

87.2  
3 41

**Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника**

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

**Випуск 11  
Частина 2**

**Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника**

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

*Випуск 11  
Частина 2*

**Івано-Франківськ  
2006**

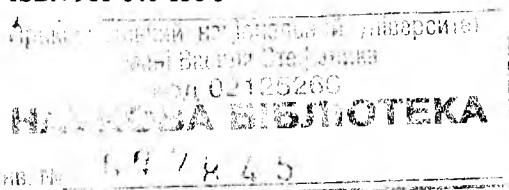
Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. – Вип.11. – Ч.2. – 260 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №5 від 31.01.2006 р.)

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

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

ISBN 966-640-136-3



© Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2006

## МІЖГРУПОВІ ВІДНОСИНИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

**Актуальність проблеми.** Соціальна психологія груп не обмежується вивченням тільки тих внутрішніх процесів, які відбуваються в них. Часто зовнішня активність груп має для їх життєдіяльності не менше значення, аніж внутрішня динаміка. Під міжгруповими відносинами розуміється сукупність соціально-психологічних явищ, які характеризують суб'єктивне відображення численних зв'язків, що виникають між соціальними групами, а також зумовлений ними спосіб взаємодії груп. Соціальна реальність така, що групи можуть підтримувати між собою хороші відносини і співпрацювати, можуть відчувати взаємну ворожість і конфліктувати, можуть зовсім не взаємодіяти, будучи цілком самодостатніми. Однак останній варіант можливий лише за тих умов, коли інтереси груп ніяк не перетинаються або коли групи не знають чи не підозрюють про існування одна одної. У всіх інших випадках групи або співпрацюють, або конфліктують. Нерідко взаємовідносини між ними набувають конфронтаційного характеру, пронизані страхом, підозрілістю, ворожістю чи навіть ненавистю. Необхідність актуалізації в соціальній психології проблематики міжгрупових відносин передусім диктується ускладненням суспільного життя, активною міжгруповою взаємодією, а також внутрішньою логікою розвитку соціально-психологічного знання, уточненням предмета цієї науки.

**Мета повідомлення:** з позицій соціальної психології здійснити історико-теоретичний аналіз проблематики міжгрупових відносин, показати його вплив на збагачення сучасних знань не лише про самі групи, але й про особливості внутрігрупових процесів.

**Ключові слова:** міжгрупова взаємодія, міжгрупове сприймання, міжгрупова дискримінація, соціальна категоризація, внутрігруповий фаворитизм.

У соціальній психології у вивченні міжгрупових відносин склалося декілька підходів (див. табл. 1). Аналіз цих підходів показує, що тривалий час зазначена проблематика не належала до числа популярних тем у соціальній психології як вітчизняній, так і зарубіжній.

Ситуація різко помінялася відтоді, коли почала складатися критична оцінка стосовно традиційної соціальної психології. Переломним

моментом у вивченні проблематики міжгрупових відносин вважаються 50-ті роки ХХ ст. Саме в цей час у рамках ситуативного підходу стали проводитися експерименти М.Шерифа в американському таборі для підлітків [2; 4; 5; 6]. Дослідник запропонував шукати джерела міжгрупової ворожості або співробітництва не в мотивах окремої особистості, а в ситуаціях групової взаємодії.

Таблиця 1

Теоретичні підходи до дослідження міжгрупових відносин

Підходи	Представники	Загальна характеристика
Мотиваційні	З. Фройд  Д. Доллард та ін. Л. Берквіц  Т. Адорно	Описуючи міжгрупову взаємодію і передусім міжгрупову агресію, опирався на праці Г. Лебона і В. Мак-Дугалла. Агресивним аспектам поведінки неорганізованого і організованого натовпу дав закінчену психоаналітичну інтерпретацію. Його точка зору стосовно міжгрупових явищ: 1) неминучість, універсальність аутгрупової ворожості у будь-якій міжгруповій взаємодії; 2) визначення функції цієї ворожості, інтерпретуючи її як головний засіб підтримання згуртованості і стабільності групи; 3) описання самого механізму формування ворожості до “чужих” і прив’язаності до “своїх”. Фрустрація виступає як необхідна і достатня умова агресивної поведінки. Поняття об’єкта агресії розширювалося до цілої групи. Загальна схема агресивної поведінки: фрустрація – виникнення почуття емоційної активності (гніву) – відкрита агресія. Об’єктом агресії може стати не тільки окрема особистість, яка здійснює безпосередній фруструючий вплив, але й ті, хто асоціюються з нею за тими чи іншими ознаками. Такими ознаками виступає групова, зокрема етнічна, належність. Сформулював “синдром авторитарної або етноцентричної особистості”. Її характеристики: ригідність, стереотипність мислення, сповідування цінностей “середнього класу”, віра в “моральну чистоту” власної групи і відмова в такій чистоті іншим групам, збільшений інтерес до проблеми влади, сили, насилля, побоювання попасти під вплив “чужих”, вимога створити бар’єри для захисту від проникнення у своє

		середовище інших, віра в те, що всі засоби є добрі для досягнення мети власної групи, дотримання всіляких умовностей і переслідування тих, хто їх порушує, тощо. Авторитарність – найсуттєвіша базова характеристика особистості, яка автоматично визначає її поведінку в міжгруповій ситуації. Масове відтворення авторитарної особистості створює реальну загрозу демократичним соціальним інститутам. Роботи Адорно поклали початок цілій традиції у вивченні расових й етнічних забобонів, яка намагалася пояснити расові й етнічні конфлікти авторитарністю або іншими особистісними характеристиками. Погляди Т.Адорно зазнали серйозної критики, яка зводилася до відкидання однозначного зв’язку між авторитарністю і аутгруповою ворожістю.
Ситуаційні	М. Шериф та ін.	Критика обмеженості мотиваційних теорій. Причини міжгрупових конфліктів вбачають у чинниках безпосередньої взаємодії між групами. Джерела міжгрупової ворожості або співпраці – не в індивідуальних мотиваційних чинниках, що було властиво попереднім теоріям, а в характеристиках самої міжгрупової взаємодії. Розроблена реалістична теорія міжгрупового конфлікту, згідно з якою реальний конфлікт інтересів між групами зумовлює відносини конкуренції й очікування реальної загрози з боку іншої групи.
Когнітивні	Г. Келлі та ін.  Г. Теджфел та ін.	У ряді експериментів було показано, що міжгрупова дискримінація спостерігається і без об’єктивного конфлікту інтересів. Члени групи при оцінці продуктів їх власної групи й аналогічних продуктів іншої групи мали тенденцію переоцінювати результати власної групи і недооцінювати результати “чужої” групи навіть тоді, коли самі вони не брали безпосередньої участі в роботі. Я-концепція особистості може бути представлена у вигляді когнітивної системи, яка включає в себе дві підсистеми: особистісну ідентичність і групову ідентичність. Зсув від особистісної ідентичності до групової у свідомості відповідає зсуву від міжособистісних форм соціальної взаємодії до міжгрупових форм і навпаки. Важливим моментом є аналіз чотирьох взаємопов’язаних когнітивних процесів (соціальної ідентифікації, соціальної

		<p>категоризації, соціального порівняння і міжгрупової дискримінації), які лежать в основі формування як особистісної, так і соціальної ідентичності. Так, результати експериментів із мінімальної міжгрупової дискримінації зводяться до наступного: учасники (школярі і дорослі) з легкістю жертвують абсолютною величиною грошової суми, яку вони присуджують членом “своєї” групи, тільки для встановлення відмінності між групами, тобто щоб “чужі” могли б отримати менше, аніж “свої”. Головне для піддослідних – установа відмінності між групами на користь власної. Отже, міжгрупові дискримінації виникає навіть тоді, коли власні інтереси особистості зовсім не зачіпаються, не існує жодного змагання між групами, немає ніякої ворожості між ними. З когнітивної позиції переглядається визначення “соціальної групи”: формування групи має місце там, де дві чи більше особи починають сприймати і визначати себе з позиції інгрупової-аутгрупової категоризації. Будь-яка сукупність людей з більшою вірогідністю буде характеризувати себе як групу, коли різниця, що суб’єктивно сприймається, між ними менша аніж відмінність між ними й іншими людьми в даних умовах.</p>
Діяльнісний	В. Агеєв	<p>Вивчення діяльнісної природи когнітивних процесів, відповідальних за соціальні аспекти поведінки особистості, висувається як важливе теоретико-методологічне і дослідницьке завдання. Залежність міжгрупової поведінки від соціальної ідентичності – проміжна ланка в каузальному ланцюгу, яка залежить від об’єктивних умов, що пов’язують соціальні групи. Об’єктивні умови, в яких існують групи, опосередковують розвиток когнітивних процесів, самий генезис соціальної ідентичності особистості. Вплив когнітивних процесів на міжгрупову поведінку є однією із суттєвих ланок у загальному ланцюгу причин і наслідків. Об’єктивні умови здійснюють вплив на взаємодію між групами і безпосередньо. Більше того, в ці об’єктивні умови включені ті сторони соціальної дійсності, які належать до відносин між групами. Об’єктивно існуючі відносини, взаємозалежність між групами визначають і</p>

		<p>актуальну міжгрупову взаємодію. У цьому випадку суттєвим є також зворотний вплив. Міжгрупові взаємодії, яка в більшості визначається когнітивними перемінними, впливає за механізмом зворотного зв’язку і на первинну детерміновану ланку – об’єктивно існуючі соціальні умови. Міжгрупові відносини, міжгрупові взаємодії створюють і трансформують соціальні структури вищого порядку. Саме такою у психологічному аспекті представляє автор модель впливу суб’єктивного чинника на об’єктивно існуючі умови.</p>
--	--	--

Вихідною ідеєю теорії М.Шерифа є припущення, згідно з яким міжгрупові установки і поведінка членів групи схильні відтворювати об’єктивні інтереси їх групи стосовно інших груп. За умови, коли інтереси конфліктні, це скоріше за все прискорить суперництво між групами, що, у свою чергу, може призвести до непорозуміння і відкритого ворожого ставлення. Там, де інтереси груп збігаються, членам групи корисніше встановлювати дружні установки до чужої групи. І якщо на це відповідають прихильно, то більше за все є вірогідним позитивний результат. Для підтвердження цієї точки зору М.Шериф разом із колегами провів серію польових експериментів, які в подальшому були визнані класичними (експерименти були проведені протягом декількох років у літньому таборі для школярів, у яких брали участь підлітки 11 – 14 років).

На першій стадії після заїзду хлопчиків у табір була організована загальна табірна діяльність, у ході якої дітей залишили самих на себе для встановлення дружби і знайомства. Далі їх поділили на дві групи. І це було зроблено таким чином, що ті, хто встиг раніше стати друзями, опинялися в різних групах. Завершення формування груп ознаменувалося тим, що в таборі з’явилося дві групи – “Орли” та “Гримучі змії” – із своєю символікою, внутрішньою ієрархією, іншими ознаками групової структури. На цій стадії табірне життя організовувалося окремо для кожної з груп. Наступна стадія містила, в основному, ряд змагань, організованих адміністрацією табору. Головна особливість цих змагань полягала у тому, що одна з груп мала отримати перемогу, а інша – терпіла поразку. Була ще четверта стадія, яку ввели у третій експеримент. Особливість третього експерименту полягала у тому, що в ньому не було першої стадії, тобто хлопчики приїздили до табору вже поділеними на дві окремі групи. На цій стадії були штучно створені труднощі, які усувалися лише об’єднаними зусиллями. Основні результати експериментів зводилися до наступного:

- на стадії формування обидві групи більш-менш миролюбно існували;
- об'єктивний конфлікт інтересів (об'єктивний у тому розумінні, що тільки одна з груп дітей могла перемогти за рахунок іншої) призвів до прояву міжгрупової ворожості, ворожнечі, агресії і в той же час сприяв посиленню внутрігрупової згуртованості та підтримки; чим гостріше і жорсткіше відбувалося міжгрупове розмежування, тим сильнішою в обох групах ставала внутрігрупова згуртованість (дослідники зробили висновок, що з початком змагань норма мирного співіснування втратила силу, її замінила ворожнеча і боротьба);
- на етапі міжгрупового суперництва експериментатори неодноразово спостерігали і фіксували стійкий внутрігруповий фаворитизм у судженнях, відносинах, перевагах;
- виявлені на перших трьох стадіях форми поведінки заслуговують на увагу, якщо пам'ятати, що кращі друзі хлопчиків залишалися в іншій групі (йдеться про те, що первинні міжособистісні відносини виявилися слабкими перед зміненими міжгруповими відносинами);
- на етапі розв'язання конфлікту, коли перед хлопчиками були поставлені “вищі” цілі, бажані для обох груп і недосяжні тільки силами однієї групи, в поведінці дітей відбулися помітні зміни: вони стали менш агресивними стосовно членів іншої групи, проявляли з ряду показників зниження внутрігрупового фаворитизму; частково були поновлені дружні відносини, хоч наслідки попередньої міжгрупової ворожнечі не були повністю усунені;
- ослабленню ворожнечі і примиренню сприяло виконання обома групами неординарних завдань, які характеризуються тим, що вони життєво значущі для кожної з груп, їх виконання і розв'язання можливе лише спільно, зусиллями обох груп (спільно тягнути вантажівку, яка заглухнула по дорозі, у складчину брати напрокат кінофільми, які подобаються обом групам, та ін.).

Виконання спільних неординарних завдань фактично сприяло трансформації двох раніше конфлікуючих груп в одну (по закінченні сезону більшість “ворогів”, наприклад, захотіли повертатися додому в одному автобусі). На цьому твердженні важливо зосередити особливу увагу. Справа в тому, що результати дослідження, проведеного М.Шерифом та колегами, не дозволяють робити висновок, що відбулося примирення обох груп, які потім продовжили мирне співіснування. Розв'язання конфлікту стало можливим за рахунок ліквідації обох конфлікуючих груп у ході вирішення неординарних завдань і появи однієї групи підлітків. У дійсності під час розв'язання неординарних завдань у піддослідних, які входили до двох груп, відбулися зміни в самоідентифікації: замість того, щоб ідентифікувати себе як “Орли” чи “Гримучі змії”, вони стали усвідомлювати себе як членів єдиної групи – “Хлопців без їжі”, “Хлопців

без води”. Тут важливо звернути увагу ще на один аспект проблеми: скоріше за все лише успішне розв'язання неординарного завдання може сприяти появі загальної для раніше ворогуючих груп самоідентифікації. І це є цілком зрозумілим, адже всім хочеться ідентифікуватися з успіхом, а не з поразкою. І якщо успіху не буде досягнуто, то існуючий перед тим конфлікт між групами може отримати новий імпульс. Тобто зміни в самоідентифікації членів взаємно ворогуючих груп сприяють розв'язанню конфлікту. Однак цей висновок суперечить гіпотезі М.Шерифа і його колег, які вважали, що одного факту існування окремих груп недостатньо, щоб між ними виникла ворожнеча. Саме тому М.Шериф і намагався у своїх дослідженнях створити ситуацію конфлікту інтересів як дійсно необхідної умови для появи міжгрупової ворожнечі і боротьби.

Подальші дослідження, зокрема Г.Теджфела, поставили під сумнів саму гіпотезу М.Шерифа про виняткову владу ситуації. Г.Теджфел разом зі своїми послідовниками продемонстрував у серії експериментів, що одного поділу людей на групи вже достатньо для того, щоб породити внутрігруповий фаворитизм (лат. favor – прихильність; тенденція сприяти членам своєї групи на протигагу інтересам іншої) і міжгрупову дискримінацію. Йому належить один із висновків про те, що галузь міжгрупових відносин – це переважно когнітивна сфера, яка включає в себе такі основні процеси, як соціальну категоризацію, соціальну ідентифікацію, соціальне порівняння, міжгрупову дискримінацію. На думку Г.Теджфела, аналіз цих процесів і є соціально-психологічним аспектом у вивченні міжгрупових відносин. Неминучість внутрігрупового фаворитизму і міжгрупової дискримінації (лат. discriminatio – розділення, розрізнення; тенденція до встановлення відмінностей в оцінках своєї і чужої групи на користь своєї) диктується потребою особистості в позитивній соціальній ідентичності, необхідній для підтримання позитивного образу “Я”.

Г.Теджфел і його послідовники провели серію оригінальних експериментів, які отримали широкий резонанс передусім у зарубіжній соціальній психології [3; 6]. Не зважаючи на окремі відмінності, вони тотожні в головному: у виключенні з експериментальної ситуації всіх можливих чинників, які звичайно інтерпретуються як причини міжгрупової дискримінації. Виключалися такі чинники, як міжособистісна взаємодія між піддослідними, конфлікти мети й інтересів між ними, попередня ворожість або упередженість між групами, зв'язок між діями на користь власної групи й особистими матеріальними інтересами піддослідних та ін. Те єдине, що залишалося в експериментах ученого, – проста категоризація, сам факт групового членства, але це членство було незначним, ефемерним, за визначенням самого автора, “мінімальним”, тобто піддослідні випадковим чином класифікувалися як члени груп на

основі незначних і штучних критеріїв (надання переваги одному з художників-абстракціоністів, визнання за краще гострих чи тупих кутів тощо). Розподіл піддослідних на групи на основі вказаних чи подібних критеріїв складав перший етап усіх експериментів. Наприклад, в одному з експериментів піддослідним показали дві картини художників Пауля Клеє і Василя Кандинського та запропонували порахувати кількість крапок на кожній картині (це дозволяла манера письма). Потім учасників експерименту у довільній формі поділили на дві групи: до однієї потрапили ті, що зафіксували найбільше крапок у Кандинського, а до іншої – ті, що зафіксували більше таких крапок у Клеє. Виник ефект “своїх” і “чужих”, що дозволило Г.Теджфелу зробити висновок про причину міжгрупової дискримінації, яка є не в характері взаємодії, а в простому факті усвідомлення належності до своєї групи. Як наслідок, ця група виявляє ворожість до чужої спільноти. Більш ґрунтовний висновок ученого полягає в тому, що галузь міжгрупових відносин належить до когнітивної сфери, яка включає процеси соціальної категоризації, ідентифікації, порівняння та дискримінації.

На другому, відповідальному етапі, піддослідні в індивідуальному порядку розподіляли плату за участь в експерименті: кожний повинен був вирішити, яку суму грошей мають отримати два інші піддослідні, про яких нічого не було відомо крім їх належності до тієї чи іншої групи за вищенаведеними “мінімальними” критеріями. Присудження тієї чи іншої суми грошей здійснювалося за допомогою спеціально сконструйованих матриць. Вони дозволяли порівняти і кількісно оцінити різні стратегії, наприклад намагання піддослідних справедливо розподілити гроші; прагнення до максимально можливої суми для “свого” члена групи або для обох та ін. Виявилось, що хоч піддослідні і намагалися бути справедливими, однак більшу суму грошей все ж таки адресували для представника “своєї” групи, а не “чужої”. При цьому їх явно не влаштовував реально справедливий варіант, де суми грошей дійсно могли бути рівними як для “своїх”, так і для “чужих”. Більше того, дослідники підкреслюють, що навіть на шкоду інтересам свого співучасника, коли йому в абсолютному вираженні могла дістатися більша сума, наприклад 21, піддослідні виділяли “своєму” 15 лише тому, щоб “чужому” дісталось ще менше – тільки 13. Піддослідні розмірковували таким чином: якщо “своєму” дати 21, то “чужий” отримає аж 25! Краще діяти за принципом: нехай “нам” дістанеться мало, тоді “вони” отримають ще менше!

Дослідження Г.Теджфела переконливо показали і довели наявність феноменів внутрігрупового фаворитизму та міжгрупової дискримінації, які є, за твердженням ученого, результатом серії когнітивних процесів, пов’язаних із встановленням подібності та відмінностей між представниками різних соціальних груп:

- соціальної категоризації, тобто когнітивного процесу впорядкування індивідом свого соціального оточення шляхом розподілення соціальних об’єктів по групах, що мають подібності за значущими для особи критеріями;
- соціальної ідентифікації, тобто процесу віднесення індивідом себе до тих чи інших соціальних категорій, суб’єктивного переживання ним своєї групової соціальної належності;
- соціального порівняння, тобто процесу співвіднесення якісних ознак різних соціальних груп, результатом якого є встановлення відмінностей між ними.

Аналіз цих процесів і повинен представляти, за Г.Теджфелом, власне, соціально-психологічний аспект у вивченні міжгрупової взаємодії, адже галузь міжгрупових відносин – це переважно когнітивна сфера. Дослідником виявлений важливий факт відношення між групами – їх сприймання один одним. Водночас поза увагою залишилося питання про те, наскільки адекватною є фіксація міжгрупових відмінностей, тобто наскільки відмінності, що сприймаються, відповідають дійсному стану.

Зроблений вченим висновок про те, що причина міжгрупової дискримінації криється не в характері взаємодії, а у факті усвідомлення приналежності до своєї групи, наслідком чого є прояв ворожості стосовно членів іншої групи, у подальшому був підтверджений у ряді інших досліджень, проведених у різних країнах за участю людей різної статі і віку, які концептуально відтворювали експерименти Г.Теджфела. Тобто результати свідчили, що сам факт причетності людей до довільної соціальної категорії був достатнім для того, щоб проявилися дискримінаційна поведінка й упереджені судження. Більше того, надзвичайно суттєвим є той факт, що дослідження реальних, а не “мінімальних” груп і в природних, а не в лабораторних умовах, виявили міжгрупову диференціацію і дискримінацію. Зокрема, на це вказує англійський соціальний психолог Р.Браун (2001 р.) [5]. Проводячи дослідження на авіабудівних заводах, він переконався в тому, що робочі бригади воліли навіть втратити у власному заробітку, тільки би заробітна платня в інших бригадах була нижчою, аніж у їх власній. Виробничі бригади, порівнюючи себе, прагнули до того, щоб хоч у чомусь, бажано у суттєвому (заробітній платі), випереджувати “інших”. Однак вони не порівнювали себе з групами іншого рівня (наприклад, з адміністрацією, чия зарплата була, очевидно, більша), позаяк це – не їх рівень порівняння.

