк життєвих ситуацій», наслідування, проекція, катарсис, сублимація.

In this article was analyzed the scientific literature on the psychology which prove that talesterapy is an effective method of psychocorrection in the work of practical psychologist. The analysis of psychocorrectional functions of tales, was done.

Key words: talesterapy, psychocorrectional influence, metaphor, talesterapevt techniques, psychoanalysis, emotional intelligence, «Bank of life situations», imitation, projection, catharsis, sublimation.

Піклування про психічне здоров'я нації та її високий освітній рівень передбачає створення необхідних передумов для оптимізації психічного розвитку кожного громадянина. Психологічні труднощі конкретної людини повинні перебувати у сфері суспільних інтересів, чого вимагає Закон України «Про освіту», де вказано на необхідності створення державної психологічної служби, здатної забезпечувати розвивальний і психокорекційний ефекти.

Здобуваючи академічні знання, майбутні практичні психологи недостатньо розвивають свій рефлексивний потенціал, що унеможлиблює оволодіння навичками самоаналізу в ситуації спілкування й цілісного аналізу психіки інших людей.

Необхідною передумовою професійного становлення психологів-практиків є їхня власна психокорекція, зорієнтована на виявлення глибинних психологічних передумов особистісних проблем, що ускладнюють процес спілкування з іншими людьми. Відповідно, виправданою є потреба підготовки висококваліфікованих спеціалістів – практичних психологів, які б могли ефективно розв'язувати складні завдання своєї професійної діяльності. У зв'язку із цим постає не-

обхідність пошуку способів подальшого вдосконалення фахової підготовки психологів-практиків і розширення наукового аналізу їхньої діяльності в рамках не лише теоретичного обґрунтування, а й практичної реалізації.

Психологічна зрілість психолога пов'язана з умінням перетворювати себе на об'єкт дослідження, глибинно рефлексувати інфантильні витоки особистісної проблематики, аналізувати власне життя, усвідомлюючи «запрограмованість» власної психіки, що пов'язана з ранніми онтогенетичними фіксаціями.

Підвищення професійної компетентності психологів-практиків, залежить насамперед від оволодіння ними необхідною системою теоретичних знань, практичними прийомами, технологією роботи, сучасними методами консультативної та психокорекційної допомоги. Серед них значущості набувають методи і техніки арт-терапії, зокрема казкотерапія, яка дає змогу екологічно, без додаткової травматизації здійснювати діагностику й корекцію проблем особистості, сприяти її розвитку й становленню.

У казкотерапії використовують різноманітні жанри: легенди й билини, міфи й притчі, байки й саги. Це значно розширює терапевтичні можливості консультативних сесій, дає змогу оживляти статичні, безвихідні моменти в побудові сюжетних ліній. Та все ж головним засобом психологічного впливу в казкотерапії, за визначенням І.В.Вачкова, є метафора – ядро будь-якої казки. Саме глибина й точність метафори визначає ефективність казкотерапевтичних прийомів у роботі з дітьми та дорослими [4].

У процесі аналізу казки психодіагностична й психокорекційна функції злиті. Точність психодіагностики, що поєднується з урахуванням бачення психологічного змісту казки самим її автором, має психокорекційний ефект. Результативність психоаналізу казки визначається знаходженням зв'язку між свідомими й несвідомими аспектами психіки, що сприяє розширенню меж самосвідомлення й тим самим забезпечує людині суб'єктивне відчуття психологічної захищеності, сприяє інтеграції психіки на більш високому рівні в напрямі досягнення психологічної зрілості.

Джерелами розвитку концептуальних основ казкотерапії були праці вітчизняних і зарубіжних психологів: Є.Лісіної, І.Вачкова, М.Осоріної, Т.Зінкевич-Євстигнєєвої, Е.Фромма, Е.Берна, Р.Гарднера, М.-Л. фон Франца, К.Юнга [2]. У зарубіжній психотерапії поява цього методу пов'язана з іменами М.Еріксона і Р.Гарднера та їхніх послідовників, що розробляють різноманітні методики, сутність яких полягає у створенні атмосфери психотерапевтичних впливів за допомогою розгорнутих метафоричних образів – казок.

Сьогодні також розробляють цей метод Р.П.Єфимкіна, Н.П.Огненко (Погосова), Н.А.Сакович, Г.Ожиганова, Д.Арановська-Дубовис, Д.Соколов, Р.Ткач, Т.Зінкевич-Євстигнєєва та ін.