Г.Теджфел разом із Дж.Тернером (1986 р.) із позицій соціальної ідентичності пояснювали внутрігруповий фаворитизм і міжгрупову дискримінацію [5; 6]. Зокрема, вони стверджували, що приналежність до групи може підвищувати, а може понижувати нашу самооцінку. При цьому входження в “гарну” групу та ідентифікація з нею забезпечують

людині позитивне уявлення про себе і, навпаки, ідентифікація з “поганою” групою здатна зробити людину “нікчемою” в її власних очах. Людина порівнює не тільки себе з іншими, але й свою групу з чужою, наприклад свою сім’ю з іншими сім’ями, свою націю з іншими націями. І якщо її група не гірша за інші, то це дає право кожному члену групи пишатися нею і самим собою. Однак при цьому індивід може не докладати ніяких зусиль для процвітання “своєї” групи, а лише “гритися в променях її слави”.

Об’єктивне порівняння своєї групи з чужою не завжди приводить до позитивної самооцінки. З точки зору теорії соціальної ідентичності люди досягають високої самооцінки, зберігають і піднімають її за допомогою міжгрупової дискримінації. В експериментах Г.Теджфела підслідні розв’язували завдання поліпшення стану “своєї” групи доволі просто – обирали саме таку відповідь винагороди, коли мала місце диспропорція “на свою користь”, незважаючи навіть на те, що у фактичному вираженні члени “своєї” групи отримували менше, аніж могли би отримати. За інших умов, тобто якщо би їм дістався максимум можливого, “своя” група втрачала переваги перед “чужою”. Такий прояв внутрігрупового фаворитизму – це один із багатьох можливих способів міжгрупової дискримінації.

Дж.Тернер і Р.Браун (1978 р.) у ряді експериментів піднімають проблему взаємовідносин груп із відповідними статусами [6]. При цьому статусні відносини між групами задавалися інструкцією. Підслідним, студентам-природознавцям і студентам-гуманітаріям, говорилося, що, у цілому, гуманітарії переважають природознавців в умінні говорити, вільно висловлювати свої думки (саме це, тобто колективне обговорення проблем, і складало суть експериментального завдання). Результати дослідження показали, що інгруповий фаворитизм є вищим у гомогенних (грец. *homogenes* – однорідний) умовах, коли експериментальні умови зіштовхували між собою тільки гуманітаріїв чи тільки природознавців. Щодо гетерогенних (грец. *heteros* – інший; неоднорідний) умов, то інгруповий фаворитизм виявився значно нижчим з обох боків – і з боку гуманітаріїв, яким немає необхідності відстоювати свій пріоритет, оскільки експериментатор і так віддав їм перевагу, і з боку природознавців, для яких визнати перевагу іншої групи виявляється більш простою і безболісною справою. Однак коли на початку експерименту в інструкції нічого не говорилося про порівняльні здібності підслідних, тобто коли статуси взаємодіючих груп за цим критерієм не визначені, то інгруповий фаворитизм є вищим у змішаних групах. При цьому більш упереджені саме студенти-гуманітарії. На думку Дж.Тернера і Р.Брауна, в ситуації, коли статуси не зрозумілі, більш високий ступінь інгрупового фаворитизму демонструють члени групи, які претендують на більш високий статус. Подальші експерименти дослідників були зосереджені на іншому

аспекті статусу – його законності чи незаконності. У ситуації, коли статусні відмінності між групами визнаються законними, справедливими двома сторонами, тобто високостатусною і низькостатусною групами, ефекти інгрупового фаворитизму виражені не так ясно. Однак, як тільки виникає сумнів у законності і справедливості існування статусних відмінностей, інгруповий фаворитизм стрімко зростає. При цьому у більшій мірі у тих членів групи, які мають більш високий статус. Учені вважають, що сумніви в існуючих статусних відносинах, їх законності і стабільності створюють “когнітивні альтернативи”. І усвідомлення незаконності або нестабільності статусних відносин породжує бажання і намагання їх змінити, збільшує інгрупову упередженість і міжгрупове суперництво.

“Когнітивними альтернативами” Г.Теджфел і Дж.Тернер називають такі варіанти колективних компенсаторних дій: обмеження кількості об’єктів для порівняння; зміна чи винайдення інших параметрів для порівняння; протиставлення з домінуючими групами за зміну існуючого стану справ. Стосовно вибору будь-якої з альтернатив, то він залежить від того, наскільки міцним і неминучим сприймається існуючий соціальний порядок. За умови, коли він відчувається як стабільний і єдино можливий, низькостатусні групи обмежуються порівнянням свого становища із станом таких же низькостатусних груп. Наприклад, робочі бригади можуть обмежуватися порівнянням свого заробітку із заробітком інших бригад, а не начальства; студентські групи визначають свій стан, проводячи порівняння з іншими групами студентів, а не зі становищем викладачів тощо.

Інший спосіб колективної компенсації у випадку несприятливого порівняння пов’язаний із зміною параметрів порівняння. Він також не несе відчутної загрози стійким соціальним відносинам. У цьому випадку низькостатусні групи самі доволі визначають критерії своїх переваг. Явною ця тактика виявляється у представників різних субкультур (панки, хіпі, наркомани тощо), які розмірковують орієнтовно так: “Хоча ви і самовпевнені, благополучні, володієте світом, нав’язуючи свої норми й цінності, однак ми їх не визнаємо, одягаємося як хочемо, покурюємо “травку”, загалом відчуваємо від цього свою перевагу над вами”. Вважається, що цей спосіб групової соціальної ідентифікації з’явився у людській історії порівняно недавно, а саме тоді, коли виникла проблема “батьків і дітей”. Дослідники відносять його до бунтівного варіанту соціальної ідентифікації, який, по суті, жодного разу ще не переріс масштабів “бурі в стакані води”. Однак що стосується культурних норм і цінностей, художньої, музичної творчості, то “бунтівне” соціальне порівняння може приводити до відчутних перемін, відкривати нові напрями у розвитку культури і мистецтва, створювати нові традиції і звичаї. Третій варіант соціального порівняння – пряма і відкрита конфронтація з домінуючими групами – може використовуватися тільки в умовах відчутної



соціальної нестабільності. У цій ситуації групи не лише хочуть змінити свій статус, але й сподіваються на те, що це цілком реально. Прикладом можуть служити різні феміністичні рухи, які виступають за зміну статусу жінки в суспільстві.

Нерівність у взаємовідносинах груп (йдеться про проблему неоднакових статусів) може виявлятися за багатьма критеріями: економічним, соціальним, етнічним, гендерним. Наприклад, групи нацменшин і домінуючі національності. І цілком зрозуміло, що коли члени групи з низьким статусом порівнюють себе з високостатусними групами, то результати для них будуть невтішними. Одним із результатів невдалого соціального порівняння може стати намагання змінити свій індивідуальний статус через вихід із попередньої, низькостатусної групи і перехід у групу з високим статусом. Це доволі складний процес, іноді ризикований і не під силу кожному. Прикладом може слугувати факт “просування наверх” людини із соціальних низів до вершини суспільної піраміди. При цьому дана особа має бути наділена особливими характеристиками і здібностями, які вирізняють її з-поміж інших. Дослідники звертають увагу на певні обмеження, які гальмують перехід членів низькостатусних груп у високостатусні: відсутність необхідних здібностей в особистості, сильний ідентифікаційний зв'язок із групою, соціально-психологічна непроникливість границь як своєї, так і чужої груп тощо.

Водночас є групи, перейти з яких в іншу принципово неможливо. Неможливо, наприклад, змінити расову чи національну групу. Звичайно, можна розірвати стосунки із своєю етнічною групою, з психологічної точки зору дистанціюватися від неї, проте людина, яка навіть культурно асимільована домінуючою расовою групою, однаково відчуває себе “чужою” тут тому, що вона є представником іншої етнічної групи. Це ж стосується і сім'ї як малої групи, адже батьків, як відомо, не обирають.

Ряд дослідників вважають, що ключовим чинником, який сприяє появі соціальної стурбованості серед низькостатусних груп, є відчуття відносної депривації (лат. *deprivatio* – втрата, прикроші), яке з'являється тоді, коли існують розбіжності між тим, що хтось має, і тим, що він, на його думку, має мати. Іншими словами, індивід чи група вважають, що заслуговують кращого (вищого соціального статусу, більшого матеріального достатку тощо). І відповідальність за таке своє “неприadne становище” покладається часто на зовнішні обставини (несправедливі закони, невдалий суспільний устрій та ін.). Така розбіжність може виявитися при порівнянні зі своєю групою в минулому чи з іншими групами. Р.Ваннеман і Т.Петтігрю (1972 р.) у своїх дослідках показали, що відчуття відносної депривації можуть мати не тільки низькостатусні групи, але й домінуючі [5]. Подолати відносну депривацію можна по-різному: поліпшити умови життя, умови праці шляхом досягнення особистого благополуччя через

суспільну, політичну діяльність, вплив на суспільні зміни; шляхом індивідуального чи колективного протесту, боротьби (соціально обділені групи часто вдаються до демонстрацій, маніфестацій, погромів, терору та ін., щоб “встановити справедливість”, зайняти домінуюче становище в суспільстві).

Наступний методологічний підхід до проблеми міжгрупових відносин пов'язаний з принципом діяльності. Російський соціальний психолог В.Агеев вважає, що згідно з діяльнісним підходом у центрі уваги знаходяться не міжгрупові процеси як такі чи їх детермінація суспільними відносинами, а внутрішнє відображення цих процесів, тобто когнітивна сфера, яка пов'язана з різними аспектами міжгрупової взаємодії. Соціально-психологічний аналіз міжгрупових відносин – це зосередженість на проблемі відносин, що виникають у ході взаємодії між групами, як внутрішній, психологічний категорії. Відмінність від когнітивної орієнтації полягає в тому, що принцип діяльності в даному контексті передбачає не тільки найтісніший зв'язок суб'єктивного відображення міжгрупових відносин із реальною діяльністю досліджуваних груп, але й детермінацію нею усіх когнітивних процесів, які супроводжують ці відносини. Природа міжгрупового сприймання полягає в упорядкуванні індивідуальних когнітивних структур, у зв'язуванні їх в єдине ціле. При цьому йдеться не про просту суму сприймання чужої групи індивідами, а про нову якість, яка виникла у ході такого сприймання, про групове утворення [1].

Особливості міжгрупового сприймання лежать у площині розуміння групи як цілого. Група як суб'єкт і об'єкт соціальної перцепції – це нова якість, нове групове утворення, яке має такі важливі характеристики: для групи-суб'єкта сприймання – це “цілісність”, тобто ступінь збігу уявлень членів цієї групи про іншу групу; стосовно групи-об'єкта сприймання – це “уніфікованість”, тобто ступінь поширення уявлень про іншу групу на окремих її членів. Отже, цілісність і уніфікованість є специфічними структурними характеристиками міжгрупового сприймання. Стосовно динамічних його характеристик, то вони також відрізняються від динамічних характеристик міжособистісного сприймання. Перш за все міжгрупові соціально-перцептивні процеси наділені більшою стійкістю, консервативністю, ригідністю (лат. *rigidus* – твердий, заціпенілий, негнучкий), позаяк їх суб'єктом є не одна особа, а група людей. Далі, формування таких процесів має не лише більш тривалий, але й більш складний характер, оскільки у нього (формування) включається індивідуальний життєвий шлях кожного члена групи і досвід життєдіяльності групи в цілому. Нарешті, діапазон можливих варіантів, із точки зору яких сприймається інша група, значно вужчий у порівнянні з тим, що має місце у випадку міжособистісного сприймання. В.Агеев (1990 р.) підкреслює,

що образ іншої групи формується безпосередньо в залежності від ситуацій спільної міжгрупової діяльності.

У цілому, специфіка міжгрупового сприймання в порівнянні з міжособистісним полягає в наступному:

- в об'єднанні індивідуальних уявлень у таке ціле, котре якісно відмінне від елементів, які входять до його складу;
- у довготому, значно менш гнучкому процесі формування міжгрупового сприйняття, яке, будучи сформованим, стає стійким до внутрішніх впливів;
- у схематизації та спрощенні можливого діапазону сторін сприйняття й оцінки іншої групи.

Міжгрупове сприйняття характеризується стереотипністю, більшим злиттям когнітивних (пізнавальних) та емоційних компонентів, яскраво вираженою оцінною спрямованістю. Водночас воно відрізняється від міжособистісного пристрасністю. Самі міжгрупові уявлення дуже чутливі в тому, що стосується їхньої істинності, точності й адекватності. Вказані характеристики і властивості міжгрупового сприймання в концентрованому вигляді виражені у міжгруповій дискримінації і внутрігруповому фаворитизмі.

Міжгрупове сприймання здійснюється на різних рівнях: сприймання групою свого власного члена; сприймання групою представника іншої групи; сприймання групою самої себе; сприймання групою в цілому іншої групи. Сприймання соціальної групи має специфічні риси:

- соціальний об'єкт не є пасивним, нейтральним щодо суб'єкта сприймання. Той, кого сприймають, тією чи іншою мірою прагне викликати у суб'єкта позитивне уявлення про себе як учасника діяльності;
- сприймання супроводжується оцінюванням об'єкта сприймання, його інтерпретацією;
- у сприйманні соціальних об'єктів особливу роль відіграють не тільки пізнавальні, але й емоційні якості суб'єкта сприймання, рівень його розвитку;
- у понятті “розуміння” відбивається здатність групи як суб'єкта сприймання пізнати суттєве, істотне в об'єкті (іншій групі чи людині з іншої групи), розкрити його у зв'язках і у відношеннях з іншими об'єктами.

Вивчаючи проблему міжгрупової взаємодії, В.Агесв [1] звернув увагу на механізми, що зумовлюють очевидну специфіку міжгрупової форми соціальної перцепції. Зокрема, ним були описані такі механізми соціального сприйняття:

- внутрігруповий фаворитизм. Підґрунтям для інтерпретації цього процесу як механізму соціального сприймання є те, що він автоматично включається у достатньо широкий діапазон соціальних міжгрупових ситуацій. Виявлено ряд чинників, що блокують його актуалізацію і дію;

- фізіогномічна редукція (лат. *reductio* – повернення, відновлення; зведення складного до простішого; виведення внутрішніх характеристик людини, виходячи з її зовнішнього вигляду). В експериментальних дослідженнях була показана обмеженість дії даного механізму соціальними і культурними умовами. Зокрема, висувалося припущення, що в кожній культурі є специфічні способи, “ключі” для сприймання (“прочитання”) зовнішності іншої особи. Ці “ключі” достатньо ефективні, коли прикладаються до представників тієї ж самої культури, однак вони можуть виявитися неадекватними при сприйнятті представників інших культур;
- стереотипізація. Цей процес сам по собі не поганий і не хороший, він виконує об'єктивно необхідну функцію, дозволяючи швидко, просто і достатньо надійно спростити соціальне оточення індивіда. Автор вважає, що суттєвою психологічною характеристикою процесу стереотипізації є тенденція максимізувати різницю між групами, яка сприймається, і мінімізувати відмінність між членами однієї групи. Ворожість, упередженість, інші негативні характеристики є лише частковим, хоча й поширеним випадком конкретного змісту стереотипу.

Дослідник підкреслює, що механізм каузальної атрибуції (причинне пояснення поведінки іншої людини чи групи; причинна інтерпретація соціальних подій) може бути інтерпретований і в міжособистісному, і в міжгруповому смислах. Загалом, на його думку, внутрігруповий фаворитизм, стереотипізація, атрибуція, в меншій мірі фізіогномічна редукція – це ті психологічні механізми, за допомогою яких установлюються відмінності між групами і відбувається усвідомлення своєї належності до однієї з них. Від своєчасної актуалізації цих механізмів багато в чому залежить соціальна ідентичність особистості і групи.

**Висновки.** Потрібно віддати належне працям М.Шерифа, адже саме з його робіт починається новий підхід до дослідження проблем міжгрупових відносин. Якщо до цього часу джерела міжгрупової ворожості чи співробітництва дослідники шукали в індивідуальних мотиваційних чинниках (це було властиве “мотиваційним” теоріям), то тепер увага обернена на характеристики самої міжгрупової взаємодії безвідносно до індивідуальних мотиваційних структур. Саме тут – у ситуаціях міжгрупової взаємодії – шукаються джерела міжгрупової ворожості чи співробітництва, внутрігрупового фаворитизму. Він може проявлятися як у процесах соціального сприймання, так і в зовнішній поведінці у різних ситуаціях соціальної взаємодії. Ступінь вираження внутрігрупового фаворитизму може слугувати характеристикою міжгрупового сприймання та міжгрупової взаємодії. Заслуга М.Шерифа також у тому, що його експериментальне дослідження було довготривалим (англ. *longitude* – довжина; тривале) і систематичне вивчення одного і тих самих підос-

лідних) і проведене в реальних умовах (реальних групах дітей у таборі). Водночас, запропоноване розуміння міжгрупових відносин втрачало суто психологічні характеристики – когнітивні та емоційні пролеси, котрі регулюють різні аспекти цієї взаємодії.

Експериментальні дослідження, проведені англійським психологом, засновником теорії соціальної ідентичності Г.Теджфелом та його колегами, заклали основи принципового перегляду проблематики міжгрупових відносин у соціальній психології. Зокрема, відстоюючи значення когнітивних процесів у міжгрупових відносинах, Г.Теджфел показав, що встановлення позитивного ставлення до своєї групи спостерігається і за умов відсутності об'єктивної основи конфлікту між групами. Достатньо самого факту розподілу піддослідних на групи, що подібні за якоюсь ознакою, і їх члени вже будуть демонструвати більш позитивні установки стосовно своїх одногрупників та більш негативні установки щодо тих індивідів, які входять в іншу групу.

Розроблення проблеми міжгрупових відносин у рамках принципу діяльності дозволяє констатувати не просто той факт, що соціальні відносини можуть сприяти розвитку міжгрупової дискримінації лише за певних умов, але й назвати засіб, за допомогою якого вона може бути зліквідована, – спільна діяльність груп. Міжгрупове сприймання, яке було введене як специфічно соціально-психологічний предмет дослідження в галузі міжгрупових відносин, саме по собі інтерпретується з точки зору конкретного змісту спільної діяльності різних груп.

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – 240 с.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – С.-Пб., 2002. – 560 с.
3. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. – С.-Пб., 1996. – 684 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. – К., 2003. – 448 с.
5. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. – М., 2001. – 688 с.
6. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М., 1999. – 448 с.

*Автор виділяє теоретическі підходи в дослідванні проблеми міжгрупових відносин. Особливу увагу акцентує на дослідванні ситуаційного, когнітивного і діяльностного підходів.*

УДК 59.954

ББК 88.372

## ДО ПРОБЛЕМИ ФІЛОГЕНЕЗУ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ В УКРАЇНИСТИЦІ

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах розбудови демократичних засад, як ніколи, стає актуальною потреба у творчості і, зокрема, творчій особистості. Проте давати аналіз чи будь-яке намагання оцінити стан розвитку і сучасні потуги психологів на предмет творчості (будь-які її грані) без ретроспективного погляду на філогенетичний процес – саму історію, був би безплідним, оскільки підривав би саму кореневу систему, той фундамент, на якому зростала і міцніла славетна українська школа психології творчості.

Без методології науки немає поступу вперед, а отже, історія і ті вихідні принципи, які формували дану галузь знань, і стають витокami, джерелом черпання мудрості, безконечності для тієї плеяди вчених, які продовжують і продовжуватимуть творити її історію.

**Мета дослідження** – проаналізувати історію становлення психології творчості в україністиці й окреслити вихідні позиції вчень української психологічної школи.

**Ключові слова:** психологія творчості, історія розвитку, історичні надбання, концептуальні положення, постулати, науковий доробок, учення, аналіз продуктів творчості.

В Україні психологія творчості започатковується в кінці XIX і розвивається на початку XX століття як відгалуження теорії мовознавства, історії літератури та мистецтва. Саме українські психологи цього періоду здобули у світі найбільше визнання у даній галузі (щодо кількості і якості опублікованих творів на цю тему).

Із самого початку творчість розумілася не тільки як спосіб компенсації внутрішніх проблем індивіда, але і як засіб комунікації, передачі власних переживань і думок художника навколишнім, що було менш характерне для західних дослідників. Ця спрямованість на спілкування, вивчення способів адекватної передачі продуктів творчості багато в чому привели до того, що перші теорії психології творчості були нерозривно пов'язані з лінгвістикою, з дослідженням значення слова і його внутрішньої форми.

І.Франко започатковує психологію XIX–XX століть своєю видатною працею “Із секретів поетичної творчості”(1898–1899). Він робить крутий поворот до психології у розв'язанні проблем художньої, наукової та

“критичної” творчості. Поет зазначає: “Літературна критика мусить бути...поперед усього естетичною, значить входить в обсяг психології і мусить послуговуватися тими методами наукового досліджу, якими послугується сучасна психологія [1]. І.Франко кваліфікує естетику як частину психології і далі переходить до викладу загальнопсихологічних основ, які розкривають процес поетичної творчості. Він насамперед звертається до питання про роль свідомості в поетичній творчості. І.Франко підкреслює важливу тенденцію відношення психології до інших наук, дисциплін, “форм свідомості”. Він вважає психологію панівною дисципліною, зокрема у філософських науках.

Аналізуючи творчість Т.Шевченка, І.Франко наголошує на ролі несвідомого у поетичній творчості. Проте він у трактуванні творчого процесу не підходить однобічно, проголошує необхідність повної гармонії ефективної сили натхнення з холодною силою розумового обміркування.

І.Франко намагається тлумачити поетичну творчість насамперед законами асоціації ідей. Він визначає якість і точність репродуктивності ідей як основу наукової здібності і головну прикмету поетичної фантазії, оскільки в цьому основа виникнення образів. Проте в оригінальній творчості все діє проти асоціації ідей. Наша уява переходить від звичайного роду асоціації до незвичайного (у Шевченка – “пекло сміється”, “лихо танцювало” тощо), що свідчить про своєрідний контраст. Хоча й простою асоціацією також можна досягти образу високого поетичного звучання, а не тільки асоціацією незвичайною (“Садок вишневий коло хати”). Тут І.Франко, по суті, показує творчий механізм бісоціації з його протиставленням асоціації [2].

Розробляючи закони поетичної фантазії, І.Франко порівнює її з фантазією, що виявляється у снах, наголошуючи на довільності асоціювання образів у сні (відсутність контролю з боку свідомості і рефлексії).

І.Франко зупиняється на символіці слів, що стане предметом спеціального розгляду психоаналітиків.

Розкриваючи роль органів чуття в поетичній творчості, І.Франко торкається великої проблеми історичного розвитку психіки – від простих відчуттів до складних її форм, аналізує образи Біблії, образи, що постали у класичних творах художньої літератури.

Розгляд відношення між поезією і музикою покладено також на тло історичної психології. А з цього постає проблема специфіки різних видів творчості, зокрема поетичної і музичної. “Коли музика апелює тільки до нашого слуху..., то поезія властивими їй способами торкає всі наші замисли” [1].

Цікавою є розвідка І.Франка про символіку кольорів у народних віруваннях і в поезії. У сукупності кольорів поет будує складний образ, торкається різних наших чуттів і вони зливаються в одну органічну та гармонійну цілісність.

Порівнюючи далі творчість поетичну і малярство, І.Франко, мабуть несвідомо, опирається на Гегеля, показуючи повноту вражень і перевагу поезії над малярством. Поезія апелює водночас до зору і до руху, а далі за допомогою слів до всіх інших чуттів і викликає такі образи, які малярство ніяким чином викликати не може.

Піднімаючи питання: “Що таке поетична краса?”, поет постулює: “Для поета, для артиста нема нічого гарного ані бридкого, прикрого ані приємного, доброго ані злого, характеристичного ані безхарактерного. Все доступно для його творчості, все має право доступу до штуки. Не в тім, які речі, явища, ідеї бере поет чи артист як матеріал для свого твору, а в тім, як він використав і представив їх, яке враження він викличе при їх допомозі в нашій душі, в тім одним лежить секрет артистичної краси” [1].

І.Франко критикував романтиків за спроби зображення ідеального типу людини, і в цьому був його справжній психологізм. Він починає реалістичну повноту зображення людини в художніх творах із найпростіших елементів – відчуттів і завершує особистістю та її характером. Його психологія поетичної творчості, на думку В.А.Роменця, є водночас психологією особистості взагалі, творчої особистості зокрема.

Визначальною подією для розвитку психології творчості в Україні стала діяльність славетної Харківської психологічної школи, одним із найважливіших ідейних джерел якої був і трактат І.Франка “Із секретів поетичної творчості”.

Однією з передумов зародження вітчизняної психології творчості стали дослідження О.О.Потебні, О.М.Веселовського, Д.М.Овсянко-Куликовського, ідеї яких були плідно розвинуті їхніми учнями та послідовниками – представниками цієї школи: О.І.Білецьким, А.Горнфельдом, Л.Погодіним, В.Харцієвим, Б.Лезінім, І.І.Лапшиним, П.Енгельмайером, Т.Райновим, Е.Кагаровим та ін. Серед них були не тільки психологи, а й філософи, біологи, етнографи, лінгвісти, інженери.

Перед психологією постало важливе завдання: розкрити наукові засади творчої особистості.

Представники Харківської психологічної школи в основу багатьох досліджень із питань теорії художньої і наукової творчості поставили концептуальне положення О.Потебні про “творчу сутність мови” (мова є не стільки засіб передачі думки, скільки засіб створення її). Ця теорія отримала назву “психологія творчості” як особливий напрям дослідження творчої діяльності людини. Вищезгадані вчені захищали реалізм у творчості, вивчаючи творчість письменників-символістів, аналізували їхню теорію мистецтва.

Розвиваючи лінгвістику, О.Потебня відповів на питання, що таке мова як явище, яка її психологічна природа, що таке слово і яка роль речення у формуванні вищої форми людського мислення. Лінгвістична поетика О.По-

тебні стверджує, що мислення – це не пасивне відображення навколишньої дійсності, а процес активного творчого вивчення природи з допомогою мистецтва і науки, в основі яких знаходиться мова. “Якщо з боку мовлення і розуміння мова є посередником між людьми і сприяє досягненню істини у суто суб’єктивному колі людської думки, то з іншого боку вона слугує середньою ланкою між світом предметів, що пізнаються, і людиною, яка пізнається і в цьому розумінні поєднує у собі об’єктивність і суб’єктивність” [3].

Визначаючи існування двох основних форм творчого мислення – мистецтва і науки – як двох послідовних ступенів пізнання світу і себе в ньому, спочатку з допомогою образу чи символу, а потім з допомогою поняття, О.Потебня вважав, що рушійною силою розвитку особистості, причиною будь-якої творчості є неспинне прагнення людства до пізнання істини і до самовираження через слово і що це сприяє розвитку не тільки індивідуальної творчої особистості, але й прогресу суспільства в цілому, становленню культури. У свою чергу вискохудожні твори мистецтва показують шлях людства до досконалості.

Червоною ниткою через усю творчість О.Потебні проходить думка про нерозривний зв’язок мислення і мови.

Головне завдання лінгвістичної поетики О.Потебні можна визначити як прагнення сформуванню через вивчення мови глибоко психологічні поняття нації і людства. Визнання суб’єктивного елемента слова чи його внутрішньої форми повинно сприяти, на думку вченого, більш глибокому розумінню людьми один одного і підтвердженню факту творчої неповторності кожного окремого індивіда. Таким чином, граматична категорія, поняття і внутрішня форма слова є механізмами, які сприяють як ідентифікації, так і індивідуалізації творчої особистості в суспільстві. О.Потебня зосередив свою увагу на вивченні слова як першої форми й основи творчості. Лінгвістична поетика О.Потебні показала, як вроджений дар мови – думки у процесі онто- і філогенезу (індивідуальна і колективна творчість), послідовно набуває форми образного мислення, а потім, у результаті появи слів-понять і граматичних категорій, перетворюється у форму логічної думки. Дана еволюція стає можливою в силу не тільки вродженого ритму, але й набутої предикативності.

Упевнений в тому, що світ є сплетіння наших душевних процесів, що в душі людській немає нічого, крім створеного нею творчою самодіяльністю, О.Потебня стверджував, що думка об’єктивується у слові згідно із законами психіки, але в той самий час будь-який акт мови – думки є творчість. Кожна людина – творець, при цьому творча особистість не є завершеним продуктом еволюції, вона постійно прагне до істини, постійно знаходиться у процесі самопізнання і пізнання навколишнього світу [4].

Створюючи лінгвістичну поетику, О.Потебня розробив принципово нову культурно-історичну модель дослідження проблем творчості і

поширив ідею генези на явище не тільки онто-, але і філогенетичного характеру. Стверджуючи, що форми мислення і сприйняття, свідомості і самосвідомості не статичні, а постійно розвиваються, вчений співвідніє етапи розвитку людського мислення і психіки в цілому з явищем культури в історії людства. Внутрішня форма слова О.Потебні стає своєрідним механізмом творчого відтворення світу з матеріалу відчуттів, визначає свідомість і самосвідомість людства, лежить в основі розуміння людьми один одного, дає розуміння індивідуальної і колективної творчості. О.Потебня, пов’язуючи поняття внутрішньої форми слова з культурою, надав йому психологічний зміст.

Саме діалектичний підхід до вивчення проблеми творчості дозволив О.Потебні виявити й описати дві сторони творчого процесу: створення слова-думки і розуміння його, а також сміливо стверджувати, що творить кожна людина не тільки для себе, але і для інших. О.Потебня один із перших підняв питання про вплив етнічних, соціальних емоцій на формування національної самосвідомості народу. Процес соціалізації з його точки зору перш за все пов’язаний з емоціями, які належним чином надають певного навантаження словам, формуючи відповідне ставлення до них. “... Індивідуальність мови – відносна, справжня індивідуальність знаходиться тільки в особі, яка у даний час розмовляє. Ніхто не розуміє слова так, як інший... Будь-яке розуміння є разом із тим нерозуміння, будь-яке погодження у думках разом непогодження. У тому, як змінюється мова..., виявляється влада людини над нею. У впливі на людину полягає законність мови і її форм, у впливі людини – принцип свободи...” [3].

Основні положення вчення О.Потебні привели до появи наукової школи, яка відстоювала моральні, загальнолюдські еталони поведінки, пояснюючи світ, тяжіла до релігійно-моральних постулатів.

Один із засновників видання “Питання теорії та психології творчості” О.М.Веселовський у центр свого дослідження ставив творчість мас. За ним, одна людина не може втілити всю різноманітність історичної думки. Постає питання про значення історичної культурної творчості у становленні творчості індивідуальної. Цікаво, що Потебня, не відкидаючи ідею запозичень, все-таки постає переважно “креативістом”, показуючи більше внесок індивідуальності в історичний процес ніж вплив традиції. Проте у своїй сукупності ці два спрямування дали ґрунтовні засади для розуміння теорії та психології творчості. ХХ століття порушує питання про природу оригінальності, і лінія “запозичення–наслідування–оригінальність” як шлях до нового у психології виходить на перший план. У зв’язку з цим О.Веселовський і О.Потебня дають важливі підходи до психологічного тлумачення оригінальності. У статті “Психологічний паралелізм та його форми у відображенні поетичного стилю” О.Веселовський зауважує, що людина засвоює образи зовнішнього світу у формах своєї самосвідомості. Людина

переносить на природу своє самовідчуття життя. Анімістичний світогляд щодо поетичного стилю матиме у своїй основі паралелізм як зіставлення за ознакою дії, руху: дерево хилиться, а дівчина вклоняється та ін.

Поряд із концепціями “колективної свідомості”, “колективних уявлень”, “колективного несвідомого” О.Веселовський створює поняття “колективного “Я”. Воно проєктується на події особистісного життя. Сама особистість ще не виділилася з маси, не стала об’єктом для самої себе, не здійснила самоспостереження. Її емоційність має ще колективний характер: хорові вигуки радості й печалі, весняний хоровод тощо. О.Веселовський блискуче розвиває ідею історичного становлення особистості і творчості – тему зовсім оригінальну і до нього практично не розроблену. Головне в цій темі – подолання гнітючої одноманітності як гункту, з якого починається особистість, перевершує звичаї та обряди і рухається до свого найвищого творчого рівня [2].

Бизначення творчості у працях Д.Овсяннико-Куликовського зводиться до форми пізнання навколишньої дійсності посередництвом мови. Зосередившись на вивченні мистецтва як однієї з різновидностей творчої діяльності людини, психологія творчості стверджувала, що мистецтво є людською думкою, спрямованою на досягнення і розвиток людяності. Саме мистецтво, на думку вченого, сприяє міжособистісному розумінню, піднімає питання моральної свідомості і формує людський ідеал.

Сила мистецтва, вважає учений, в опорі на реалізм і наукове пізнання дійсності. Він підкреслював, що подібно до того, як розвиток наукової думки робить метафізичні побудови все більш підготовчими, так і розвиток мистецтва в напрямі реалізму, художнього пізнання дійсності дедалі більше обмежує роль і значення будь-якого винахідництва в мистецтві, відводячи йому другорядну роль в ефективній розумовій діяльності людства. Для представників даної школи, в тому числі і Д.Овсяннико-Куликовського, які пов’язали художність з індуктивним методом пізнання дійсності, що йшов від життя до типових образів, неприйнятним є вигадництво символізму з його вихідною абстракцією. Справжня творчість проявляється тоді, коли художник активно спостерігає дійсність. Зібраний ним матеріал має пройти “через горнило очищення” – душу поета. У цьому процесі виникнення художньої думки великого значення набуває образ, але лише в тому разі, якщо він виникає із самого початку і бере участь у самому процесі становлення творчого задуму. Класифікуючи образи, Д.Овсяннико-Куликовський виділяє три види: типові (художні), символічні, схематичні. Вершиною художньої думки є типовий образ, послаблення художності призводить до перетворення образу на символ, а потім – на схему. Символічні образи слугують лише знаком чи способом умовного вираження відомих думок, почуттів, настроїв.

Проблема внутрішньої форми художнього твору переросла в учіння Д.Овсяннико-Куликовського про емоційно-моральний бік психіки творчої

особистості. Соціальні емоції чи емоції, опосередковані інтелектуально-моральними еталонами, з’являються у психології творчості спочатку у вигляді інтелектуальних почуттів, а потім у формі Совісті. Совість чи форма, яка є активною у душі творчої особистості, – своєрідний критерій гуманності і людяності і покликана оцінювати, спрямовувати життя окремих людей і всього людства в цілому.

Розглядаючи лірику як особливий вид творчості, Д.Овсяннико-Куликовський піднімає тим самим роль емоційної сторони творів мистецтва. Учіння про ліричну емоцію ритму дає право стверджувати, що мистецтво – це не тільки пізнання, але й зараження відповідним емоційним станом, яке здійснює лише сприятливий вплив на психіку людини в силу несумісності ліричної емоції з афектами страху, гніву, злоби. Незважаючи на те, що творчість мотивується зсередини творчої особистості, продукти творчості, культура також впливають на розвиток потреби у самовираженні через твори мистецтва, звільняючи енергію для майбутніх творінь. У цьому проявляється ідея безконечності і позитивного спрямування творчого процесу [4].

На думку вченого, оволодіння граматичними категоріями рідної мови підвищує роль несвідомої сфери психіки творчої особистості і сприяє звільненню енергетичного потенціалу, який, внаслідок, витрачається на логічне усвідомлення дійсності.

За Д.Овсяннико-Куликовським, кожній творчій особисті доступне не тільки безпосереднє розуміння свого емоційного стану, але й опосередковане проникнення в почуття і думки інших людей. Наповнюючи філософські категорії психологічним змістом, Д.Овсяннико-Куликовський зводив їх до ідеї безконечного, до ідеї вічності. Він бачив психологічну суть науки і мистецтва, поезії і прози в тому, що наука і філософія є пізнання і розробка ідеї безконечного в його космічних формах, а мистецтво є пізнання і розробка ідеї безконечного в його людському вираженні.

Д.Овсяннико-Куликовський розрізняв теорію творчості і психологію творчості. Сам учений працював тільки в галузі психології творчості, оскільки саме психологія слугувала методологічною базою його праці. Основою для класифікації продуктів творчої діяльності стала думка про існування двох основних форм творчості у вигляді образу і поняття. Образ, на думку автора “Психології художньої творчості”, є маленька картина. З часом конкретність даного образу блідне під впливом того, що економічна природа душі прагне стиснути його, щоб він забирив у неї якомога менше енергії. Так конкретний образ поступово перетворюється у відмежоване поняття. Образи – це сфера поезії, поняття – це сфера науки. Саме тому психологія творчості стає теорією поезії і прози. Виходячи з того, що творча діяльність у поезії і прозі одна і та ж, психологія творчості прагне зблизити ці сфери, утворюючи ідею спільності експерименту і спостереження для науки і мистецтва. Виходячи з творчої діяльності і її

законів, психологія творчості, вважає Д.Овсянко-Куликовський, буде досліджувати, в яких формах проявляється ця діяльність.

Звернення до творчого процесу як засобу виховання в концепції Д.Овсянко-Куликовського зумовило багато в чому і ріст інтересу до проблеми емоцій, емоційного зараження у процесі сприйняття мистецтва.

Художня діяльність людини мотивується не ззовні, а зсередини, вважає Д.Овсянко-Куликовський, і є породженням певної внутрішньої потреби, а саме – потреби вираження. Заперечуючи уявлення про зовнішні мотивації, учений поглиблює психологізм своєї концепції творчості, “замикаючи творчість у рамки особистості”, в рамки індивідуальної свідомості, звертається до принципу “економії думки”. Принцип “економії думки”, розроблений вченим у працях “Психологія художнього процесу”, “Питання психології творчості”, “Лірика як особливий вид творчості” та інших, полягає в тому, що автор розглядає мову через призму збереження нею психічної енергії. У результаті чого збереження домінує над витрачанням, а надлишок психічної енергії йде на художню і наукову творчість. Несвідоме розглядалося ним як великий резервуар збереження і накопичення розумової сили, а логічна форма думки – як така, що виникає за рахунок сили, збереженої граматику мови. Психічна робота думки може бути поєднана або з витратою, або із збереженням розумової сили. Такими, що зберігають силу, мають бути визнані ті аспекти думки, перебіг яких відбувається у сфері несвідомого. Саме тут має місце значна робота думки – від найпростіших асоціацій до умовиводів, а у великих умах тут здійснюється наукова, філософська і художня інтуїція, у геніїв виробляються великі творчі ідеї. Водночас ця робота здійснюється несвідомо, без затрат розумової сили, автоматично. Мірилом витрат розумової сили є саме увага.

Творча діяльність для представників Харківської школи пов’язана з принципом економії думки, з “принципом доцільності”, із законами, що керують Всесвітом і є проявом всесвітнього космічного ритму. Творчість розглядається ними як така діяльність людини, за якої здобувається максимум знань при мінімальній затраті пізнавальних зусиль. Дати якомога більше, писав Б.Лезін, за найменшої затрати розумових зусиль – таким є від початку до кінця характер діяльності наукової і художньої творчості (“Художня творчість як особливий вид економії думки”).

“Питання теорії та психології творчості” – неперіодичне видання, що виходило за редакцією Б.А.Лезіна, налічувало вісім томів. У перших випусках розроблялася переважно психологічна поетика О.О.Потебні та історико-порівняльна поетика О.М.Веселовського. З часом тематика збірників розширювалась. Їхні автори ставили своїм завданням репрезентувати “сучасні наукові дослідження в цій галузі в Росії (включаючи й Україну) і на Заході”. Тут було вміщено такі дослідження, як “В майстерні художника слова” О.І.Білецького, “Еврилогія, або Всезагальна теорія

творчості” П.Енгельмайєра, “Народно-епічна творчість і поет художник” К.Тіандера, “Основи поетики О.О.Потебні” В.Харцієва, “Мова як творчість” А.Л.Погодіна, “Вступ до феноменології творчості” Т.Райнова та ін.

Б.А.Лезін, виражаючи загальний задум усіх випусків “Питань теорії та психології творчості”, формулюючи програму (завдання, предмет і метод) вивчення поезії, вказує на образ як на її основу. Правильне розуміння законів поетичної творчості не лише сприяє вмілому тлумаченню сучасного мистецтва, а й дає можливість заглянути в глибоку далечінь минулого і передбачати майбутнє мистецтва. І наукова, і художня творчість дають людству незамінний скарб – самопізнання. Цікавими також є його думки щодо якостей особистості творця і процесу творчості, давати оцінку яким можна, лише опираючись на власні самоспостереження. Особливу цінність являють собою самоспостереження відомих письменників, поетів, учених, зафіксовані у різного роду висловлюваннях, щоденниках, записниках тощо. Це давало підстави Б.Лезіну для узагальнень, які він робив, досліджуючи творчу людину. Саме тому він був одним із перших, хто наполягав на необхідності детального вивчення таких самозвітів видатних діячів науки і мистецтва [5].

Т.Райнов вийшов у своїх дослідженнях за рамки психології, вважаючи, що наука про творчість не може бути виключно психологічною. Індивідуально-психологічний процес свідомості він розглядає як предмет вивчення психології творчості. У своїй концепції Т.Райнов дав чітку диференціацію між теорією і психологією творчості, накресливши чіткі межі між ними і визначивши предмет, мету і завдання кожної. Творчість, на думку вченого, необхідно розглядати як процес, що приносить результат. Тому психологія творчості, як наука про душевні прояви, повинна зосередитись на вивченні актів усвідомлення цінностей і предметів і на виявленні їх корисності для споживача. У її компетенції виявлення законів, за якими “можливе” перетворюється у “дійсне”. При цьому психологія творчості обмежує свою діяльність тільки вивченням мовленнєвих процесів, пов’язаних з образно-граматичним і логічним мисленням. Предметом феноменології творчості є вивчення цінностей чи тих форм, образів, які є кінцевим результатом творчої діяльності людини.

Феноменологія творчості Т.Райнова відродила втрачений у працях Д.Овсянко-Куликовського історико-діалектичний підхід до вивчення психічних і культурних явищ. Стверджуючи, що природа і культура є поняттями історично незавершеними, вчений відмічав культурно-історичний характер і самої людини.

Постійною величиною у світі культури і творчості залишаються прагнення людини до самовираження через слово і наявність особливого роду совісті, яка спрямовує розвиток культури, визначаючи міру і глибину ви-



словлювань і допомагаючи побачити недоліки і достоїнства продуктів творчості.

Наслідуючи традиції вітчизняної і зарубіжної психології свого часу, феноменологія творчості торкається проблеми внутрішньої форми, модифікуючи її в поняття “особистісний смисл”.

Т.Райнов відмічає, що будь-який художній твір має для людини цінну оскільки, оскільки цінні ті переживання, які він у ній пробуджує; утверджує ідею доречності творчості, її спрямованості на користь, красу, істину чи добро. Таким чином, пов’язуючи поняття внутрішньої форми не тільки зі словом, але й з культурою як сукупністю цінностей, Т.Райнов визначив психологічні поняття значення і смислу [4].

Кожна з вищеподаних теорій розробляла поняття про внутрішню форму слова чи художнього твору як про суб’єктивний елемент творчості, що виступає своєрідним механізмом не тільки створення творчого продукту, але також і його розуміння.

Динаміка поглядів на процес творчості проявилась і у зміні методів дослідження цього процесу. Так, лінгвістична поетика О.Потебні кидає виклик узаконеному в усьому науковому світі методу інтроспекції, заявляючи, що самопізнання за допомогою самоспоглядання неможливе. Таке категоричне заперечення суб’єктивного методу дослідження і заміна його об’єктивним аналізом художніх творів пояснюється характерними особливостями соціальної ситуації 80-х років XIX століття, коли вченим доводилося відстоювати за психологією статус об’єктивної науки.

Психологія творчості Д.Овсянико-Куликовського і теорія цінностей Т.Райнова вже схиляються до думки про те, що при збереженні пріоритету за об’єктивними методами дослідження психіки і механізмів творчості не можна повністю відмовитися від інтроспекції. Так, при активному використанні методу спостереження й експерименту Д.Овсянико-Куликовський більше значення надає рефлексії, а Т.Райнов вводить у свій феноменологічний метод дослідження продуктів творчості.

Створюючи свої теорії як інтелектуальні в широкому розумінні цього слова, згадані вище вчені неодноразово поверталися до думки про те, що внутрішня форма слова і художнього твору розкриває не тільки розуміння, але й ставлення індивіда до різного роду фактів.

Визначаючи шлях розвитку особистості і характер рушійних сил, вітчизняні вчені розглядають творчість як процес присвоєння (а на відповідному етапі розвитку особистості і створення) культурних цінностей і пов’язують зі здатністю людини надавати своїм думкам знакову форму. Так звичайне прагнення до самовираження з допомогою слова поступово приводить до появи “людини моральної”, основним структурним елементом психіки якої стає Совість. Вона спочатку “розквітає” у душах вибраних індивідів, а потім, оволодівши душею нації і людства, набуває здат-

ності передаватись у спадок, нагадуючи тим самим функцію юнгівського архетипу. Тому мова йде не про несвідомі, а про надсвідомі компоненти творчості, які також можуть не усвідомлюватись автором у момент творчості. Для їх розуміння необхідне не стільки дослідження дитячих переживань і травм художника (психоаналітичний підхід), скільки застосування категоріального апарату науки (психології творчості).