На сучасному етапі розвитку казкотерапії найбільш розробленими є, на нашу думку, програми комплексної казкотерапії Т.Зінкевич-Євстигнєєвої [7; 8; 9].

Проблема використання казок у психокорекційній практиці представлена в роботах таких дослідників, як К.Естес, Б.Кокс, В.Тайлгаард, Д.Соколов, М.-Л. фон Франц, Х.Дікман, Б.Беттельгайм, А.І.Захарова, Т.Д.Зінкевич-Євстигнєєва, Т.С.Яценко та ін.

Мета – провести теоретичний аналіз проблеми й показати ефективність застосування казки в роботі практичного психолога.

Привабливість казки для психологів можна пояснити передовсім її універсальністю, багатофункціональністю й подібністю сюжетів, які знайомі людям усього світу незалежно від національної та культурної приналежності. Універсальність казки визначається її інформативністю. Психолог через вигадану казкову історію клієнта може отримати необхідну інформацію про його життя й актуальний стан, про його власні способи долання труднощів. Казка екологічна, оскільки все, що відбувається в ній, створює атмосферу захищеності через звернення до казкових сюжетів і персонажів. Казка експресивна й феєрична. Саме казкотерапія допомагає клієнту накопичувати позитивний емоційний досвід, формувати емоційний інтелект, зміцнювати свій соціальний імунітет.

Казка є носієм мудрості, звертаючись до якої психолог може передати клієнтові нові способи й алгоритми вирішення складних проблемних ситуацій. Казкотерапевтичні технології не мають ні індивідуальних, ні соціальних обмежень. Їх можна використовувати в роботі з дітьми й дорослими.

У науковій літературі репрезентовано 4 методи, або техніки, терапії казкою:

1. Наївний та інтуїтивний – передбачає ідентифікацію суб'єкта з казковим героєм, що створює можливість контролю за тим, що відбувається в поведінці людини. Б.Беттельгайм писав: «Казки показують дитині, що в одному персонажі можна втілити свої бажання до руйнування, в іншому – бажання задоволення, з третім – ідентифікувати себе, з четвертим – відчувати ідеальний зв'язок тощо, залежно від своїх потреб у цей момент» [3, с.58].

2. Психодинамічна інтерпретація символів і мотивів у казках, перехідні об'єкти в казках.

3. Використання казки в терапії грою.

4. Створення казки та власної історії [3].

Окрім вищевказаних технік, можна виділити ще такі прийоми: використання казки як метафори, малювання за мотивами казок, обговорення поведінки дійових осіб казки та програвання її окремих епізодів, творча робота з казками [7].

На думку М.Пезешкіана, казки виконують у психокорекції такі функції [28]:

1. Функція дзеркала. Зміст казки стає тим дзеркалом, що відбиває внутрішній світ людини, полегшуючи цим ідентифікацію з нею.

2. Функція моделі. Казки відображають різні конфліктні ситуації та пропонують можливі способи їх вирішення, що свідчить про наслідки окремих спроб вирішення конфліктів. Отже, вони допомагають учитися за допомогою моделі.

3. Функція опосередкування. Казка є посередником між психологом і дитиною, знижуючи цим його опір.

4. Функція зберігання досвіду. Після закінчення психокорекційної роботи казки продовжують діяти в повсякденні людини.

5. Функція повернення в більш ранні етапи індивідуального розвитку. Казка допомагає людині повернутися до колишньої радісної безпосередності. Вона викликає здивування й подив, відкриваючи доступ у світ фантазії, образного мислення, безпосереднього й незасуджуваного входження в роль, яку про-

понує їм зміст. Казка сприяє пробудженню дитячої і творчої наснаги в реалізації самому психологу. Вона активізує його лише на рівні інтуїції [28, с.10].

6. Функція альтернативної концепції. Казка звучить для дитини не в узвичаєному, заздалегідь заданому сенсі, а пропонує йому альтернативну концепцію, яку вона може або прийняти, або відкинути.

7. Функція зміни позиції. Казки несподівано пробуджують у дитини чи дорослого нове переживання, у свідомості відбувається «карусель».

Слід додати, що використання казок, історій і притч допомагає краще розумітися психологу і дитині.