Не заперечуючи, що творче мислення не можна обмежити роботою розуму, а творчість невід’ємна від самотутньої особистості і від невпинного прагнення людини до самовизначення через прояв своєї екзистенції, Д.Овсянико-Куликовський, Т.Райнов, О.Потебня неодноразово підкреслювали, що людям властиво, прагнучи до самовизначення і до пізнання інтелектуально-моральної істини, вносити як у процес, так і в результат творчого мислення елемент самотутності, елемент свого розуміння і переосмислення природи. Розглядаючи творчість не як проекцію власне індивідуальних проблем і переживань, але як самореалізацію внутрішнього світу художника, змістом якого є соціально-культурні факти, переосмислені людиною з позицій її індивідуальних особливостей, вітчизняні психологи суттєво підвищують роль культури у творчому процесі і тим самим роблять помітний крок у галузі вивчення психології творчості даного періоду на відміну від зарубіжних учених. Багато положень, висунутих ними, і досі не втратили своє значення. Це думки про природу евристичного акту в усіх видах людської діяльності; особливості художньої і наукової творчості; диференціація типів художнього мислення і творчості відповідно до різноманітних творчих методів; сутність мистецтва (співвідношення “поетичність—художність—образність”); стадіальність творчості; соціально-психологічна детермінація творчих актів та ін.

Продовження вивчення психології творчості як наукового напрямку, започаткованого О.Потебнею та іншими дослідниками, відбулося у створеній 1921 року Державній академії художніх наук (Москва). У першій чверті XX ст. завдяки зусиллям представників Харківської школи психології творчості та під її впливом було створено оригінальні праці, присвячені найважливішим проблемам творчої діяльності людини.

Розвідки у царині психології творчості здійснювалися і в Західній Україні. Услід за І.Франком С.Балей, Г.Костельник, Я.Ярема та інші вчені, використавши найновіші досягнення асоціативної експериментальної психології (В.Вундта, Г.Мюллера, Г.Штейнтала), психоаналізу (З.Фройда), структурної психології (В.Дільтея, Є.Шпрангера, Й.Гейзінги), виявили специфічні закономірності психології творчості та розкрили головні компоненти творчого процесу (інтуїцію, фантазію, мислення, натхнення).

Психологічні проблеми творчості знайшли своє віддзеркалення у дослідженні сучасних українських учених. Аналіз літературних джерел, присвячених психології творчості, показує, що в останні роки намічається тенденція повороту від операційних і когнітивних підходів у вивченні цієї



ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНИХ КОМПОНЕНТІВ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

проблеми до особистісних. У працях В.А.Роменця (психологічна теорія вчинку, моральна творчість), В.О.Моляко (технічна творчість), О.І.Кульчицької (психологія обдарування), І.П.Манохи (креативність особистості як складова розгортання потенціалу її буття) фіксується увага на внутрішній детермінації процесу творчості. Творчість розглядається через функціонування свідомості людини, що виступає інтегратором як біологічних і соціальних компонентів у структурі особистості, так і її власної активності. Зокрема, психологічна теорія В.А.Роменця постає як єдність трьох складових: загальної психології творчості; генетичної психології творчості та прикладної психології творчості. Вчений вважав, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. Тільки в акті творення людина отримує здатність досягнути безмежжя власного “Я” і втілити його в реальних продуктах своєї життєтворчості.

Сучасне психологічне дослідження творчості має у своїй основі системний підхід, об'єднує тим самим різні рівні творчої діяльності в цілісну систему і, відповідно, дає змогу забезпечити успішне розв'язання конкретних психологічних проблем.

**Висновки.** Погляд на проблему творчості з позиції філогенетичного підходу дає можливість досліднику прослідкувати поетапне становлення науки від її зародження, утвердження і до сучасного стану розвитку. Історичний екскурс у психологію творчості відкриває широкі можливості для досліджень даної галузі психологічної науки, оскільки є незамінним в інтегрованому підході до проблеми, дає можливість прослідкувати динаміку становлення і розвитку її, сформулювати цілісне бачення з методологічної точки зору.

1. Франко І.Я. Из секретів поетичної творчості // Твори в двадцяти томах / За ред. О.І.Білецького. – К., 1955. – Т.ХVI. – С.251–297.
2. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
3. Потєбня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
4. Колесникова Е.А. Творчество как предмет исследования в русской психологической науке (конец 19 – начало 20 века): Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М., 1977. – 19 с.
5. Мацейків М.А. До історії зародження психології творчості в Україні // Обдарована дитина. – 2000. – №5. – С.2–7.

*Стаття посвячена проблемі постановки питання о філогенезе психології творчості в україністике. Рассматривается деятельность И.Я.Франко, представителей Харьковской психологической школы (А.Потєбня, А.Веселовский, Д.Овсянко-Куликовский, Т.Райнов, Б.Лезин и др.), современные подходы на предмет изучения психологии творчества.*

**Постановка проблеми.** Проблема мотивації вибору майбутньої професії та професійної діяльності надзвичайно важлива. Як відомо, на продуктивність будь-якої діяльності значною мірою впливає характер мотивації. Внутрішня позитивна мотивація підвищує продуктивність діяльності, сприяє отриманню людиною задоволення, а негативна й зовнішня – знижують, і тоді діяльність сприймається як примус. Причому внутрішню позитивну мотивацію до навчання, самовдосконалення та професійного зростання саму по собі можна розглядати як професійно значущу якість, особливо ж у тих випадках, коли йдеться про творчі професії, до яких належить і професія лікаря.

**Аналіз наукових досліджень з даної проблеми.** Незважаючи на значущість проблеми мотивації, на сьогодні немає однозначного тлумачення змісту дефініцій “мотив”, “мотивація”. Зокрема, К.К.Платонов пов'язує мотиви з психічними явищами особистості [9], Х.Хекхаузен до мотивів відносить потреби, потяги, схильності [10], Є.П.Льїн обґрунтував полікомпонентність структури мотиву [3]. О.М.Леонтьєву належить поділ мотивів на смислоутворюючі, що спонукають до діяльності та надають їй особистісного значення, та на мотиви-стимули, що виконують функцію спонукальних факторів, супроводжуючись позитивними чи негативними емоціями [7].

У сучасній психологічній науці існує також ціла низка теорій мотивацій. Так, відповідно до поглядів А.В.Петровського, К.К.Платонова, мотивація трактується як сукупність мотивів, що спонукають певну поведінку. На думку В.Г.Асєєва, до мотивації включене таке коло спонукань: потреби, прагнення, потяги, мотиви, цінні, ідеали, інтереси [1]. В.Д.Шадриков вважає, що даний перелік буде більш повним, якщо до нього додати знання, уміння, здібності особистості, особливості її характеру та світогляду, переконання, спрямованість, зовнішні умови діяльності й рівень домагань [11]. Професійну мотивацію як сукупність мотивів розглядають І.Г.Кокуріна, Л.І.Катаєва та ін. Зокрема, І.Г.Кокуріна звертає увагу на такі професійно значущі мотиви-стимули, як заробіток, колектив, специфіка діяльності. Серед низки смислоутворюючих мотивів науковець виділяє мотиви переконання, конкуренції, досягнення. Натомість Л.І.Катаєва виокремлює такі смислоутворюючі мотиви професійної

діяльності: матеріальні, соціальні, власне професійні, мотиви самовдосконалення та самозахисту [4].

Загальновідомо, що від правильного вибору майбутньої професії залежать комфортність особистості у професійній діяльності, продуктивність її праці і, як результат, конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Свідомий вибір професії можливий при одночасному поєднанні таких факторів, як об'єктивні потреби суспільства у тих чи інших спеціалістах, активні мотиви особистості, наявні здібності та інтерес до професії.

Ми приєднуємось до науковців, які мотивацію вибору молоддю професії поділяють на два типи: 1) опосередкована мотивація, коли професія обирається як засіб досягнення мети, що лежить поза самою професією (соціальні мотиви, моральні, естетичні, матеріальні тощо); 2) безпосередня мотивація, коли вибір професії стимулюється самою професією (пізнавальні мотиви, творчі, мотиви, пов'язані зі змістом праці тощо) [8]. Також ми солідаризуємось із поглядами В.Апеллята [12], О.О.Бодальова [5], Є.М.Борисової, С.П.Крагжде [7–8], О.О.Черних та інших щодо необхідності виявлення мотивів, які спонукали студентів до вступу у вищий навчальний заклад, як факторів, що безпосередньо впливають на подальший розвиток і формування майбутнього спеціаліста і його професійно значущих якостей.

Навчання у вищому навчальному закладі відбувається під впливом стимулів, бажань і мотивів, що спонукають студента до дій та утворюють мотиваційну сферу. Саме з їх впливом пов'язані досягнення мети й успіхів у навчанні. Мотивація навчання є одним із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів. Навчальний процес як форма студентської діяльності у медичному навчальному закладі – це професійна освіта, розвиток умінь самостійно приймати рішення, формування та виховання особистості. Тому навчально-виховний процес у вищій школі повинен бути зорієнтований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистості й передовсім на дослідження та врахування її мотиваційної сфери.

**Методика та організація дослідження.** Визначаючи вибір експериментального дослідження, ми брали до уваги специфіку розвитку особистості студента на кожному курсі навчання у вищому навчальному закладі.

Перший курс – період адаптації студентів до нових умов навчання, підвищених вимог, збільшення навантаження тощо. Адаптація передбачає засвоєння індивідом діючих цінностей і норм, а також опанування відповідних засобів і форм діяльності. На цьому етапі відбувається уподібнення індивіда іншим членам тієї самої спільноти. У цей період поведінка студентів характеризується високим ступенем конформізму. У першокурсників відсутній диференційний підхід до своїх ролей. Для них характерна зміна життєвих очікувань, ціннісних орієнтацій тощо. За статусом

першокурсник уже студент, але він ще повністю не повірив у себе, тому основною його потребою є бажання утвердитися у статусі студента. Для студента першого курсу важливіша не навчально-пізнавальна функція, а учбова, що полягає в оволодінні основними видами робіт, які характерні для вищої школи, хоч при цьому для першокурсників є значущою орієнтація на професію.

Другий курс – період інтенсивної навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку. У них формуються професійні запити й потреби. Процес адаптації до навчання у вищій школі завершений (у нормі).

Третій курс – період зміцнення інтересу до навчання як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Необхідно зауважити, що до закінчення третього курсу студенти проходять дві виробничі практики. Необхідність спеціалізації може спричинити звуження сфери навчально-професійних інтересів особистості.

З огляду на вищесказане, вибірку становили студенти другого та третього курсів медичного факультету Буковинського державного медичного університету (170 осіб). Досліджуваним була запропонована методика “Мотивація вибору медичної професії” (модифікований тест мотивів учіння Хеннінга, запропонований А.П.Васильковою). Студенти 2–3 курсів порівнювали 36 пар тверджень і надавали перевагу одному твердженню в кожній парі. Чим більше виборів того чи іншого твердження, тим більшу значущість для досліджуваних має той чи інший мотив при виборі медичної спеціальності.

На наступному етапі досліджуваним була запропонована методика “Мотивація навчання у вищому навчальному закладі” (Т.І.Львіна), в якій наявні три шкали: “набуття знань” (прагнення отримати знання, цікавість); “оволодіння професією” (прагнення оволодіти професійними знаннями й сформувати професійно значущі якості); “отримання диплома” (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час екзаменаційної сесії). Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

Результати дослідження мотивації вибору медичної професії подані в таблиці 1.

Таблиця 1

## Мотивація вибору медичної професії

Досліджувані, курс	Показники	Лікувати людей	Полегшити страждання	Піклуватися про здоров'я рідних	Престижність професії
2-й	Середнє	4,75	4,67	6,16	3,13
	$\sigma$	1,96	1,57	1,55	1,56
3-й	Середнє	6,00	5,96	6,58	3,60
	$\sigma$	1,39	1,28	1,13	1,72
t-критерій		+	+	-	-

Досліджувані, курс	Показники	Вирішувати наукові проблеми	Піклуватися про власне здоров'я	Впливати на інших людей	Доступність медикаментів	Матеріальна зацікавленість
2-й	Середнє	3,07	5,21	4,02	1,38	3,30
	$\sigma$	1,91	1,98	1,72	1,68	1,97
3-й	Середнє	3,65	4,64	2,38	1,18	1,91
	$\sigma$	2,14	1,50	1,79	1,29	1,66
t-критерій		-	-	+	-	+

Отримані в таблиці 1 дані свідчать про те, що провідним мотивом вибору медичної професії як для студентів другого, так і для студентів третього курсів є піклування про здоров'я рідних. Домінування такого гуманістичного, але вузькозорієнтованого на найближче оточення мотиву може, на наш погляд, свідчити про недостатню особистісну зрілість та низький рівень усвідомлення суспільної значущості майбутньої професії. На другому місці за впливовістю у студентів другого курсу знаходиться мотив піклування про власне здоров'я, а в студентів третього курсу – бажання лікувати людей. У даному випадку ми з усією очевидністю спостерігаємо зміну егоцентричної мотивації (піклування про себе) на суспільно-гуманістичну (допомагати іншим). Наступним за значущістю для студентів другого курсу є бажання лікувати людей, а для студентів третього курсу – бажання полегшити страждання важкохворих, людей похилого віку та дітей. Це може розцінюватися як зміна мотивації, зорієнтованої на процес (другий курс), на більш дійову і глибинну мотивацію, зорієнтовану на результат.

Розглянувши першу “трію” домінуючих мотивів вибору медичної професії, перейдемо безпосередньо до порівняльного аналізу даних у випадках, коли виявлена статистично значима різниця. Бажання лікувати людей, полегшувати страждання важкохворих, людей похилого віку та дітей є більш значущими мотивами вибору медичної професії для студен-

тів третього курсу ніж для студентів другого курсу. І, навпаки, такі мотиви, як матеріальна зацікавленість і можливість впливати на інших людей, більш виражені у студентів другого курсу. На нашу думку, це є свідченням суттєвого зростання рівнів самоусвідомлення особистісної зрілості та професійної самоідентифікації протягом навіть такого невеликого проміжку часу, як той, що відділяє другий курс від третього. Крім того, переважання відповідних мотивів на другому курсі також може розглядатися як свідчення наявності “ореолу” та хибних стереотипів щодо професійної діяльності лікаря.

Аналіз результатів дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі поданий у таблиці 2.

Таблиця 2

## Мотивація навчання у вищому навчальному закладі

Досліджувані, курс	Показники	Набуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплома
2-й	Середнє	5,04	4,87	6,20
	$\sigma$	2,32	2,00	2,11
	%	40	48,7	62
3-й	Середнє	7,11	6,45	6,95
	$\sigma$	2,76	2,16	2,27
	%	56,43	64,5	69,50
t-критерій		+	+	-

Як видно з таблиці 2, головним мотивом для студентів другого (62%) і третього (69,5%) курсів є отримання диплома, друге місце посідає мотив оволодіння професією, відповідно 48,7% та 64,5%, третє – набуття знань (2-й курс – 40%, 3-й курс – 56,43%). Дещо занижена значущість мотиву оволодіння професією як для студентів другого, так і для студентів третього курсів може бути пояснена недостатньо глибоким на цьому етапі усвідомленням нерозривного зв'язку між навчанням і професійною діяльністю. Процеси набуття знань та оволодіння професією, очевидно, сприймаються студентами як окремі мало пов'язані між собою напрями активності. Вірогідно, ситуація може змінитися після проходження виробничої практики, а також збільшення кількості практичних занять на клінічних базах. Можливість застосувати знання в умовах, наближених до реальних умов професійної діяльності, здатна “з'єднати” у свідомості студента згадані напрями активності і, відповідно, наблизити ці мотиви за значущістю. За даною методикою, статистично значима відмінність спостерігається за мотивами набуття знань та оволодіння професією у бік збільшення середнього значення для студентів третього курсу.

Прикро, але факт, що провідним мотивом навчання у вищому навчальному закладі для студентів обох курсів є отримання диплома. Імовірно,

цей факт можна пояснити загальною соціально-економічною ситуацією в Україні, коли диплом про вищу освіту насамперед є “перепусткою” до отримання посад певного рівня, причому далеко не завжди за заявленою в дипломі спеціальністю. Ще одне припущення, яке виникає у зв’язку зі спробами пояснити домінування цього мотиву, полягає в тому, що, можливо, захоплені майбутніми професійними перспективами, студенти хочуть якомога швидше отримати диплом, щоб розпочати самостійну професійну діяльність, переорієнтуючи при цьому вагомості таких мотивів, як набуття знань та оволодіння професією.

**Висновки.** Врахування мотиваційних особливостей пізнавальної активності студентів у навчально-виховному процесі сприятиме більш оптимальному співвідношенню реалізації методів особистісного розвитку, теоретичних і практичних методів, застосовуючи, таким чином, цілісний підхід до підготовки фахівця.

1. Асеев В.Г. Структура мотивации поведения // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М.: МГУ, 1988. – С.134–147.
2. Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы формирования личности // Личность и общение: Изб. психологические труды. – М.: Международная пед. акад., 1995. – 328 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С.-Пб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Катаева Л.И. К вопросу об особенностях мотивационно-смысловой сферы личности государственного служащего // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С.118–121.
5. Крягдже С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Москлас, 1981. – 196 с.
6. Крягдже С.П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С.23–30.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. – К.: Рад. школа, 1980. – 142 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Наука, 1986. – 278 с.
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
12. Apelt W. Motivation and Fremdsprachenunterricht. – Leipzig, 1981.

*В статье рассматриваются мотивационные компоненты познавательной активности студентов. Показано, что их нужно учитывать при подборе методов обучения студентов с целью реализации целостного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов.*

УДК 316.6  
ББК 88.37

## ЦІННІСНО-НОРМАТИВНА СИСТЕМА ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Постановка проблеми.** Проблема ціннісно-нормативної орієнтації в системі правової соціалізації особистості займає вагоме місце, визначаючи переваги одних особливостей над іншими. Ціннісно-нормативна система виступає однією з комплексних, багаторівневих утворень у структурі особистості, яка виконує роль регулятора поведінки. Знання міри її сформованості, її ієрархії дає нам можливість здійснювати цілеспрямоване виховання підростаючого покоління. Ціннісні орієнтації впливають на вибір особистістю певного виду діяльності, на ставлення до цієї діяльності, на визначення місця людини в суспільстві в цілому. Система цінностей і норм утворює внутрішній стрижень культури, духовний добробут. Виступаючи мотивом соціальної дії, вона відображається на формуванні ціннісно-нормативних орієнтацій.

Особливе значення має система цінностей і норм у період юності, до якого належить і студентство. Вона утворює змістовий бік спрямованості молоді особистості і виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності. Ціннісно-нормативна система передбачає включення в неї й ставлення до правової соціалізації. Аналіз системи цінностей і норм молоді, зокрема студентства, дає можливість виявити правові характеристики як цінності, які впливають на формування правової соціалізації.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.** Вивченню досліджуваної проблеми сприяли праці вітчизняних і зарубіжних учених, в яких розкриті загальні теоретико-методологічні та соціально-психологічні проблеми (А.А.Бодальов, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, З.С.Карпенко, О.М.Леонтьєв, Є.Д.Научитель, Л.Е.Орбан-Лембрик, Т.В. Снегерьова та ін.).

Аналіз проблеми ціннісно-нормативної орієнтації потребує охоплення широкого кола наукових здобутків із питань морального та нормативного розвитку особистості, морального виховання, правової свідомості; до неї привернути погляд громадянськості, оскільки від наслідків її вирішення залежить стан суспільства, його благополуччя і динаміка розвитку.

**Мета дослідження** полягає у визначенні основних тенденцій ціннісно-нормативної орієнтації у студентському віці, що передбачає моральний та правовий розвиток особистості.

**Ключові слова:** цінність, ціннісні орієнтації, норма, ціннісно-нормативна система, правова установка, соціалізація.

Нова реальність суспільства обумовила трансформацію моделі соціалізації молоді, особливо її ціннісно-смыслову сферу: нормативи соціалізації молоді суттєво трансформувались у зв'язку з прийняттям нових законодавчих і інших нормативних актів, які зачіпають процеси інтеграції індивідів у суспільстві.

Тому в умовах суспільного перелому постає дуже важливе дослідницьке завдання – вивчення репродукції ціннісно-нормативних орієнтацій соціокультурного зразка. Нова українська соціальність являє собою сукупність різноманітних властивостей життєдіяльності суспільства, які визначаються новим соціальним ладом, особливістю української культури, трансформацією нормативно-ціннісної системи особистості.

Соціалізація молоді особистості – процес багатограний. Одним з її напрямків є формування під час засвоєння соціального досвіду та культури ціннісно-нормативної орієнтації особистості, за якою припис суспільних норм сприймається нею як власні життєві установки. Така ціннісно-нормативна орієнтація особистості формується шляхом політичного, морального та правового виховання. А.І.Долгова підкреслює, що правові, моральні й інші знання в багатьох випадках у молоді не переростають у переконання та керівництво до дії. Поведінка таких осіб найчастіше є результатом дефектів ціннісного аспекту свідомості особистості [1].

Учені вважають, що до розквіту юнацького віку завершується формування складної системи соціальних установок і становлення ціннісно-нормативної орієнтації, причому вони стосуються всіх трьох компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового. Але разом із тим для цього віку характерними є великі суперечності, внутрішня неузгодженість і мінливість багатьох соціальних установок. Внутрішня ціннісно-нормативна регуляція поведінки особи відображає її мікросвіт, її натуральні, природні якості, кінцевим результатом якої виступають соціальні якості, моральні дії, ставлення.

Як зазначають О.І.Ковальова та В.О.Луков, молодь – це соціальна група, яку складають люди, що здобувають і присвоюють соціальну суб'єктивність, тобто об'єктивно зв'язані на певному етапі свого життя переходом від властивості бути об'єктом соціалізації до переважаючої властивості бути суб'єктом соціальної діяльності; мають соціальний статус молодих і є за самоідентифікацією молодими, а також мають поширені в цій соціальній групі ціннісно-нормативні й інформаційно-орієнтаційні комплекси, які відображають і виражають їх символічний і предметний світ [2].

У контексті соціалізації студентської молоді важливо також з'ясувати соціально-психологічні феномени, пов'язані зі ставленням молоді людини до суспільних процесів. Соціально-психологічне відображення суспільного життя у свідомості молоді, і зокрема студента, безпосередньо

фіксується у вигляді оціночних суджень, переживань, вірувань, вольових актів суб'єкта, сприймань. Саме вони дають уявлення про стан суспільної свідомості, ставлення суб'єкта до ціннісних орієнтацій та інших психологічних компонентів суспільного життя. Фундаментом створення світогляду молоді людини є соціальні цінності, тобто узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Цінності молоді реалізуються у процесі життєдіяльності й підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. Отже, саме на основі індивідуального досвіду, що стає адекватною чи неадекватною умовою соціального середовища, певні, конкретні ціннісні орієнтації або набувають особистісного сенсу, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування особистості в соціумі. Зміни, які відбуваються в суспільстві, певним чином знаходять відображення у свідомості молоді й тим зумовлюють зміни в системі їх ціннісних орієнтацій [3].

Цінності – це характеристики об'єктів і процесів, які мають позитивне або негативне значення для життя людини. Ціннісне відношення виникає в результаті включення того чи іншого об'єкта у сферу інтересів людини та її діяльності. Світ цінностей – це світ належного. Цінності є стимулом для зміни соціального буття, тому вони є джерелом діяльності, активного ставлення до реальності. Те, що має бути, – краще, ніж те, що є. Належне – краще існуючого; у цьому полягає сенс цінності. Поняття “цінність” передбачає ідеал, мету, тому соціальне управління й виховання має розглядатися, насамперед, із позицій ціннісного підходу [4].

У психологічному дослідженні цінність, з одного боку, виступає як позитивна (або негативна) значущість для історично сформованого суспільства чи окремого індивіда будь-яких природних чи соціальних явищ, процесів чи інших реальних або ідеальних об'єктів оцінки. З іншого – внутрішньосуб'єктивного боку, цінностями виступають погляди, переконання, ідеї та ідеали, норми і взірці, інтереси та життєві плани відповідно до яких і на основі яких ці об'єкти визнаються цінними або шкідливими, або байдуже-нейтральними.

Роль цінностей визначається тим, що вони є мотивуючим фактором, беруть участь у визначенні мети та засобів, які відповідають тим чи іншим цінностям; виступають основою прийняття рішення й критерієм того, до чого слід прагнути і чого слід уникати; слугують арбітром у розв'язанні внутрішніх конфліктів.

Цінності виступають джерелом норм, які спрямовані на їх охорону. У суспільній, груповій, індивідуальній свідомості цінності організовані в ієрархічну структуру шкали цінностей, які визнані в даному суспільстві і приймаються індивідом. Невідповідність цих шкал одна одній – джерело конфліктів і передумова для поведінки, яка відхиляється з точки зору того суспільства, чия система цінностей та норм порушена даною поведінкою.

Цінності опосередковані правом (правові цінності), включені в ціннісно-нормативну систему індивіда, групи, суспільства. Поведінка буде залежати від того, якою системою керуватиметься людина і яке місце займатиме та чи інша цінність у цій ієрархічній системі [11].

При вивченні питань інтеріоризації правових норм і принципів важливо опиратися на загальнофілософські засади теорії цінностей (аксіології). Разом із тим, в аспекті аналізу досліджуваної нами проблеми принципово важливо розглянути саме поняття “цінність” як об’єкта інтеріоризації, як реально існуючої у суспільній свідомості об’єктивної категорії, враховуючи, що погляди на неї в літературі недостатньо чітко аргументовані.

Спостерігається тенденція трактувати цінності тільки як певне суб’єктивне явище. У той час як саме в морально-етичних (правових) цінностях найбільше простежується їх суспільна природа. Закономірно, що в теорії засвоєння морально-правових норм важливе значення набуває розкриття процесу переведення вказаних суспільних цінностей в особистісні, в цінності, які і будуть визначати правову поведінку індивіда.

Системний аналіз індивідуальної свідомості дозволяє виділити базові ціннісні орієнтації особистості у структурі її життєдіяльності, які ієрархізуються за мірою включеності людини в суспільні відносини. Визначенням при цьому рівням “індивід”, “група”, “суспільство” відповідають ціннісні орієнтації, що виражають спрямованість особистості на ту чи іншу духовну цінність, яка реалізується в конкретній соціальній ситуації. Так, цінностями індивідуального рівня буття людини є істина, справедливості, користь, які досягаються в пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності згідно з їх класифікацією М.С.Каганом [5].

Тому незалежно від того, чи є відповідь особистості на життєву ситуацію результатом звички чи свідомого рішення, її реакція може розглядатися як відображення її власних характеристик. Характер цієї реакції залежить від того, чим виступає для певної особистості дана життєва ситуація. Деякі з цих ситуацій достатньо часто повторюються і настільки визначені соціально, що вони викликають певні відповіді з боку інших. З ними пов’язані норми, які визначають реакцію чи відповідь та отримують схвалення чи заборону з боку групи, яка встановлює ці норми. Такі правила чи норми можуть бути названі нормами поведінки [6].

Ієрархічна структура системи цінностей визначається не лише тим, що одні з них є вищими, а інші нижчими, і не тим, що одними жертвують задля інших. Цінності мають різний ступінь узагальнення, одні є конкретизацією інших. Поняття “вище – нижче” вказує на певну міру цінностей, їх кількісну характеристику. А.Р.Ратінов вважає, що ціннісну сферу особистості, її системну організацію не можна подавати у вигляді рангового ряду. Ця складна динамічна система має свої складові: ядрову та периферійну. Тобто в центрі знаходяться найбільш значущі і тому

найбільш стабільні цінності свідомості, а в міру “віддалення” від них – підпорядковані першим більш лабільні та ситуативні цінності. “Ломка” будь-якої цінності на “периферії” не призводить до кардинальних змін в особистості, якщо збережено її ядро. Цінності можуть змінюватися, перебудується ієрархія мотивів і характер діяльності, але лише при порушенні ядра особистість стане принципово іншою.

Базовим утворенням особистості є світогляд, а його морально-психологічна модифікація відображена в категоріях сенсу життя. Світогляд – це “світ в мені і я в ньому”[7].

Е.Л.Носенко і Н.В.Фролова виділяють можливі неузгодженості в таких аспектах структури ціннісних орієнтацій:

- неузгодженість між цінностями-цілями і цінностями-засобами для досягнення цих цілей;
- неузгодженість між цінностями-цілями і цінностями-засобами та оцінкою самої особистості рівня їх реалізованості в особистому життєвому досвіді;
- неузгодженість між цінностями-цілями і картиною світу, відображеного у свідомості і підсвідомості особистості;
- неузгодженість між картиною світу, відображеного в підсвідомості особистості, і картиною світу, відображеного в її свідомості;
- неузгодженість між картиною світу, відображеного в підсвідомості особистості, і уявленнями про цінності суспільства в цілому [8].

Цінністю функціонування індивіда в групі виступає добро як об’єктивний бік моральної за змістом і сумісної за формою діяльності. Оцінка вчинку як добродійного чи злочинного неможлива в умовах діадичної взаємодії, без урахування інтересів більш-менш причетних до даної ситуації людей. Результати суперечки між двома завжди суб’єктивні. І тільки там, де задіяні інтереси кількох осіб, групи, об’єктивно виникає необхідність нормативно-ціннісної регуляції поведінки на підставі спільно вироблених критеріїв добра [5].

Саме поведінка як форма взаємодії індивіда з оточенням, що опосередкована його рухливою (зовнішньою) та психічною (внутрішньою) активністю, відображає змістовний бік засвоєння особистістю ціннісно-нормативних уявлень, моральних принципів і світоглядних переконань.

Норми поведінки є результатом соціального життя. Соціальні групи накладають на діяльність своїх членів певні обмеження з метою забезпечити охорону соціальних цінностей. Можна припустити, що норма виконує три основні інформаційні функції [6]:

- 1) орієнтовну;
- 2) програмну;
- 3) прогностичну, які разом “обслуговують” вчинок людини: вибір мети та засобів, прийняття рішення й планування вчинку, передбачення та оцінка об’єктивних і суб’єктивних наслідків.

З інформаційної точки зору норма виглядає як опис взаємозв'язку ситуації, дії, наслідків і відповідальності. Людина – активний суб'єкт суспільного життя, яка здатна обирати для себе і мету, і засіб її досягнення, і власну долю. Норма – лише одна із складових, яка визначає, яким буде певний вчинок – позитивним чи негативним.

Схематично зобразити взаємозв'язок позитивних та негативних елементів соціально-нормативної установки при формуванні конкретного вчинку можна так (рис. 1) [10]:

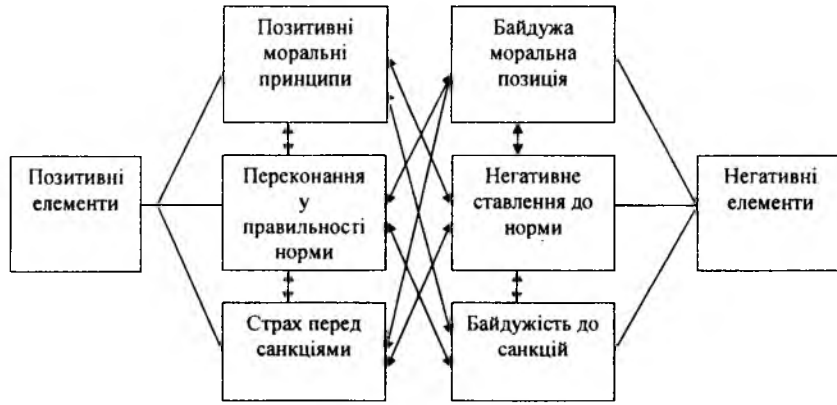


Рис. 1. Елементи соціально-нормативної установки особистості.

Особливий вплив на нормативну поведінку й нормативні рішення має фактор спілкування та взаємодія при сумісній груповій діяльності. Особистість характеризується стійким типом нормативної поведінки і нормативно-ціннісною системою. Люди зі схожими нормативними системами, які демонструють схожі типи нормативної поведінки, можуть бути віднесені до номінальних нормативно-ціннісних груп [9].

Оцінка норми і ставлення до неї найбільш пов'язана з аксіологічною стороною, з ціннісними орієнтаціями та поглядами особистості. Тут відіграють роль і якість норми, своєчасність її прийняття, і моральна цінність, її індивідуальна значущість, її справедливість.

Проведений нами аналіз дає підставу характеризувати механізм ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння правових норм, яке здійснюється як процес оволодіння правовими цінностями, що являють собою об'єктивні суспільні цінності, котрі втілені у правових відносинах, нормах і принципах і фіксуються в мові. Це оволодіння відбувається у процесі діяльності молодшої особистості і проектування об'єктивних цінностей на особистісний зміст діяльності. Оцінка й усвідомлення особистісного змісту діяльності сприяють утворенню інтелектуально-емоційних зв'язків,

формуванню ціннісно-нормативного ставлення, засвоєнню об'єктивної нормативної цінності.

Система нормативних знань може бути представлена як сукупність інформації про право і мораль. В основі всієї системи лежать елементарні знання моральних норм, загальних принципів права. Однак правова підготовка не вичерпується формальними юридичними знаннями, можна володіти знаннями, проте не вміти їх використовувати. Необхідно враховувати ступінь практичного оволодіння цими знаннями. У формуванні вчинку, який відповідає чи суперечить нормі, головне значення мають три види ставлення:

- ставлення до правила поведінки, яке сформувалося в диспозиції норми;
- ставлення до наслідків;
- загальна моральна позиція особистості.

Ставлення до норми, враховуючи її санкції, пов'язані із загальною моральною позицією, а та, у свою чергу, відображає загальні ціннісно-нормативні уявлення особистості (диспозиції, соціальні установки) і певним чином її характерні риси.

У структуру особистості входять ціннісно-нормативні уявлення (диспозиції, соціальні установки). Тому, коли об'єктом установки є різні правові цінності, ми можемо говорити про правові установки. У своїй сукупності установки об'єднуються в систему ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації – це стійка система установок, яка певним чином орієнтована на соціальні цінності та спрямовує поведінку людини стосовно цих цінностей в умови їх складної взаємодії. Домінуючі установки утворюють спрямованість особистості, визначають її життєву позицію і характеризують змістовний бік ціннісних орієнтацій [11].

Зміни, які відбуваються в суспільстві, є однією з основних причин трансформації структури системи цінностей, причому зміни у структурі ціннісних орієнтацій відбуваються не завжди рівно і можуть служити основою для виникнення різноманітного роду конфліктів у структурі особистості.

**Висновки.** Юність – це вік становлення соціальних, політичних, релігійних, культурних, економічних, правових та інших позицій людини. Відсутність єдиного світогляду спонукає юнаків до самостійних роздумів і прийняття рішень. Це сприяє їх прискореному розвитку і перетворенню у зрілу особистість.

Система цінностей задає ідеальну модель життя, належний устрій суспільства. Однак для того, щоб втілювати ідеали в життя або принаймні підтримувати досягнутий стан, цінності мають бути втілені у певні стереотипи поведінки, тобто набути інструментального характеру. Норми і є такими “соціально-технологічними” втіленнями цінностей. Норми є цінностями у дії.



## РОЛЬ УСТАНОВКИ В КОМУНІКАТИВНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ

**Постановка проблеми.** В Україні існує досить своєрідна ситуація у контексті становлення вітчизняної системи сімейної медицини. Нещодавно прийняті законодавчі акти створили необхідне правове підґрунтя для розвитку первинної медико-санітарної допомоги на засадах загальної (сімейної) практики. Медики констатують, що вже накопичений достатньо великий досвід функціонування системи первинної ланки охорони здоров'я – сімейної медицини, оскільки у багатьох регіонах країни протягом тривалого часу працюють пункти сімейної медицини. Існуюча практика аналізується на сторінках періодичних видань, у матеріалах наукових і науково-практичних конференцій та семінарів, розробляються програми розвитку загальної (сімейної) практики на перспективу, розширюється база підготовки лікарів загальної практики – сімейної медицини у системі до- та післядипломної освіти, публікуються методичні рекомендації тощо.

**Ключові слова:** сімейний лікар, сімейна медицина, соціально-психологічна компетентність, комунікативна компетентність, установки особистості, атитюди, диспозиції.

Нині все більш нагальною стає потреба у розвитку сімейної медицини, відповідно й у підготовці сімейних лікарів. Це спонукає до пошуку оптимальних моделей підготовки таких фахівців, визначення її змістовних і технологічних аспектів. Зокрема, актуальним є спектр компетенцій сімейного лікаря, які визначають його психологічну складову професійної та особистісної готовності до виконання своїх професійних обов'язків.

Разом із тим, питання комунікативної компетентності сімейного лікаря як центрального утворення його професійної психологічної компетентності практично не досліджувалося. Проблема компетентності взагалі і комунікативної компетентності зокрема останнім часом стала предметом уваги багатьох дослідників. Автори намагаються визначити природу і структурні компоненти компетентності, знайти ефективні прийоми її розвитку. Однак у психології поки що немає єдиного погляду на сутність становлення компетентності професіонала, як не існує універсальних прийомів її діагностики та розвитку. Усе це спонукало нас до вибору теми дослідження.

Питання комунікативної компетентності сімейного лікаря – це насамперед питання про його спроможність ефективно виконувати свої фахові обов'язки. З цим безпосередньо пов'язана проблема підготовки сімейного

Соціальна реальність суспільних змін глибоко зачіпає межі соціально-психологічних норм, цінностей і відхилень соціалізації в декларованих нею еталонах, тому завдання і мета як дорослих, так і самих юнаків мають бути спрямовані на цілеспрямоване виховання та самовиховання ціннісно-нормативної системи особистості. У результаті, або це буде сформована, соціально зріла особистість із системою стійких моральних переконань і нормативною, суспільно схваленою формою поведінки, або ж особистість із деформованим комплексом ціннісних орієнтацій та установок. Власне, останнє має місце при особистісній дезадаптації та десоціалізації юнаків і проявляється в різноманітних відхиленнях їх поведінки, починаючи від алкоголізації, наркоманізації, аморальних дій та вчинків і закінчуючи правопорушеннями.

1. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юрид. лит., 1981.
2. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи. Теоретические вопросы. – М., 1999.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология. Підручник: У 2-х кн. – Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004.
4. Соціологія права / За ред. Н.П.Осипова, М.І.Панова, Л.М.Герасіна. – К.: Концерн “Видавничий Дім “Ін Юре”, 2003.
5. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості // Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія / Упоряд. З.С.Карпенко, І.М.Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000.
6. Селлин Т. Социологический подход к изучению причин преступности // Юридическая психология: Хрестоматія. – С.-Пб.: Питер, 2001.
7. Лысков Б.Д., Курбатова Т.Н. Понятие о личности преступника// Юридическая психология: Хрестоматія. – С.-Пб.: Питер, 2001.
8. Носенко Э.Л., Фролова Н.В. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (психологический аспект). – Днепрпетровск: Изд-во “Навчальна книга”, 1999.
9. Васильев В.Л. Юридическая психология. – 3-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2000. – (Серия “Учебник нового века”).
10. Кудрявцев Ю.В. Действие социальной нормы // Юридическая психология: Хрестоматія. – С.-Пб.: Питер, 2001.
11. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988.

*В статті розглядається проблема ціннісно-нормативної системи особистості молоді. Автор аналізує основні фактори та механізми формування; розкриває структуру ціннісних орієнтацій; елементи соціально-нормативної установки особистості.*



лікаря: чого і як його навчати у плані розвитку комунікативної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень.** Проведено декілька науково-практичних конференцій, присвячених проблемам підготовки сімейних лікарів і моделям впровадження сімейної медицини в Україні, з'явилося ряд публікацій, у яких розглядаються ці питання. Аналіз опублікованих матеріалів дозволяє визначити деякі актуальні проблеми підготовки та діяльності сімейних лікарів.

Більшість фахівців-медиків погоджуються в напрямку, стосовно сімейного лікаря – це визнання профілактичної спрямованості як головної мети його діяльності. Слід зазначити, що профілактична робота вимагає від лікаря вміння аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати їх розвиток і можливі наслідки, вміння будувати взаємини з різними категоріями пацієнтів, володіти різними стилями спілкування, вміння швидко орієнтуватись у ситуаціях взаємодії й обирати оптимальні прийоми впливу на пацієнтів з урахуванням їхніх психологічних особливостей тощо. Іншими словами, здійснення профілактичної роботи сімейним лікарем може бути успішним за умови, що він має достатньо високий рівень соціально-психологічної компетентності.

Здебільшого у літературі, присвяченій впровадженню програми розвитку сімейної медицини в Україні, обговорюються питання медичної фахової підготовки сімейних лікарів. Питання ж соціально-психологічної компетенції практично не розглядаються або ж розглядаються дуже вузько і фрагментарно. Водночас, позитивним слід вважати вже той факт, що питання не тільки медичної, а й соціально-психологічної компетенції лікарів почали підніматися й активно обговорюватися спеціалістами-медиками.

На сторінках науково-практичного журналу “Сімейна медицина” неодноразово констатовалася недостатня психологічна підготовка сімейних лікарів узагалі і в галузі спілкування зокрема. Автори наголошують на необхідності підготовки сімейного лікаря з психології, соціології, психотерапії, психологічної реабілітації та інших важливих із позицій специфіки його діяльності галузей знань. Так, харківські спеціалісти О.І.Сердюк, Б.В.Михайлов, В.В.Чугунов та інші вважають необхідною психотерапевтичну підготовку сімейного лікаря [7]. Львівські фахівці Є.Х.Заремба, В.А.Скибчик, Т.М.Соломенчук говорять про недостатній рівень підготовки сімейних лікарів із питань медичної психології та деонтології [2].

У монографії В.І.Чебан розглядається широке коло питань, пов'язаних із збереженням здоров'я людей. Автор акцентує увагу на проблемах комунікативної компетенції лікарів, їхньої готовності до встановлення і підтримання належних взаємостосунків із колегами, пацієнтами, родичами хворих. Він цілком доречно зауважує, що “лікар у своїй повсяк-

денній професійній діяльності постійно перебуває в ситуації спілкування і повинен вміти управляти ним, прогнозувати його наслідки” [10].

Американський психолог Д.Майєрс називає однією з найбільш інтригуючих дослідницьких проблем ту, що стосується когнітивних процесів, які супроводжують психологічні розлади. Зокрема, він аналізує вплив суб'єктивних соціальних суджень клініцистів на психічний і фізичний стан пацієнтів. Опираючись на дані численних досліджень, Д.Майєрс говорить, що упереджені, стереотипні установки клініцистів можуть впливати на правильність діагнозів, формуючи хибні уявлення, не пов'язані з об'єктивною реальністю.

Д.Майєрс робить висновок, що спеціалісти, які працюють у клініках:

- можуть легко переконати пацієнтів у хибних діагнозах;
- часто стають жертвами ілюзорного взаємозв'язку;
- занадто впевнені у власному аналізі факту;
- часто не беруть до уваги, що помилкові діагнози можуть підтверджувати самі себе [3].

Для нас дані Д.Майєрса цікаві тим, що він прямо вказує на існування певних професійних соціальних стереотипів, які визначають позицію клініциста стосовно пацієнтів та їхніх проблем. Нерелексивна позиція лікаря, довільне привласнення ним права на абсолютну істинність власних поглядів, побудова спілкування з пацієнтом на основі власних упереджень, намагання довести свою правоту, відбираючи тільки ту інформацію, яка для нього потрібна, та ігноруючи все, що не вкладається у задалегідь окреслені кордони, – може найнегативнішим чином позначатися на здоров'ї пацієнтів і навіть призводити до фатальних наслідків.

Таким чином, аналіз літератури дозволяє, на нашу думку, визначити типову позицію лікаря будь-якої спеціальності як професіоцентристську, що базується на природничо-науковому підході до людини, сім'ї і навколишнього середовища. Перебуваючи у цій позиції, лікар (у тому числі сімейний) будує свої взаємини з пацієнтами як “суб'єкт – об'єктні”. Це робить пацієнта об'єктом впливу, а не суб'єктом активності у збереженні власного здоров'я.

Очевидно, можна припустити, що подібна професійна позиція медпрацівника формується під дією двох основних чинників: традиційної системи підготовки лікарів у системі до- та післядипломної медичної освіти, а також особистісної позиції, установок щодо міжособистісної взаємодії самої людини. Тому далі ми детальніше розглянемо проблему установок у регуляції соціальної поведінки особистості.