У кожній казці порушено проблеми й окреслено шляхи їх розв'язання. Деякі розв'язання неможливі без допомоги іншого – помічника, опікуна чи слабшої істоти. Розв'язання проблем базуються на зміні позиції героя або ж на зміні зовнішніх обставин. На початку свого життя суб'єкт, пов'язаний із матір'ю, поступово стає самостійним, відділяється від неї. Казка допомагає дитині навчитися жити із власними інстинктами й стверджувати своє Я, протистояти цим, часто домінуючим, силам [6, с.58–59].

Т.Д.Зінкевич-Євстигнєєва вважає, що в казках відображено всі людські проблеми, а також шляхи їх подолання. З дитинства людина нагромаджує в несвідомому певний символічний «банк життєвих ситуацій», з якого протягом життя можна «черпати різноманітні ситуації» й часто знаходити правильне рішення.

Згідно із З.Фрейдом, казки й міфи мають «те ж динамічне джерело», що й сни та невротичні симптоми: вони прагнуть позбутися напруження, що виникає в людини за обмеження її прагнення до задоволення. Казка належить, за висловом З.Фрейда, «до викривлених пережитків бажань – фантазій цілих народів, до світських мрій юного людства». Казка й інші продукти духовної діяльності людства є образами фантазії [5, с.572].

Тому в казках відсутня реальність, у них людина має можливість насолоджуватися тим, що вона втратила. З.Фрейд уважав, що рушійними силами фантазії є невдоволені потреби, «кожна окрема фантазія – здійснення бажання, виправлення несприятливої дійсності... Це або честолюбні бажання, або еротичні» [5, с.573].

На думку вченого, лише дитина сприймає казки, а дорослий має розуміти, що казка – це тільки ілюзія, яка може викликати лише регресивну поведінку та страх.

Іншого погляду дотримувався К.Г.Юнг, вважаючи, що казки відображають проблеми людського буття на всіх стадіях розвитку людини [27]. Вони є продуктом діяльності несвідомого. «У міфах і казках душа висловлюється про саму себе, а архетипи розкриваються у своєму природному взаємозв'язку», – наголошував К.Г.Юнг [5, с.578].

Образи казки відображають процес індивідуації: невдачі й успіх, становлення в соціумі, переконання і т. д. Казковий персонаж долає багато перешкод, використовуючи допомогу інших. Це образи, «переживання, несвідомі, колективні уявлення про те, до чого належить людина у своїх конфліктах і змінах своїх орієнтирів і поглядів» [5, с.579].

Завданням героя завжди є мотив відділення від батьків, прагнення бути самостійним і незалежним від сім'ї. Це відображено в моделі казкового світу, яку запропонував Д.Соколов: спочатку біда; наявність помічників і шкідників (це можуть бути близькі люди – брати, сестри, мачуха та ін.); трансформація героя: він стає сильнішим і значимішим; герой іде в інше царство, оскільки в ньому є щось значуще й потрібне (пошук партнера); у той час, як герої трансформуються, інші персонажі казки залишаються незмінними; з іншого царства надходить знак того, що герой там побував; герой один, незважаючи на те, що йому багато хто допомагає; перемагає дурень і лінивий; визначається мінімальний термін, за який герой повинен щось зробити; визначеність (наприклад, дракон знає, хто його знищить, куди треба йти, що зробити); порушуються заборони, виконуються накази; відсутність вибору в героя; зрада рідних; щасливий кінець. Інколи розповідь має незавершений характер, людина зупиняється перед тим, що її лякає, часто повертається до одного й того ж. Щоб завершити роботу, суб'єктові потрібно повернутися до того моменту, що лякає, і це дозволить вирішити проблему [17, с.50–51].

Маючи справу з казками, «ми отримуємо доступ до архетипної енергії. Вона може надихати й просвітлювати, але якщо неправильно вибрати казку, то вона не дасть бажаного ефекту» [18, с.452].

У психотерапії казкою виділено два основні підходи: один зосереджується на виявленні проблем і конфліктів шляхом ідентифікації з героями казки, другий – звертає увагу на зцілювальну силу казки.