Саме поняття “установка” досить широко використовується дослідниками, що працюють у різних галузях психології. Поняття “установка” вживається авторами у багатьох значеннях: як схильність до певної форми реагування; як неусвідомлювана готовність, що зумовлює спрямованість

різноманітних психічних процесів; як психофізіологічний механізм пристосування організму до передбачуваних ситуацій тощо.

У психологічному словнику установку визначають як готовність, схильність суб'єкта, що виникає при передбаченні ним появи певного об'єкта. Установка забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання діяльності стосовно даного об'єкта [4]. Розглядаючи установку в контексті діяльнісного підходу до аналізу психічних явищ, А.В.Петровський і М.Г.Ярошевський визначають три її основні функції у діяльності. По-перше, вважають вони, установка визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований перебіг діяльності, виступаючи механізмом її стабілізації, що дає змогу зберегти її спрямованість у ситуаціях, які безперервно змінюються; по-друге, підкреслюється значення установки у звільненні суб'єкта від необхідності приймати рішення у ситуації вибору та постійно контролювати протікання діяльності у стандартних ситуаціях; по-третє, відзначається негативний вплив установки, коли вона виступає чинником, який зумовлює інертність діяльності й утруднює пристосування суб'єкта до нових ситуацій [4].

Одним із способів взаємодії установки з пізнавальними процесами називають установкою уваги – це стан, завдяки якому спостерігач готовий до прийому інформації певного типу. Така установка може мати позитивні та негативні наслідки. У цілому, інформація того типу, на прийом якої спостерігач або реципієнт налаштований, обробляється більш точно та в короткий проміжок часу. Є певний негатив у тому, що інформація, на яку не налаштований спостерігач, може бути пропущена або невірно інтерпретована.

Інший прояв феномена установки зустрічається в тих випадках, коли суб'єкт сприймає стимули в залежності з очікуванням і контекстом, а не на основі фізичної взаємодії навколишнього середовища. Це називають установкою сприймання або перцептивною установкою [5].

У словнику за редакцією В.І.Бойтка установка тлумачиться як стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. Ключовим моментом даного визначення є розуміння установки як стану готовності до реагування та її взаємозв'язок із потребами особистості.

Найбільш повно і різнобічно установка вивчалася представниками грузинської психологічної школи. Концепція Д.Н.Узнадзе будується на розумінні установки як основного регулятивного механізму поведінки особистості, який визначає її спрямованість і вибіркову активність. Він також вважав, що установки створюють саму особистість, оскільки вони є підґрунтям системи потреб людини [9]. Люди напружують свої фіксовані установки в онтогенезі, тому вирішального значення набуває їхнє минуле, особливо значущі ситуації, враження та переживання. При

цьому Д.Узнадзе підкреслював різну зумовленість генезу установок імпульсивної та вольової поведінки: перша має у своїй основі актуальну ситуацію, а друга – уявну чи мисленнєву [9]. Іншими словами, можна говорити про подвійну детермінацію активності людини, яка може зумовлюватись як неусвідомлюваними, ситуативними чинниками, так і свідомим вибором, що передбачає прийняття на себе відповідальності за здійснювані дії.

У психології називають різні прояви установки як стану готовності до реагування певним чином, коли потреби особистості співвідносяться із ситуацією задоволення цих потреб. Так, виділяють установки очікування, сенсорні установки, установки особистісні, соціальні установки тощо. З погляду мети і завдань нашого дослідження, нас найбільше цікавлять особистісні та соціальні установки, які зумовлюють схильність індивідів реагувати певним чином на ті чи інші явища соціальної дійсності. Зокрема, установки, які впливають на позицію сімейного лікаря у його спілкуванні з пацієнтами.

Поряд із поняттям установки у літературі використовується цілий ряд близьких за значенням понять. Тому ми вважаємо за необхідне змістовно співвіднести дане поняття з такими поняттями, як ставлення (відношення), атитуди та диспозиції особистості.

Теорія установки у вітчизняній психології сприймалася неоднозначно. Найбільший супротив викликало положення про вихідну неусвідомлюваність установки, особливо в аспектах вищих форм регуляції діяльності. Тому здійснювались спроби виділення ієрархічних рівнів регуляції діяльності та відповідних типів установок особистості. Так, були виділені сенсові установки, що відображають ставлення до об'єктів, які мають особистісний сенс. Ці установки вважаються похідними від соціальних установок. У їх структурі розрізняють інформаційний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти. Автори вважають, що сенсові установки виникають у конкретній діяльності, однак вони можуть виявлятися під час зустрічі особистості з подібними значущими об'єктами і визначати її поведінку у широкому спектрі стандартних ситуацій. Такі сенсові установки, на думку А.В.Петровського і М.Г.Ярошевського, стають узагальненими установками та перетворюються у риси характеру особистості [4].

Другий тип установок – цільові, які викликаються метою діяльності та визначають стійкий характер протікання дії. Третій тип – операціональні установки, які забезпечують певне попереднє налаштування сенсомоторної сфери особистості, що передують реалізації тих чи інших способів дій.

Відома диспозиційна концепція В.О.Ядова розглядає диспозицію як продукт зіткнення потреб особистості та ситуацій, у яких ці потреби задовольняються. Диспозиції – ієрархічно організована система, вищий рівень якої утворюється загальною спрямованістю інтересів і ціннісними

орієнтаціями, середній – системою узагальнених соціальних установок на різні соціальні об'єкти і ситуації, а нижній – ситуативними соціальними установками у вигляді готовності до оцінки і дій у конкретних умовах [6]. Таким чином, соціальна поведінка особистості, згідно з диспозиційною концепцією, детермінується трьохрівневою системою соціальних установок: вищих, узагальнених та ситуативних, і в цьому сенсі поняття установки й диспозиції позначають однакові за своєю суттю психологічні явища. Розрізнення, очевидно, можливе, якщо вважати диспозицію сукупністю установок, а не окремою установкою.

Зокрема, орієнтований на розуміння суб'єкт при взаємодії з партнером зосереджується на внутрішній системі відліку партнера (мотивах, цінностях, почуттях), а не на своїй власній. Для встановлення і підтримання психологічного контакту з партнером важливо, щоб у спілкуванні реалізовувалися такі установки:

- на розуміння безопинного реагування на думки, почуття і уявлення партнера;
- на позитивне прийняття особистості співрозмовника;
- на узгодженість власної поведінки при взаємодії з іншою людиною.

Практичне здійснення цих установок, на думку В.А.Сосніна та П.А.Луньова, потребує дотримання певних правил, зокрема таких:

- більше слухайте і менше говорите самі, намагайтеся глибше прояснити висловлювання співрозмовника;
- утримуйтеся від власних оцінок, менше ставте запитань, що “наштовхують” партнера до обговорення того, про що йому “належить” говорити;
- намагайтеся насамперед реагувати на особистісно значущу інформацію, пов'язану з потребами й інтересами партнера;
- намагайтеся реагувати на почуття і емоційний стан партнера [8].

За такою ж схемою аналізується директивне спілкування, що дає змогу зробити певні узагальнення і висновки.

На нашу думку, здатність до ефективного спілкування (комунікативна компетентність), зображена у позиції В.А.Сосніна та П.А.Луньова, структурно включає три елементи: стратегію (установки, цілі), тактику (правила) і техніку спілкування. Цей підхід своїми основними рисами близький до поглядів Ю.М.Жукова [1]. Як у першому, так і у другому випадку структура комунікативної компетентності включає три елементи, що ієрархічно взаємопов'язані між собою. Стратегія спілкування визначається установками, цінностями і цілями суб'єкта. Тактика будується залежно від конкретної ситуації спілкування з метою найкращим чином реалізувати стратегію. Володіння різноманітними засобами спілкування дозволяє суб'єкту реалізувати свої стратегічні завдання і тактичний план у взаємодії з реальним партнером.

Слід сформулювати деякі вихідні положення, які характеризують традиційну позицію лікаря стосовно пацієнтів. Традиційна позиція, ми вважаємо, ґрунтується на природничо-науковому підході до аналізу причин, перебігу хвороб і лікування пацієнтів. В основі такої позиції знаходяться “професіоцентристські установки”, що формуються протягом періоду підготовки лікарів і підтримуються всією системою медичного обслуговування. Така професійна позиція, можливо, виправдана, коли йдеться про спеціаліста-медика вузького профілю, головним завданням якого є лікування хворого.

Повноцінне виконання професійних обов'язків лікарем загальної практики – сімейним лікарем значною мірою зумовлюється його здатністю конструктивно будувати своє спілкування з пацієнтами, попереджувати і долати перепони, які виникають у процесі встановлення міжособистісних взаємин, керувати своїми емоційними станами.

Спілкування є мостом, який з'єднує прірву між розумом лікаря та пацієнта. Воно ефективне тоді, коли є двостороннім процесом. Спілкування потребує знання психологічних, культурних, соціальних, економічних та освітніх чинників (впливів), які впливають на пацієнта. Воно вимагає поєднання емоцій та інтелекту на службі полегшення страждань і поліпшення здоров'я. У центрі медичної практики лежить процес пошуків найкращого поєднання між потребами пацієнта, сприйняття лікарем цих потреб і пропозицій лікаря. Точне налагодження цього процесу вимагає знання цінностей пацієнта, відношення (ставлення) та віри, а саме: соціальної, культурної, релігійної та економічної атмосфери пацієнта. Здатність ефективно відповідати визначається межами, до яких лікар розуміє людський розум, уміє розрізняти суб'єктивні й об'єктивні аспекти людського досвіду та може читати між рядками те, що говорить пацієнт.

Основою доброго спілкування є здатність відчувати (почуватися разом) стресові ситуації, спричинені процесом протікання хвороби. І якщо ця здатність присутня, то той, хто навчається, отримує мотивацію для налагодження спілкування і переорієнтування на більш терплячий централізований підхід. Якщо цей “чуттєвий” елемент відсутній, то елемент “знання” в комунікації може ніколи не бути приведений в дію.

**Висновки.** Установки сімейного лікаря, що пов'язані з його спілкуванням із пацієнтами, значною мірою складаються під впливом професійної підготовки і власної практики. Ці установки (диспозиції, атитюди) характеризують професійну позицію і, відповідно, професійне спілкування медпрацівника. Традиційно спілкування лікаря і пацієнта будується як суб'єкт – об'єктне, що є виразом природничо-наукового підходу до розуміння людини і процесу надання їй лікарської допомоги.

Однак сама модель сімейної медицини повинна, на нашу думку, ґрунтуватися на засадах гуманітарного бачення, що вимагає іншої позиції у взає-

модії лікаря з пацієнтами. Спілкування у гуманітарній парадигмі ґрунтується на визнанні паритетності всіх партнерів і будується як суб'єкт – суб'єктне.

1. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
2. Заремба Є.Х., Скибчик В.А., Соломенчук Т.М. Психологічні аспекти діяльності сімейних лікарів // Актуальні проблеми підготовки та перепідготовки спеціалістів з сімейної медицини: Матеріали І Українського з'їзду сімейних лікарів. – К. – Львів, 2001. – С.99.
3. Майерс Д. Социальная психология. – С.-Пб.: Питер, 1996. – С.203.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / Под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – С.-Пб.: Питер, 2003. – С.944–945.
6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
7. Сердюк О.І. Особливості психотерапевтичної корекції психоемоційного стану хворих на соматичні захворювання у виконанні лікаря загальної практики // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції “Сімейна медицина – досягнення і перспективи”. – К.–Харків, 2002. – С.121.
8. Соснин В.А., Лунев П.А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. – Ин-т психологии РАН, 1993. – 156 с.
9. Узнадзе Д.Н. Мотивация – период, предшествующий волевому акту // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыреч. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С.80–84.
10. Чебан В.І. Джерела здоров'я родини. – Чернівці: Медик, 2003. – 310 с.

*В статтє автор рассматривает проблемы профессионального общения семейного врача, структуру и способы развития коммуникативной компетентности. Автор объясняет роль установок в практической деятельности семейного врача.*

УДК 159.937(075)  
ББК 88.351я7

## КОГНІТИВНІ СТИЛІ В СТРУКТУРІ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми.** Термін *когнітивний стиль* з'явився у психології в рамках досліджень індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, категоризації і відтворенні інформації. Індивідуально-своєрідні способи переробки інформації (когнітивні стилі) – це формально-динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, які не пов'язані із змістовними (результативними) аспектами роботи інтелекту.

Психологія когнітивних стилів сформувалася на стику психології пізнання і психології особистості. Більше того, стильові дослідження спочатку були пов'язані з установкою пояснити особистість і передбачити її поведінку за допомогою вивчення індивідуально-своєрідних способів організації пізнавальної діяльності.

У міру розгортання стильових досліджень поступово нагромаджувалися факти, які підтверджували те, що когнітивні стилі відносяться до числа базових характеристик індивідуальності, про що свідчив їх тісний зв'язок як із біологічними, так і соціальними чинниками.

У зв'язку із сказаним викликає зацікавлення обговорення кількох основних питань: Яким чином когнітивні стилі представлені у структурних компонентах інтегрованої індивідуальності? Чи дійсно когнітивно-стильові параметри пов'язані з індивідуальними й особистісними рисами й особливостями соціальної поведінки? За рахунок чого когнітивні стилі відіграють інтегруючу роль в організації цілісної індивідуальності?

**Актуальність** проблематики стильового підходу полягає в утвердженні можливості пояснення *інтегральної індивідуальності* за рахунок аналізу особливостей організації її когнітивної сфери (індивідуально-своєрідних способів аналізу, структуризації, категоризації, інтерпретації, прогнозування). Когнітивний стиль у цьому контексті розглядається як психологічне утворення, яке інтегрує не тільки когнітивні, але і мотиваційні, емоційні й інші характеристики індивідуальності.

**Предметом** аналізу даної статті є розкриття сутності, місця і ролі когнітивного стилю у структурі цілісної індивідуальності.

**Мета** статті полягає у з'ясуванні структурно-функціональних зв'язків когнітивного стилю у структурних компонентах *інтегральної індивідуальності як цілісної ієрархічної системи*.

**Ключові слова:** когнітивні стилі, індивідуальний стиль, стильова сфера індивідуальності, інтегральна індивідуальність, індивідуальні відмінності, особистісні відмінності, формальний підхід.

У даній статті ми відштовхувались від концепції *інтегральної індивідуальності* В.С.Мерліна. У ній автор обґрунтовує принцип багатозначних залежностей психічних явищ від фізіологічних і розкриває опосередкований характер взаємовідношень між різними рівнями організації індивідуальних особливостей особистості – нейродинамічними, психологічними й особистісними. Використовуючи принцип ієрархічності, вчений виділяє *індивідний, особистісний та індивідуальнісний* рівні психічної організації цілісної індивідуальності. Таким чином, *інтегральна індивідуальність*, за В.С.Мерліним, це – особлива форма буття окремої людини, саморегульована *біопсихосоціальна* система багаторівневих зв'язків, у рамках якої вона живе й зберігає цілісність і тотожність самій собі в умовах безперервних зовнішніх і внутрішніх змін [1].

“Індивідуальність – це ті особливості, які додають *своєрідність і певний стиль* психологічному паттерну конкретної людини”, – зазначає Л.Н.Собчик [2, с.19]. Індивідуальність людини, сягаючи коренями в генетичні детермінанти, послідовно зафарбовує своєю своєрідністю і темперамент, і характер, і вершинні рівні особистості. Формування індивідуально-особистісних властивостей відбувається у процесі усвідомлення конкретною людиною інформації про себе і про навколишній світ за допомогою властивого їй *індивідуального стилю*, який зафарбовує певним чином її емоційні, мотиваційні, когнітивні і комунікативні характеристики. Інтеграція спочатку аморфних, слабоструктурованих властивостей відбувається під могутньою дією навколишнього середовища, тобто того соціуму, в якому вже закріпилися і стали закономірністю історико-культурні основи, етика, мораль і етичні засади. Проте дія соціуму опосередковується *індивідуальними стильовими особливостями* людини на свій лад [2].

Потрібно зауважити, що *індивідуальність* – таке ж умовне позначення, як і організм, індивід або особистість. На сучасному етапі необхідної диференціації наукового знання розведення цих абстрактних концептів не суперечить загальній тенденції до інтеграції зусиль у дослідженні різних особливостей людини. Досить підступна пастка полягає у небезпеці зведення одне до одного як різнорівневих понять, наприклад психологічних до фізіологічних, так і зведення однієї до одної категорій, розташованих в одній онтологічній площині. Останнє зауваження особливо актуальне у зв'язку з аналізом статусу особистісних властивостей, які виступають основним каталізатором процесів координації й інтеграції в системі цілісної індивідуальності. Саме особистісні структури, що синтезують у собі вплив онтогенетичних і філогенетичних тенденцій, стають основним чинником індивідуальної мінливості, що, з одного боку, “пов'язано з активною дією соціальних властивостей особистості на структурно-динамічні особливості індивіда, є їх генетичними джерелами” [3], і, з іншого боку, забезпечує функціонування індивідуальності як

складної системи, що саморозвивається і характеризується “балансом основних ефектів внутрішньої і зовнішньої взаємодії – оптимальністю, компенсаторністю, адаптивністю і результативністю” [4].

Тому нам вбачається актуальною і перспективною проблема структурно-функціональної представленості когнітивних стилів на різних рівнях інтегральної індивідуальності – індивідному, особистісному і власне індивідуальнісному.

У широкому значенні *когнітивний стиль* – це характерний для особистості спосіб вивчення реальності, у вузькому значенні – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення. Крім того, когнітивні стилі трактувалися як надання переваги певним способам інтелектуальної поведінки, що в найбільшій мірі відповідають пізнавальним схильностям і можливостям даного суб'єкта.

Статус феноменології когнітивного стилю і його місце у структурі індивідуальності визначався з урахуванням ряду принципових моментів. Когнітивні стилі, будучи характеристикою пізнавальної сфери, в той же час розглядалися як прояв особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні (а точніше, індивідуалізовані) способи переробки інформації виявлялися тісно пов'язаними з потребами, мотивами, афектами і т.д.

Найбільш вивченою у вітчизняній психології є проблема зв'язків між властивостями індивідуальності, що викладена в роботах В.С.Мерліна і його послідовників [1]. Згідно з концепцією інтегральної індивідуальності, між різними психологічними підструктурами існують багатозначні зв'язки, що забезпечують автономність функціонування психологічних утворень. Проте таке розуміння міжрівневої зв'язаності викликає утруднення в поясненні як процесу формування стійких переваг (індивідуальних стратегій поведінки і способів діяльності) у певному середовищі, так і особливостей функціонування індивідуальності як цілого. Необхідність такого підходу на певному етапі розвитку уявлень про індивідуальність людини була виправдана. Разом із тим, дослідники, які працюють у рамках даної школи, описують лише найбільш загальні характеристики інтраіндивідуального поєднання, опосередкованого діяльністю.

Досить продуктивна гіпотеза В.С.Мерліна про стиль як системоутворюючий компонент, що виявляється у вигляді механізму внутрішнього і зовнішнього сполучення індивідуальних властивостей, повинна бути доповнена положенням про існування основи, яка обмежує різноманіття стильових проявів індивідуальності. Нею може виступити темперамент, що розуміється в широкому значенні як базова формально-динамічна характеристика. Відзначимо, що такий підхід до розуміння ролі природно-детермінованих властивостей людини вступає в деяку суперечність з уявленнями В.С.Мерліна про механізми міжрівневих зв'язків у структурі психологічних якостей. У той же час вельми цінним залишається

положення про те, що аналіз взаємодії біологічних, психологічних і соціальних рівнів індивідуальності був пов'язаний з розумінням її інтегральної природи і розвитком уявлень про взаємовплив психологічних утворень в її структурі [1].

Щоб зрозуміти місце і роль когнітивного стилю у структурі індивідуальності, звернемося до історичного аспекту становлення стильового підходу, який з'явився в американській психології в 1950–60-х роках.

Поняття “когнітивний стиль” уперше використав Г.Уїткін, який, вивчаючи з колегами сприйняття, звернув увагу на те, що різні люди в більшій або меншій мірі орієнтуються на контекст. Здатність чинити опір дії фонових ознак при виділенні фігури було ним названо *поленезалежністю*, а *полезалежність* означала включеність у контекст [5].

Полезалежність відображає рівень психічного розвитку, який пов'язаний із ступенем диференційованості: якщо на початку життя людина не виділяє себе із ситуації як суб'єкта, то потім вона починає усвідомлювати межі між зовнішнім і внутрішнім, розрізняти частини навколишнього світу і самої себе.

Когнітивним стилем у широкому значенні стали позначати індивідуальний спосіб переробки інформації – її отримання, зберігання і використання. Найчастіше виділяють стилі сприйняття і стилі мислення.

Пізніше Дж.Каганом була виділена така стильова характеристика, як *імпульсивність–рефлексивність* (тенденція до більш-менш розгорненого аналізу задачі перед прийняттям рішення, кількість понять, які людина використовує для вирішення проблеми) [6]. Когнітивний стиль показує, як різні люди приходять до одного результату, тобто відображає переважно процесуальні, динамічні характеристики діяльності, і багато в чому визначається темпераментними особливостями. У даний час, крім уже вказаних, виділяють ще такі властивості, як аналітичність–синтетичність, екстернальність – інтернальність, деталізованість – цілісність, когнітивна складність – простота й інші.

А в рамках менінгерського дослідження Г.Клейн і Р.Гарднер, які вивчали когнітивні стилі (вони називали їх *когнітивними контролями*) з позицій психоаналізу, виділили таких п'ять характеристик. 1. *Згладжування–загострення* характеризує міру чутливості до відмінностей: так, можна ігнорувати різкі відмінності між об'єктами, а можна помічати найдрібніші неспівпадання. 2. *Висока–низька толерантність до нереалістичного досвіду* вказує на готовність людини приймати факти, що суперечать її особистому досвіду. 3. *Вузкий–широкий діапазон еквівалентності* показує, наскільки різні об'єкти потрапляють в один клас, визнаються однаковими. 4. *Вузкість–широта сканування* характеризує особливості концентрації уваги на головних об'єктах. 5. *Ригідність–гнучкість* показує міру довільності когнітивної діяльності [7].