Таким чином, можна дійти висновку, що завдяки образам казки в суб'єкта з'являється можливість «повернення» до тих подій, ситуацій, переживань, які є загрозливими, обтяжливими, важкими для сприйняття. Казки відіграють велику роль у розвитку та формуванні особистості. Можна виділити такі механізми впливу казки на особистість: *наслідування* поведінки героя, *ототожнення* (ідентифікація) себе з персонажами, *проекція* власних переживань на героя, *катарсис* і *сублімація* як наслідок переживань подій казки. Казки посідають чільне місце у внутрішньому світі дитини, яка включає їх у свої ігри, ідентифікуючи себе з казковими персонажами. Дитина *ототожнює* себе з казковими героями й вирішує таким чином свої психологічні проблеми, при цьому стимулюється уява й розвиваються розумові здібності. Фантазії, засновані на казках, є важливою частиною духовного життя дитини, оскільки загрозливі ситуації в казках окремими рисами нагадують дитячі страхи, а щасливий кінець дозволяє зрозуміти, що дитина зможе отримати перемогу, якщо докладе до цього певних зусиль [6, с.5].

Проживання казкових історій формує своєрідну базу життєвих ситуацій, яка допомагатиме в майбутньому долати труднощі без великих фізичних та емоційних затрат. Приміряючи ті чи інші ролі казкових героїв, клієнт безболісно може переглянути чи заново сформулювати свій життєвий сценарій. Особливо це важливо, коли перед особистістю стоїть складне завдання життєвого вибору й не вистачає рішучості й потрібних ресурсів для дієвих кроків до змін. Написаний клієнтом казковий сценарій має всі шанси стати життєвим сценарієм, алгоритмом системних дій для досягнення гармонії внутрішнього світу особистості.

Казка містить потужний ресурс, який активізує імунітет нашої психіки до самоцілення, внутрішній потенціал людини, мислення, творчість, уяву, що так необхідні під час вирішення складних життєвих ситуацій. Крім того, казка вказує на можливі засоби вирішення завдань, у ній долаються всі перешкоди, зникають обмеження в часі й просторі, запускаються унікальні механізми креативності у вирішенні проблемних ситуацій, формуються позитивні очікування клієнта щодо них.

Казкотерапія дає можливість трансформувати внутрішній і зовнішній світ, побачити й прийняти його унікальність, адже в казці все наповнене гармонією, яка передається клієнту.

Відомо, що людина має ніби дві свідомості, або два мозки. Дві півкулі людського мозку – ліва і права – як було показано в дослідженнях середини ХХ ст., істотно розрізняються за своїми функціями. Людина має два механізми мислення: правопівкульний і лівопівкульний. Ліва півкуля (відповідає за праву руку) «мислить словами». Права (відповідає за ліву руку) – «мислить образами».

Права півкуля значною мірою «мислить» так, що за механізмом це схоже на «міфологічну свідомість» або первісне мислення. Таким чином, казка безпосередньо звертається до глибинних стародавніх рівнів свідомості, немовби повертаючи слухача до «дитинства людства».

Ліва півкуля вміє «говорити». Права півкуля «дивиться картинки». Ліва півкуля «розуміє, оцінює, порівнює». Права півкуля «цілісно сприймає». Ліва півкуля може зрозуміти й інтерпретувати зміст сюжету чарівної казки, права – цілісно пережити композицію. Дійсно, у традиційній чарівній казці взагалі немає нічого, що могло б бути прямо й безпосередньо зрозумілим. Образи казок символічні, сюжети повні іносказань.

Іноді навіть створюється враження, що стародавні люди, які склали казки, спеціально зашифрували якісь важливі значення в образах казок. Іншими словами, значення і зміст сюжету казки адресується несвідомості. Тобто не тому «розуму», який користується внутрішньою мовою. Сюжети казок – і стародавні, і сучасні – адресуються й сприймаються іншим, не мовним механізмом нашого мислення. Оскільки це важко описати словами, цим переживанням легко приписується «ірраціональність».

За своєю природою казка – це твір «правопівкульного», образного мислення. І коли дитина слухає казку, образи казки безпосередньо сприймаються нею через психічні механізми правої півкулі. *Таким чином казка стає в момент сприйняття образною реальністю...* Специфіка чарівної народної казки, на відміну від звичних сучасних метафор – у тому, що вони пройшли «випробування часом» і відповідають на деякі важливі глибинні запити дитини або дитини в дорослій людині. Дослідники вважають, що більш ранні форми людського мислення, так зване первісне мислення (або міфологічна свідомість) базувалося саме на цьому механізмі. У сучасної людини механізми «первісного мислення» збереглися, але виконують тепер допоміжну роль.