Виділені характеристики можуть бути особливо цінними при вивченні соціального інтелекту, описуючи особливості розвитку особистості в цілому. Когнітивні стилі – це психологічні якості, які в більшості робіт відносять до формально-динамічних властивостей, проте уявляються найперспективнішими у вирішенні проблеми інтеграції когнітивних і афективних процесів, динамічного і змістовного у структурі індивідуальності.

Про зв'язок когнітивних стилів із базовими, *індивідними* характеристиками індивідуальності свідчить їх тісний зв'язок із такими біологічними чинниками, як вік, стать, особливості функціонування нервової системи. Так, когнітивні стилі змінюються з віком, причому різні стилі проявляють різну вікову динаміку. У дошкільному віці діти, як правило, полезалежні, потім відбувається зростання полезалежності (її пік припадає на підлітковий і юнацький вік) з подальшим поступовим наростанням полезалежності до старості. Аналогічно до старечого віку відбувається поступове наростання ригідності пізнавального контролю. З іншого боку, з віком росте рефлексивність. Крім того, літні люди використовують такі ж широкі категорії, як і представники студентського віку [8].

Що стосується чинника статі, то дівчатка і жінки, порівняно з хлопчиками і чоловіками, виявляються більш полезалежними. Мабуть, більш виражена полезалежність жінок пояснюється як біологічними (спеціалізація жінок і чоловіків за своїми біологічними функціями визначає їх консервативну або пошукову поведінку), так і соціальними (тип виховання дівчаток і очікування щодо нормативної поведінки жінок явно сприяють формуванню полезалежного стилю поведінки) детермінантами.

Виявляють зацікавлення зв'язки когнітивних стилів із психофізіологічними характеристиками людини, у тому числі з темпераментом. Полезалежність і широкий діапазон еквівалентності співвідносяться з високим рівнем орієнтовної реакції (у вигляді величини дисперсії альфаритму) і швидким її згасанням, а також з інтроверсією і переважанням другосигнальних способів переробки інформації. Навпаки, полезалежність і вузький діапазон еквівалентності поєднуються з відносно низьким рівнем орієнтовної реакції і тривалим її згасанням, а також з екстраверсією і переважанням першосигнального способу переробки інформації [9].

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

Що стосується ПЗ/ПНЗ, тут висновки більш однозначні: висловлюється думка, що генотип визначає до 50% варіативності показників цього стилю. Інша половина дисперсії ПЗ/ПНЗ визначається різноаспектними параметрами середовища [10]. У Московському близнюковому лонгітюд-

ному дослідженні були зіставлені показники ПЗ/ПНЗ й інтелекту у дітей 6, 7 і 10 років. Генетичні кореляції, підраховані між цими показниками, збільшувалися з віком, але не перевищили величину 0,59. Цей результат, на думку авторів, свідчить про те, що у міру розвитку ПЗ/ПНЗ зближується з інтелектом за механізмами, які лежать в основі її регуляції, хоч зберігає певну специфіку [11].

У той же час у дослідженнях Уїткіна було показано, що ПЗ/ПНЗ стиль складається в ранньому дитинстві під впливом способу спілкування з матір'ю. При домінуванні надмірної опіки і контролю у дитини формується полезалежний стиль. Якщо при цьому обмежуються контакти з однолітками, то зростання ПЗ посилюється. Показано також, що полезалежний стиль складається в умовах як дуже великої сім'ї (разом живуть декілька поколінь), так і неповної сім'ї (що складається з матері і дитини) [5].

У ряді досліджень розглядався характер зв'язків стильових параметрів з особливостями функціонування центральної нервової системи. Свого часу Г.Уїткін відзначив можливий зв'язок ПЗ/ПНЗ стилю з міжпівкульною спеціалізацією. Сучасні дослідження в цій галузі свідчать про суперечливий характер наявних фактів: деякі автори говорять про переважний зв'язок ПНЗ із лівою півкулею (з урахуванням її ролі в аналітичній активності), інші – з правою (враховуючи перцептивні механізми цієї стильової властивості). Останнім часом висловлюється припущення про особливу роль фронтальних лобових зон мозку в детермінації ПЗ/ПНЗ стилю, беручи до уваги їх регулюючі функції [12].

Зацікавлює зв'язок когнітивних стилів із психодинамічними характеристиками індивідуальності, у тому числі з темпераментом [9]. Отримані факти свідчать про те, що когнітивно складні особи володіють більшою соціальною пластичністю, більш високим соціальним темпом і меншою емоційністю в соціальній сфері (за показниками опитувальника В.М.Русалова).

Безперечна участь біологічних детермінант у формуванні механізмів стильової поведінки зовсім не виключає такий же безперечний вплив на особливості стильової поведінки соціокультурних чинників. У ряді досліджень було показано, що на окремі когнітивні стилі чинить вплив культура. Дж.Беррі проведено порівняння вираженості ПЗ/ПНЗ стилю у членів африканського племені *темне* й *ескімосів*. Факти свідчили, що в ескімосів була виражена ПНЗ, тоді як у африканців – ПЗ. Відмінності можуть бути обумовлені як чинником особливостей середовища проживання (ескімоси живуть в умовах однорідного арктичного середовища, що стимулює у них розвиток ПНЗ стилю поведінки, тоді як африканці живуть в умовах багатоструктурованого тропічного середовища, що призводить до зростання ПЗ), так і чинником провідної діяльності (ескімоси – мисливці, тоді як африканці переважно займаються сільським господарством) [10].

Як показують експериментальні дані, функціонування стилю забезпечується дією механізмів, які опосередковують взаємозв'язок параметрів різних психологічних утворень: темпераменту–інтелекту, характеру–здібностей, здібностей–темпераменту, темпераменту–характеру. Специфіка зв'язаності виявляється на різних рівнях організації індивідуальності – від біохімічного до міжособистісного. Можна сказати, що вивчення статусу когнітивного стилю у структурі індивідуальності показало його проміжне положення між вищеназваними психологічними утвореннями. Цей пункт інтерпретації, виявляється, неминуче пов'язаний з розвитком *формального підходу* в диференціальній психології. Окремі риси формального підходу властиві практично всім дослідженням у галузі *стилю людини*.

Досить інформативним для нашої проблематики є гіпотеза А.В.Лібіна про об'єднуючу і компенсуючу функцію стилю в системі індивідуальних властивостей. Ним було організоване спеціальне дослідження, в якому понад п'ятсот чоловік було обстежено за допомогою батареї методик, яка включає традиційні тести діагностики властивостей нервової системи; опитувальники, що діагностують темпераментні і характерологічні властивості; експериментальні методики діагностики когнітивно-стильових параметрів. Результати кореляційного, факторного і регресійного аналізу були інтерпретовані в рамках завдання визначення статусу стильового симптомокомплексу у структурі інтегральної індивідуальності [4].

З'ясувалося, що ряд стильових показників був пов'язаний з властивостями нервової системи. Теоретичне припущення про високу чутливість зорового аналізатора у ПНЗ індивідуумів (пов'язаної з їх схильністю до розрізнення замаскованих фігур у складному геометричному малюнку) підтвердилося виявленням зв'язком між ступенем ПНЗ і слабкістю нервової системи у зоровому аналізаторі. Виявлена інертність зорового аналізатора (низькі показники лабільності нервової системи) в аналітичних індивідів створює передумову для прояву у них зайвого “застрягання” на деталях у процесі сортування графічного матеріалу (що призводить до виділення аналітиками великої кількості груп). Показник слабкості нервової системи в слуховому аналізаторі утворив стійкий фактор із показником надання переваги семантиці округлених форм при складанні конструктивних малюнків (за тестом ТигР), який є індикатором психастенічного характеру реакцій.

Положення про посередницьку функцію стилю перевірялося шляхом зіставлення стильових параметрів із темпераментними і характерологічними властивостями, а також на основі виявлення щільності зв'язків між цими складовими індивідуальності.

Стильові ознаки утворюють із шкалами темпераменту і характеру приблизно рівну кількість зв'язків, у той же час між показниками темпераменту і характеру було виявлено лише шість значущих кореляцій,



що є свідченням відмінностей в мірі “близькості–віддаленості” досліджуваних властивостей, з одного боку, і підтверджує положення про посередницьку функцію стилю, з іншого. Вивчення факторної структури аналізованих ознак показало, що патерни “стиль–характер” (18) і “стиль–темперамент” (22) є більш стійкими (“близькими”) комбінаціями ніж “темперамент–характер” (6) (див. рис. 1).

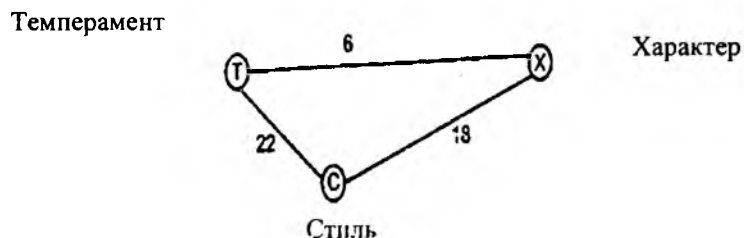


Рис.1. Щільність зв'язків стильових, темпераментних і характерологічних властивостей у структурі індивідуальності.

Т – шкали опитувальника структури темпераменту (Русалов, 1990) і EPF (Eysenck, 1978); С – стильові індекси; Х – характерологічні шкали тесту самоставлення (Столін, Пантисєв, 1990).

Для зіставлення були узяті по 10 показників кожної властивості; враховувалися тільки значущі коефіцієнти кореляції ( $p < 0.05$  і  $p < 0.01$ ).

З виділеної восьмифакторної моделі два фактори об'єднували стильові і темпераментні ознаки, три фактори включали параметри стилю і характеру, решта факторів була утворена ознаками якої-небудь однієї підструктури. Не було виділено жодного стійкого симптомокомплексу, заснованого на загальному факторі, що включає показники всіх трьох аналізованих сфер індивідуальності [4].

Таким чином, виявлена посередницька функція стилю, що сполучає характеристики різних підструктур індивідуальності – *індивідні* (темперамент) і *особистісні* (характер), обумовлена самою природою стильового симптомокомплексу, його біологічною та соціальною детермінацією.

Як наголошувалося вище, стильовий підхід полягав у ствердженні можливості пояснення особистості, її психологічних і соціальних характеристик за рахунок аналізу особливостей організації її когнітивної сфери. Більше того, деякі автори розглядають когнітивні стилі (зокрема, ПЗ/ПНЗ) як особистісну властивість [10].

Один із найдивніших результатів у галузі досліджень когнітивних стилів полягає саме у факті існування численних і різноманітних зв'язків стильових параметрів з особистісними властивостями. Один із найяскра-

віших сучасних дослідників проблематики когнітивних стилів професор М.А.Холодная із захопленням відмічає: “Вдумаємося в цю ситуацію! На операціональному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей в пізнавальній діяльності (швидкості знаходження простої деталі у складній фігурі, величини інтерференції словесно-мовних і сенсорно-перцептивних функцій, опори на вузькі або широкі категорії при розумінні дійсності, точність перцептивного сканування і т. д.). Проте ці окремі відмінності у пізнавальній діяльності виявляються пов'язаними з широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи із сенсомоторики і закінчуючи механізмами психологічних захистів” [10, с.265]. На думку автора, сам факт такого роду глибокої включеності когнітивних стилів в особистісну організацію є додатковим аргументом на користь припущення про особливу роль стильових властивостей в регуляції психічної активності.

Вражаючий в цьому значенні вбачає М.А.Холодная контраст з IQ, який на рівні емпіричних досліджень був пов'язаний з незначною кількістю особистісних рис і особливостей соціальної поведінки. Напрошується висновок про те, що величина IQ, яка визначається за показниками успішності виконання традиційних психометричних тестів інтелекту, має дуже опосередковане відношення до регуляції психічного життя людини. З цього погляду стильові параметри виступають більш референтним показником рівня її інтелектуальної зрілості [10].

Коротко зупинимось на аналізі взаємозв'язку когнітивних стилів з *особистісними характеристиками* інтегрованої індивідуальності. Цей аспект проблеми вже розглядався автором у попередніх публікаціях [13; 14], тому в даній статті розглянемо і систематизуємо наявні дані про зв'язок окремих когнітивних стилів з особистісними властивостями і своєрідністю соціальної поведінки представників відповідних стильових полюсів.

*Полнезалежні* особистості проявляють високу автономність, стабільний образ “Я”, низький рівень інтересу до інших людей, стійкість при навіюванні, критичність, компетентність і відчуженість. *Полезалежність*, за результатами опитувальника Кеттелла, співвідноситься з такими особистісними рисами, як товариськість, життєрадісність, залежність від групи. У той же час, якщо за ТАТ пред'являються картинки, що зображають агресію, *полезалежні* більш швидко і безпосередньо виражають у своїх ідеях і переживаннях агресію. У *полезалежних* також була більш виражена схильність до ризику як наслідок їх тенденції уникати ситуації невизначеності. У зв'язку з цим цікавий, відзначений Уїткіним, факт, що серед ув'язнених (тобто осіб, що вчинили злочин) переважають *полезалежні* суб'єкти [5].



Вузкий діапазон еквівалентності був пов'язаний з підвищеною тривогою, причому, мабуть, тривожність “аналітиків” є свідченням їх недовірливості, настороженості, центрованості на власному “Я” (фактор *L* за Кеттеллом). Далі, в “аналітиків” переважають емоції страху, тоді як у “синтетиків” – емоції гніву [8]. Вузкий діапазон еквівалентності позитивно пов'язаний з фактором самоконтролю і негативно – з фактором самодостатності (за Кеттеллом). Іншими словами, “аналітики” прагнуть добре виконувати соціальні вимоги й орієнтовані на соціальне схвалення [10].

Особи з *ригідним пізнавальним контролем* оцінюють себе як збудливих, чутливих і лабільних, вони менш стійкі до перешкод (за необхідності запам'ятовувати при шумі результати в осіб із високою інтерференцією погіршуються, тоді як в осіб із низькою інтерференцією можуть навіть поліпшуватися). До сказаного слід додати, що ефект інтерференції позитивно пов'язаний з нейротизмом. Крім того, ригідні індивіди демонструють менше терпіння в ситуації перешкоди, що виникає у ході виконання діяльності, і одночасно більш високий рівень прагнення подолати цю перешкоду [10].

*Нетолерантні до нереалістичного досвіду* особи, мабуть, через свою неготовність приймати інформацію, що суперечить їх початковим очікуванням, знанням і установкам, відрізняються більш високим рівнем тривоги.

*Вузкі сканувальники* в ситуації стресу використовують такі психологічні захисти, як подавлення і заперечення (тобто відмова від прийняття травмуючого досвіду або його спотворення). При сприйнятті емоціогенної ситуації *широкі сканувальники*, навпаки, орієнтовані на фіксацію її об'єктивних деталей, а не на свої суб'єктивні враження про ситуацію.

*Конкретна–абстрактна концептуалізація* найбільш яскраво проявляє себе у відмінностях соціальних орієнтацій людей. О.Харві, Д.Хант і Х.Шродер виділили чотири рівні організації понятійної системи залежно від ступеня диференціації й інтеграції понять (міри зростання її “концептуальної складності”). Цим чотирьом рівням “концептуальної складності” відповідають різні соціальні орієнтації:

*I рівень* – позитивна орієнтація на соціальні референти (наприклад, релігійні або інституційні авторитети), доброзичливість, конформний тип поведінки (полюс “конкретності”);

*II рівень* – негативна орієнтація щодо тих же соціальних референтів, опір соціальним нормам поведінки, активне неприйняття авторитетів, прояву агресії і негативізму (проміжний рівень);

*III рівень* – орієнтація на дружні (аттрактивні) стосунки з іншими людьми як спроба уникнути почуття безпорадності і страху соціальної ізоляції, розвинені навички маніпулювання партнерами по спілкуванню (проміжний рівень);

*IV рівень* – орієнтація на власний внутрішній досвід у розумінні того, що відбувається, переважання пізнавальної спрямованості, орієнтація в оцінці інших людей на їх компетентність (полюс “абстрактності”) [15].

Що стосується *когнітивної простоти–складності*, то, як правило, вивчення цього стильового параметра обмежується сферою спілкування. Наголошується, що при дослідженні студентів когнітивно складні випробовувані є, в основному, екстравертами. Знову ж таки на студентській вибірці було показано, що найбільшу когнітивну складність мали тривожні й емоційні студенти. Аналогічно була продемонстрована схильність когнітивно складних студентів до маніпулятивних форм спілкування і комунікативної й особистісної тривоги [10].

У той же час є дані, згідно з якими *когнітивно складні* працівники розглядаються колегами як більш здібні до розуміння партнерів по спілкуванню. Особи з високою когнітивною складністю сприймаються як привабливіші в соціальному і фізичному плані, тоді як *когнітивно прості* більш позитивно оцінюють себе і своїх знайомих, більше підкреслюють свою схожість із ними. Навпаки, особи *когнітивно складні* більш критично сприймають себе та інших людей, відзначаючи більше відмінностей між собою і своїми знайомими. Особливу цікавість являє дослідження, в якому був зафіксований негативний кореляційний зв'язок між ступенем когнітивної складності і рівнем соціального інтелекту (за методикою Саллівена) [16].

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

*Раціональний стиль* припускає одночасний розвиток концептуальних здібностей (вербальні здібності, здібність до міркування) і емоційної незалежності (особиста автономія, безсторонність), *емпіричний стиль* – перцептивних здібностей (здібність до візуалізації, пам'ять) і проявів інтро/екстраверсії, *метафоричний стиль* – символічних здібностей (здібність до породження нових образів і побіжність ідей) і емоційної збудливості (різноманітність емоційних переживань, тривожність).

У результаті була запропонована модель інтегрованої індивідуальності, в рамках якої стилі розглядаються як посередники, що об'єднують когні-

тивні й емоційні властивості суб'єкта. Сильова система виступає як інтегратор когнітивної й афектної сфер, роблячи тим самим вплив на такі властивості індивідуальності, як Образ світу, Образ-“Я” і стиль життя [17].

Мабуть, емпіричні і теоретично постульовані зв'язки окремих стильових параметрів з різними особистісними рисами й особливостями соціальної поведінки можуть бути пояснені з урахуванням природи когнітивних стилів, пов'язаної із сформованістю механізму мимовільного інтелектуального контролю (у вигляді широти й інтенсивності перцептивного сканування, обліку і структуризації контексту, імпліцитної научуваності, підключення до процесу переробки інформації системи понять різного ступеня узагальненості, оперативної зміни когнітивних схем під впливом незвичайної інформації, регуляції міри участі афективного досвіду в актах пізнавального відображення тощо).

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

Таким чином, когнітивні стилі є результатом складної взаємодії біологічних і соціокультурних чинників і виконують наскрізну регулятивну функцію на всіх рівнях інтегративної індивідуальності.

Навіть короткий огляд досліджень когнітивних стилів показує, що стильові параметри корелюють із безліччю різноманітних психологічних характеристик індивідуальності, починаючи з особливостей сенсомоторики і закінчуючи своєрідністю психологічних захистів. Сам факт такого роду зв'язків підтверджує особливу роль когнітивних стилів у регуляції психічної активності.

1. Мерлін В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДОК”, 1996. – 446 с.
2. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – С.-Пб.: Изд-во “Речь”, 2003. – 624 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с.; Т.2. – 336 с.
4. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр “Академия”, 2004. – 527 с.

5. Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., Cox P. W. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educat. Research. – 1977. – Vol.47. – P.1–64.
6. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychol. – 1966. – Vol.1. – P.17–24.
7. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К.Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
8. Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
9. Русалов В.М., Паралис С.Э. Темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности // Психологический журнал. – 1991. – №5. – Т.12. – С.118–122.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2004. – 383 с.: ил.
11. Егорова М.С., Зырянова Н.М. Влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнитивного стиля // Генетика. – 1997. – С.110–115.
12. Tinajero C., Paramo M. F., Cadaveira F., Rodriguez-Holguin S. Field dependence-independence and brain organization: The confluence of two different ways of describing general forms of cognitive functioning? A theoretical review // Perc. and Motor Skills. – 1993. – V.77. – P.787–802.
13. Палій А.А. Когнітивні стилі як детермінанти міжособистісних відмінностей // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип.9. – Ч.1. – С.45–51.
14. Палій А.А. Когнітивні стилі: диференціально-психологічний аспект // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – Вип.VII. – С.155–161.
15. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system and personality organization. – N.Y., 1961.
16. Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В.Либина. – М.: Смысл, 1998. – 462 с.
17. Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect // J. of Personality. – 1978. – V.46(3). – P.474–505.

*В статті розглядається місце і роль когнитивного стилю в структурних компонентах інтегральної індивідуальності як цілостної ієрархічної системи. Аналізується представленість когнітивно-стильових характеристик в індивідуальних і личностних підструктурах індивідуальності.*

### СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “ГРУПОВА НОРМА”, “ПСИХІЧНА НОРМА”, “НОРМАТИВИ”, “АНОМАЛЬНА ПОВЕДІНКА”, “ПАТОЛОГІЯ”, “СОЦІАЛЬНА АНОМІЯ”, “СОЦІОПАТІЇ”

**Актуальність проблеми.** Термінологічна різноманітність, нечіткість трактування категорій “норма”, “аномалія”, “патологія”, “норматив”, неоднозначність щодо трактування крайніх форм норм, “пограничних станів” зумовили необхідність теоретичного аналізу напрацьовань з даної проблематики. Окремого теоретико-експериментального дослідження потребує визначення функціонального оптимуму групової норми, що сприяє функціональній життєдіяльності, становленню й розвитку групи як єдиного суб’єкта діяльності та взаємодії.

**Мета повідомлення.** Здійснити порівняльний перегляд даних психології, психопатології, психіатрії, соціології, що дасть можливість побачити в загостреній формі розвиток тенденцій, які мають місце в нормі.

**Ключові слова:** норма, групова норма, аномалія, нормативна поведінка, клінічна норма, патологія, соціальна аномія, психічна норма, соціопатії.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Аналіз літератури із соціальної психології, соціології, медицини, праць із психіатрії, кримінології показав, що, не зважаючи на різноманітність визначень норми, всі вони зводяться до таких пояснень [2; 3; 5; 6; 8; 10]: 1) типологічне уявлення про норму як певний еталон, взірець з фіксованими або розмитими межами; 2) релятивістське уявлення, яке абсолютизує відносність, тобто “все відносно” і “кожний по-своєму правий”, умовність будь-яких визначень норми; 3) уявлення про норму, яке орієнтоване на розуміння норми як функціонального оптимуму.