Казка, як спонтанний продукт психіки, не може об'єктивувати нічого іншого, крім того, що собою являє людська психіка. Таким чином, казку можна вважати компенсаторним засобом вирішення життєвих труднощів. Ще одним важливим аспектом в об'єктивації змісту несвідомого в казках є заперечення ре-

альності, неприйняття очевидного. Людина звикає із самого народження покладатися у вирішенні проблем на сторонніх: батьків, родичів тощо. Вона не здатна сама долати труднощі та мислити логічно над вирішенням складної ситуації. Саме тому історично й виникла потреба у використанні заміщувального образу того важливого суб'єкта, який дбав про конкретну людину з народження. Лише з плином часу такий образ трансформувався в загальну універсалію, яка і представлена в казках усіх народів світу [16, с.207–246].

Висновки

Здійснивши аналіз науково-психологічної літератури, можна зробити такі висновки. Казки є безпосереднім відображенням психічних процесів колективного несвідомого, тому за своєю цінністю для наукового дослідження вони перевершують будь-який інший матеріал. У казках архетипи постають перед нами в найбільш простій і короткій формі, завдяки цьому архетипні образи дають нам ключ для осмислення процесів, які відбуваються в колективному несвідомому. У легендах і казках ми приходимо до розуміння базисних структурних утворень чи паттернів людської психіки.

Казка містить потужний ресурс, який активізує імунітет нашої психіки до самоцілення, внутрішній потенціал людини, мислення, творчість, уяву, що так необхідні під час вирішення складних життєвих ситуацій. Крім того, казка вказує на можливі засоби розв'язання завдань, у ній долаються всі перешкоди, зникають обмеження в часі й просторі, запускаються унікальні механізми креативності у вирішенні проблемних ситуацій, формуються позитивні очікування клієнта щодо них.

Використання казки в психокорекційному процесі сприяє вирішенню особистісної проблематики суб'єкта, пов'язаної з витісненими негативними інфантильними переживаннями.

Упродовж тривалого періоду психотерапевти, психологи використовують казку як один із методів психодіагностики й психокорекції. Майже всі дослідники беруть за основу класичну казку, яку пам'ятають з дитинства, або ж пропонують самостійно складену казку, як каталізатор особистих спогадів та актуалізації імпліцитної особистісної проблематики.

Використання казки в психокорекційному процесі дає можливість виявити глибинно-психологічні причини виникнення едіпового комплексу суб'єкта, активізувати його внутрішній потенціал.

Аналіз казок дає змогу стверджувати, що казка є адекватним засобом дослідження глибинно-психологічних передумов виникнення особистісної проблематики суб'єкта. Усвідомлення протагоністами цих причин допомагає здійснити психокорекцію.

1. Аверинцев С. С. Символ / С. С. Аверинцев // Краткая историческая энциклопедия. – М. : Наука, 1971. – Т. 6. – С. 826–831.
2. Абрахам К. Сновидение и миф / К. Абрахам // Между Эдипом и Озирисом : Становление психоаналитической концепции мифа : сборник / пер. с нем. – Львов : Инициатива ; М. : Совершенство, 1998. – С. 65–122.
3. Брун Б. Сказки для души : Использование сказок в психотерапии / Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. – М. : Информ. центр психол. культуры, 2000. – 184 с.

4. Вачков И. В. Сказкотерапия : Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
5. Груммес У. Значение сказки для психоанализа / У. Груммес // Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1 : З. Фрейд : жизнь, работа, наследие / пер. с нем. – М. : Менеджмент, 1998. – С. 569–586.
6. Дикман Х. Юнгианский анализ волшебных сказок : Сказание и иносказание : Приложение : методы аналитической психологии / Х. Дикман ; пер. Г. Л. Дроздецкой и В. В. Зеленского ; под общ. ред. В. В. Зеленского. – С. Пб. : Академический проект, 2000. – 256 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – С. Пб. : Питер, 2001. – 315 с.; Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству : Теория и практика сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – С. Пб. : Питер, 1998. – 300 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Сказки звездной страны Зодиакалии / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – С. Пб. : Питер, 1998. – 300 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по креативной терапии / Зинкевич-Евстигнеева Т., Грабенко Т. – С. Пб. : Питер, 1998.
10. Зелінська Т. Залежна любов як амбівалентність відданих сімей / Т. Зелінська // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2003. – № 2 (12). – С. 38–50.
11. Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. – М. : Академический проект, 2001. – 512 с.
12. Лейнер Х. Основы глубинно-психологической символики / Х. Лейнер // Журнал практического психолога. – 1996. – № 3. – С. 102–110.
13. Лэнктон К. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей / Лэнктон К., Лэнктон С. ; пер. с англ. – Воронеж : МОДЕК, 1996. – 432 с.
14. Машовец М. «Вот так сказки» Киплинга сквозь призму психоанализа / М. Машовец // Russian Imago 2000 : Исследования по психоанализу культуры. – С. Пб. : Алатея, 2001.
15. Мелетинский Е. М. Герой волшебной сказки : Происхождение образа / Е. М. Мелетинский. – М. : Изд-во восточной л-ры, 1958. – 264 с.
16. Ранк О. Психоаналитическое исследование мифов и сказок / Ранк О., Закс Г. // Между Эдипом и Озирисом : Становление психоаналитической концепции мифа : сборник / пер. с нем. – Львов : Инициатива ; М. : Совершенство, 1998. – С. 207–246.
17. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – М. : Класс, 1997. – 96 с.
18. Эстес К. П. Бегущая с волками : Женский архетип в мифах и сказаниях / К. П. Эстес ; пер. с англ. – К. : София, 2000. – 496 с.
19. Теслюк П. В. Полівалентність змісту символіки тематичних психомалюнків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / П. В. Теслюк. – К., 2000.
20. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – К. : Здоровье, 1991. – С. 384.
21. Фрейд З. Анализ фобии пятилетнего мальчика / З. Фрейд // Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Мн. : Попурри, 1998. – С. 273–369.
22. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я / Фрейд З. // Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Мн. : Попурри, 2001. – С. 422–480.
23. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / Дж. Дж. Фрезер ; пер. с англ. – М. : АСТ, 1998. – 784 с.
24. Фрейд З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд // Основной инстинкт / З. Фрейд. – М. : АСТ-ЛТД, 1997. – 656 с.
25. Юнг К. Г. Феноменология духа в сказке / Юнг К. Г. // Бог и бессознательное / К. Г. Юнг. – М. : Олимп, 1998. – С. 227–282.
26. Юнг К. Обзор теории комплексов / К. Юнг // Избранное / К. Юнг. – Мн., Попурри, 1998. – 448 с.
27. Юнг К. Г. О психологии бессознательного : Психология бессознательного : Собрание сочинений / К. Г. Юнг ; пер. с нем. – М. : Канон, 1994. – 320 с.
28. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білик Тетяна – асистентка кафедри загальної та соціальної психології Інституту психології, історії та соціології при Херсонському державному університеті.

Гринів Оксана – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Гринчук Олександра – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Дейчаківська Галина – магістр психології, м. Івано-Франківськ.

Дворник Марина – аспірантка II року навчання лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Донченко Олена – доктор соціологічних наук, завідувачка лабораторії Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Карпенко Ганна – аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології, викладач англійської мови кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Климишин Ольга – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Корнієнко Ігор – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Коропецька Олеся – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Куравська Надія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Кретчак Олена – доцент кафедри кримінального процесу Харківського національного університету внутрішніх справ.

Ліщинська Олена – доктор психологічних наук, завідувачка кафедри соціальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Литвин-Кіндратюк Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Луканюк Христина – магістр психології, аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Лютак Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Макарова Людмила – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Мяленко Вікторія – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Опанасюк Ірина – здобувачка кафедри загальної та експериментальної психології.

Палагнюк Ольга – аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Підлипна Людмила – директор Івано-Франківського обласного центру практичної психології та соціальної роботи.

Пілецька Любомира – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Попович Галина – магістр психології, медична сестра поліклініки № 4 м. Івано-Франківськ.

Пушкарук Ірина – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Сохан Ірина – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Федоришин Галина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Чуйко Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Щурик Ірина – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Хабайлюк Валерія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Шастко Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Юрченко Зоя – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Якобчук Ганна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Наукове видання

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

*Випуск 18
Частина 1*

Головний редактор *Василь ГОЛОВЧАК*
Літературний редактор *Руслана БОДНАР*
Комп'ютерна правка, верстка *Оксана КЛИМЕНКО*
Коректор *Надія ГРИЦІВ*

Підп. до друку 11.03.2013. Формат 60x84/16. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 12,38.
Наклад 100 пр. Зам. № 14.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
76018, 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