Типологічне розуміння норми, яке базується на вивченні конституціональних показників, не зовсім задовольняє сучасну психологічну науку. Нагадаємо, що найбільш вдало співвідніс у психологічній науці психологічний і конституціональний типи Е.Кречмер, кількісна характеристика конституціонального типу дана У.Шелдоном. Зокрема, якщо розглядати норму з позиції основних типологічних уявлень, то до уваги брали пропорційність частин організму стосовно одна одної; середньо-арифметичну величину; середньостатистичний варіант. Досить поширеним у сучасній медицині є середньостатистичний варіант норми.

Щодо релятивістських настроїв, то багатьма авторами, зокрема П.Рамсей, визнавалося свавілля будь-яких загальних посилянь, засновок про норму. Р.Уільямс у книзі “Биохимическая индивидуальность” відкидає метафізичне тлумачення норми, згідно з яким людство ділиться на дві групи:

1. Більшість, яка володіє ознаками норми (95% популяції).

2. Незначна меншість (5%), які мають ознаки, що відхиляються від норми. На основі вивчення біохімічних особливостей індивідів автор зробив висновок, що оскільки будь-яка людина володіє багатьма варіативними у своєму вираженні ознаками, які потенційно можуть бути змінені, то можна визнати, що практично кожна людина являє собою в тому чи іншому відношенні відхилення від “норми” [12]. Є.В.Ілінков висловив своє ставлення до релятивістського тлумачення норми. Він говорив про те, що хоч норму і нелегко встановити, але вона є.

Усе більшого визнання в медицині набуває вивчення норми як **функціонального оптимуму живої системи**. Як зазначають О.Кузнецов, В.Петленко, М.Резнік, Б.Фролов, застосування положень еволюційної теорії для пояснення функціонування організму людини сприяло поширенню в медицині погляду на норму як діапазон оптимальної життєдіяльності. Тобто дана теорія показує, як у процесі філогенезу в людини вироблялись і генетично закріплювались кращі способи реагування. Враховуючи фактор природного відбору, можна допустити, що живі організми, які досить довго жили за певних умов зовнішнього середовища, з часом набувають ознак, які є найкращими з погляду пристосування до даних умов. Ці оптимальні характеристики закріплюються в нормі-реакції – своєрідному генетичному потенціалі живої системи [6, с.41].

На думку Р.Розена, головна роль принципу оптимальності в теоретичній біології полягає саме в тому, що він дозволяє переходити від найбільш загального й абстрактного перегляду біологічних функцій до одного або декількох механізмів, які реалізують ці функції оптимальним чином у реальних біологічних системах.

Вивчення норми як функціонального оптимуму живої системи дозволяє підкреслити в нормі її об’єктивність, динамічність і індивідуальність. Це означає, що сама по собі рідкість того чи іншого прояву поведінки, стану тощо не буде автоматично відносити людину до категорії “хворих”. Дана точка зору не обмежується розумінням норми як тільки біологічного оптимуму функціонування людини, вона включає в себе і оптимальні міжособистісні взаємостосунки.

Отже, норму потрібно розглядати з позиції функціонального оптимуму, орієнтуючись не лише на біологічну підструктуру людини (організм), а й на соціальну підструктуру (особистість), гармонію соціального і біологічного, коли суспільство робить людей біологічно здоровими,

створює всі умови, а ці індивіди є одночасно соціально здоровими, активними членами суспільства. На жаль, у сучасних умовах можна спостерігати таку особливість: людина може бути психічно здоровою й одночасно особистісно хворою, загубленою, ущербною, несамодостатньою, нецілісною.

Підтвердженням про ефективність вивчення норми як функціонального оптимуму як біологічних, так і соціальних систем слугують і висновки, зроблені в дисертаційному дослідженні Л.Балабанової. Зокрема, автор відзначає:

1. Норми функціонування різних систем вироблялися у природі в ході еволюції шляхом накопичення інформації з метою впорядкування ентропії. Це об'єктивний процес, тому механізми нормоутворення є об'єктивною реальністю.

2. Прояв норми як статистичної закономірності розглядає явище в застійній формі, не відображає динаміку процесу. Тому в загальне поняття норми завжди повинна входити і якісна оцінка того, що отримує кількісне визначення. Реально таке уявлення можна отримати про норму, яке може бути відображене у вигляді інтервалу – оптимального функціонування системи [2].

Проблема функціонального оптимуму у фундаментальних психіатричних і психологічних дослідженнях не розглядалась, однак із позиції оптимальності і неоптимальності, на думку О.Кузнецова, В.Петленко, М.Резнік, Б.Фролова, найбільш продуктивними видаються такі напрямки, як психологічна адаптація типологічних якостей вищої нервової діяльності (Б.Теплов, В.Небиліцин, В.Мерлін, Є.Климов), формування особистості шляхом закріплення нетипових психічних станів (М.Левітов), адекватність рівня досягнень у психології формування особистості (Л.Божович), патогенетична психотерапія (В.Мясищев), акцентуація особистості (А.Личко) [6, с.43].

У клінічній і експериментальній практиці зустрічаються крайнощі у висновках про психічний стан людей: здорові люди ведуть себе неадекватно, в той час як психічно хворі можуть поводитися досить соціально прийнятно. Зупинимося на визначенні **психічної норми**.

І.Кон стверджує, що психічна норма обумовлена гармонійністю елементів особистості (потяг, темперамент і характер), завдяки чому людина комфортно почуває себе і може адекватно вирішувати свої власні, а також суспільні і міжособистісні завдання.

К.Шнейдер підкреслює, що психічна норма не може бути зведена тільки до статистичної сукупності рис, які зустрічаються у великих груп людей з нормальною поведінкою. На думку дослідника, критерій нормального стану психіки пов'язаний з відсутністю відхилень у поведінці людини, які призводять до порушень міжособистісних відносин.

Поняття внутрішньої гармонії і високого рівня суспільного (соціального) самопочуття тісно пов'язане з поняттями **“психічна норма”** і **“психічне здоров'я”**. К.Платонов вважає, що при визначенні норми повинні враховуватися стан і взаємодія основних підструктур особистості, таких як: направленість, досвід, психічні процеси, темперамент. Усі вони мають значення при встановленні межі між нормою і патологією особистості, однак чітко розмежувати окремі підструктури або дати тільки цілісну кількісну чи якісну характеристику практично неможливо. Узагальнюючи теоретичні розробки і практичні висновки у сфері пограничних станів, можна виокремити три основні напрямки: а) клінічний; б) біолого-фізіологічний; 3) психологічний і соціально-психологічний. Проблема пограничних станів, крайніх варіантів норми в класичному аспекті характеризується пошуком диференціально-діагностичних критеріїв розмежування цих захворювань від нормальної психіки, з одного боку, і від психозів – з іншого. Прикладом пограничного стану, крайнього варіанту норми, але не патології, є, наприклад, акцентуація характеру особистості, виокремлена К.Леонгардом. Акцентуація, як відомо, – це надмірне вираження окремих рис характеру та їх поєднань, що є крайніми варіантами норми.

Крайніми варіантами норм виступають **соціопатії**, при формуванні яких основна, провідна роль належить соціальним факторам (суїцидальні погрози, агресія, дезертирство, бомжування, блукання, часті втечі з дому, наркоманія, алкоголізм, проституція і т.д.).

Як зазначав П.Б.Ганнушкін, нова база, яка має велику кількість експериментальних і статистичних методів, ще далека від установа психологічної норми, а завдання щодо її визначення **“настільки коласальне, що розраховувати на її вирішення в найближчому майбутньому було б невинуватою ілюзією”**.

Ознакою психічного здоров'я людини є її здатність адекватно керувати своїми психічними функціями та поведінкою у процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем. У **“нормі”** мотиви, які визначають поведінку людини, адекватно співвідносяться з інтелектуальним розвитком і емоційною сферою, з моральними принципами, соціальним розвитком особистості.

Поряд із статистичним визначенням **психічна норма** визначають **дефініцію клінічна норма**. Вона визначається на основі аналізу анамнестичних даних, результатів клінічного, експериментального, психологічного дослідження і динамічного спостереження за психічним станом і соціальною поведінкою людини, психіатри трактують її як стан без патологічних змін психіки.

Співвідношення понять норма і патологія, переходу нормального в патологічне досить детально розглядається в медичній психології. Ряд

авторів, зокрема В.М.Мясищев, указує на те, що для визначення відмінностей між нормою і патологією необхідно визначити критерії. Одним із таких критеріїв, як уже було нами зазначено, є статистичний. Зокрема, А.Кетле висунув поняття “нормальної середньої людини” (homme moyen). За визначенням автора, це – здорова людина, в якій відсутні будь-які відхилення, що передаються по спадковості, визначаються конституцією організму і за всіма своїми показниками є “середньою величиною”. Патолог і клініцист Ф.Крауз говорить про поняття середньої людини як про статистичні фікції, при яких вимірюється велика кількість різних варіантів тих чи інших показників людини в різних напрямках.

Навіть у медицині при вивченні категорії норма часто важко прямо виміряти ті чи інші показники, не говорячи про людські взаємостосунки, які вивчає соціальна психологія. При експериментальних дослідженнях часто в медичній психології використовують принцип бальної або градуальної оцінки. Слід пам'ятати, що для повної характеристики **норми** і **патології** слід використовувати інтегральні характеристики психічної діяльності або психологічного типу, як нормального, так і патологічного. Загальна характеристика патологічного, основна його особливість це – неадекватність або інадекватність реакцій, вчинків, поведінки людини. Також для диференціації норми і патології важливе місце посідає питання про роль у їх проявах і генезисі біогенного і соціогенного, генотипового і паратипового, ендогенного, екзогенного і психогенного.

В.Мясищев указує на те, що важливими ознаками розмежування норми і патології є такі суттєві риси, як: стриманість і нестриманість, самоконтроль, замкнутість і сором'язливість. Крім того, для розуміння норми і відхилення від неї велике значення має адекватність реакцій людини на зовнішні впливи і врівноваженість людини з об'єктивними умовами, вміння пристосовуватися до них. При цьому автор наголошує на тому, що пристосованість не означає безпринциповість, підкорення вимогам суспільства. Пристосованість у соціальному плані пов'язують із питанням про адекватність реакцій людини.

Теорія І.П.Павлова про закон сили у фазових станах і О.І.Введенського про парабіоз (тимчасова втрата живою тканиною здатності до властивої їй діяльності під впливом надмірних подразників) опирається на поняття адекватності, при якому зростання сили і частоти реакцій у межах норми відповідає зростанню сили і частоти подразника. Якщо спостерігається відставання, тобто при зростанні сили або частоти подразника є відставання реакцій, тоді це є ознакою хвороби, парабіотичного відхилення або виникнення фазового стану. Про неадекватність реакцій говорять, коли їх формально динамічний бік не відповідає об'єктивним обставинам. Але при цьому слід пам'ятати не тільки про силу впливу, але і про важливість, значущість цих стимулів для людини і відношення до

них. Поняття адекватності в соціально-психологічному контексті виступає як показник норми для характеристики відповідності поведінки і діяльності людини вимогам суспільства.

Дефініції “норма” й “аномалія”, “здоров'я” і “хвороба” пов'язані з поняттям про **нормативн**. Як зазначає О.А.Корольков, виокремлення нормативів опирається не тільки на статистичні або емпіричні критерії продуктивності й адекватності, але і на оціночні життєві і філософські позиції. Норма для кожної людини явище часто об'єктивне, реальне, індивідуальне, нормативи нерідко встановлюються спеціалістами. Ряд дослідників вважають, що потреби у виокремленні норм і нормативів диктуються перш за все тим, що норми відображають реальний стан об'єкта, а нормативи – ступінь його пізнання. Нормативи – це схеми пізнання об'єктивних норм. Поняття норматив має більш конкретний зміст, алгоритм, схему, класифікацію, ніж поняття норма.

Щодо взаємостосунків між людьми, то дуже важко говорити про норми. Якщо розглядати норму як статистичне поняття, то відповідні дані характеризують норму як середні величини і показують різні ступені відхилення від цих величин. Статистика дає можливість виокремити це середнє, яке існує насправді, реально, і те, як часто воно зустрічається на практиці. У галузі естетики, а також медицини можливе і природне створення “ідеальних” норм. Наприклад, давньогрецьке мистецтво висунуло поняття канону – нормативу пропорцій здорового і прекрасного тіла. Ці прекрасні норми не були надумані, вони являли собою узагальнені характеристики кращих, тобто найбільш високо оцінених і найбільш продуктивних у тій чи іншій сфері, представників людського роду. “Ідеальну” норму мали люди з атлетичною будовою тіла, красиві зовнішньо. У галузі соматичної медицини ці норми можна зробити наочними, в соціальній психології, у сфері етичних, естетичних оцінок це зробити важко. Однак принцип формування ідеальної норми в усіх цих випадках залишається тим самим.

В.Плахов вважає, що аномалія також має свій статистичний аспект: якщо норма служить вираженням типового явища, то аномалія – норма менш типова (нетипова), яка не так часто зустрічається. На думку автора, необхідно розрізнити “нормальну” і “нормативну” поведінку. Перше розглядається у зв'язку з нормою і аномалією і йому, відповідно, протистоїть “ненормальна” поведінка в значенні безсистемності, випадковості. Друге, “нормативне”, означає визначення поведінки соціальними нормами, його основною відмінною рисою є законслухняність.

Ще одна цікава точка зору побутує в соціальній психології: окремі вчені вважають, що аномалія є особливою формою нормативної поведінки, вона не протиставляється нормі. Можливо, в цьому значенні

доцільніше вживати термін аномалія, яка є якісно іншим утворенням – нетипова норма.

У будь-якій соціальній системі існують певні види соціальних відхилень від “нормального”: з одного боку, це різні **форми соціальної патології** (злочинність, алкоголізм, наркоманія, проституція і т.д.), інший бік складають **усі види соціальної творчості**.

Деякі автори, наприклад Я.І.Гілінський, стверджують, що поняття “соціальне відхилення” поширюється і на корисні вчинки, зокрема новаторство, соціальну творчість. На думку Б.Кутирьова, відхилення можуть бути спрямовані і в позитивний бік, наприклад прояв ініціативи, підприємливості і т.д. При цьому очевидно, що автори розглядають норму просто як середньостатистичну характеристику поведінки.

Якщо виходити з повної характеристики норми, то неважко помітити, що новаторство або творчість зовсім не порушують які-небудь групові норми. Відхилення від норми може бути визнане позитивним тільки з погляду більш прогресивної системи. Тоді сама норма буде розглядатися як негативне явище. Накопичення як масовий взірць більш прогресивної поведінки, такого роду прогресивні відхилення поступово приводять до створення нової групової норми, яка набуває все більшого поширення і, нарешті, стає загальноновизнаною.

Г.О.Балл у статті “Нормы деятельности и творческая активность личности” вказує на те, що при всьому протиставленні і несумісності категорій “норма” і “творчість” не варто абсолютизувати яку-небудь із даних категорій. Оскільки аналіз таких видів діяльності, які носять творчий характер, показує, що строге дотримання норми повністю сумісне з творчістю і, більше того, часто слугує його передумовою. Це яскраво проявляється при виконанні музичного твору, де вже сам нотний текст фіксує деяку обов’язкову норму діяльності. Очевидно, як зазначає дослідник, що норма і творчість взаємно обумовлюють одна одну: в більшості, базуючись на використанні нормативних засобів і способів діяльності, творчість виступає разом із тим як механізм реалізації норм більш високого рівня [5, с.27].

Б.С.Братусь дає визначення **нормального розвитку людини** – це такий розвиток, який веде до набування людиною родової людської сутності. Умовами, а одночасно і критеріями цього розвитку є: ставлення до іншої людини як до самоцінності, як до істоти, яка містить у собі безконечні потенції людського роду (центральне і системоутворююче відношення); здатність до децентрації, самовіддачі і любові як способу реалізації цього ставлення; творчий характер життєдіяльності; потреба в позитивній свободі; здатність до вільного волевиявлення; можливість самопроекування майбутнього; віра у здійснення запланованого і внутрішня відповідальність перед собою та іншими, минулими й

майбутніми поколіннями; прагнення до загального сенсу свого життя [4, с.53].

Згідно із сучасними уявленнями критерієм і відображенням особистісного здоров’я є моральна орієнтація, яка складає суть нормального розвитку особистості. Ще А.Ф.Лазурський зробив висновок, що здоров’я особистості в найбільшій мірі забезпечує ідеал безкорисного ставлення до іншого, що є показником найбільшої гармонії між особистістю і середовищем.

У соціологічних теоріях особистості, соціальної структури в соціологічній літературі розглядається проблема “**соціальної аномії**”. Етимологія слова аномія: *anomos* – безнормний, беззаконний. Для соціальної аномії характерні:

1. У класичному значенні соціальна аномія характеризується станом безпорядку, суспільної дезорганізації, які визначаються відсутністю мети, самоідентичності або етичних цінностей у кожної особистості або суспільства в цілому.

2. Аномія включає в себе також дезорганізацію духовних і моральних норм і відповідних їм цінностей даної системи як на мікро- так і на макрорівнях, охоплюючи індивідуально-особистісний. Зникають чіткі норми і правила моралі і поведінки, стара ієрархія цінностей руйнується, а нова ще не склалась.

3. Соціологічний словник підкреслює, що аномія означає руйнування норм і, таким чином, означає такий стан суспільства, при якому для її членів втрачена значущість соціальних норм і приписів, що призводить до росту поведінки, яка відхиляється від норми. Аномія породжує такі соціальні девіації, як зростання злочинності, соціальний хаос, різке зниження передбачуваності у часі тих чи інших явищ, які пов’язані з даною соціальною системою [1].

4. Своєрідність феномена соціальної аномії полягає у тому, що аномія носить очевидно екзистенціальний, індивідуально-особистісний характер і означає втрату особистістю соціальних зв’язків і відчуження від суспільства, внаслідок чого людина опиняється у стані невизначеності, незрозумілості.

Індивідуально-психологічними наслідками аномії є понижена самооцінка особистості, почуття безпорадності, втрата життєвої мети, поява тривоги, соціальної апатії, неврозів, які є соціально обумовленими, що загрожує цілісності особистості.

Перегляд процесів соціального структурування, стратифікації сучасного українського суспільства за критерієм аномії дозволяє простежити міру схильності до аномії з точки зору адаптаційних можливостей різних соціальних страт, а також із точки зору типології поведінки індивідів щодо цінностей і інституціалізованих засобів їх досягнення.

Слід зауважити, що соціальні відхилення, у принципі, не зводяться до одного вчинку. Нерідко це система вчинків у діяльності, в поведінці, способі життя людини. Наприклад, поведінка суб'єкта може відхилитися від соціальної норми: 1) за кількістю тих чи інших вчинків, які не відповідають стандартам; 2) за динамікою, ступенем інтенсивності поведінки; 3) за неадекватністю ситуації, в якій здійснюється вчинок. У цілому, для соціальних відхилень як суспільного явища характерні такі риси:

- 1) однакова спрямованість відхилень, які зустрічаються в подібних груп, верств населення у більш-менш однакових умовах;
- 2) подібні або однакові причини соціальних відхилень;
- 3) територіальна і часова стійкість та повторюваність соціальних відхилень.

У психологічній науці акцентується увага на тому, що порушення групових норм може призвести до утвердження власних норм як детермінант особистісного розвитку або особистісного регресу, детермінант зміни цінностей групи, до деіндивідуалізації, дезинтеграції, дезадаптації.

Найбільш проблемним є співвідношення **норми** і **аномалії** у способі життя і поведінки людини. Мова йде про суто соціологічний аспект проблеми, пов'язаної із "соціальною" (класовою, національною, етнічною, груповою) оцінкою якості соціальної норми і нормативної поведінки. При такому підході **аномалія** може розглядатися як відхилення людей у своїй поведінці від історично необхідних стандартів поведінки, які протистоять легальній, а в окремих випадках і легітимній у даному суспільстві системі норм.

**Висновки.** Вивчення теми дозволяє зрозуміти важливість та необхідність порівняльного аналізу, інтегральної характеристики біологічного і соціального функціонального оптимуму, відносну незалежність біологічних і соціальних норм, відображення біологічного і соціального в патології. Оскільки психосоціогенне може вплинути на біологічне, наприклад, цукровий діабет може бути викликаний довготривалими перенапруженнями або соціально-психологічними стресами. Разом із тим, соціально-патологічне, наприклад кримінальні, антиетичні вчинки, може бути обумовлене біологічно. При вивченні відмінностей між нормою і патологією слід урахувувати різні методологічні проблеми: оцінку кількості і якості, співвідношення нормативного й емпіричного, біогенного і соціогенного, феноменологічного і психо-соціально-генетичного аналізу.

Перегляд літератури вказує, що відхилення від межі середньостатистичних зразків поведінки не завжди варто розцінювати як відхилення від норми, позаяк така модифікація норми може носити позитивний характер.

У соціальній психології, медицині, психіатрії, соціології, патопсихології, кримінології ряд авторів пропонує виокремити нормологію як науку, як особливу галузь теоретико-експериментальних досліджень, що вказує на перспективність вивчення даної проблеми. Крім того, звертається увага на **принцип оптимальності**, який може виступити основним критерієм оцінки поведінки особистості, оптимізувати біологічні і психічні функції, створити умови, оптимізувати групові норми, що допоможе використати групі всі ресурси для оптимального функціонування.

1. Аберкромби И., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь / Пер. с англ.; Под ред. С.А.Ерофеева. – Казань, 1997.
2. Балабанова Л.М. Категория нормы в исследовании и регуляции функциональных состояний человека: Дис. д-ра психол. наук. – К., 2001.
3. Беспалько И.Г. О системном подходе к анализу соотношения патологии и нормы // Теоретико-методологические аспекты пограничной психиатрии. – Л., 1979.
4. Братусь Б.С., Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., 1980. – 157 с.
5. Балл Г.О. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – М., 1990. – №6. – С.25–36.
6. Кузнецов О.Н., Петленко В.П., Резник М.И., Фролов Б.С. Методологические аспекты проблемы нормы и пограничных состояний в психиатрии // Теоретико-методологические аспекты пограничной психиатрии. – Л., 1979. – С.39–46.
7. Корольков А.А., Петленко В.П. Философские проблемы теории нормы в биологии и медицине. – М., 1977.
8. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. – М., 1983.
9. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – Пг., 1919.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология. – К., 2003. – С.121–127.
11. Социальные отклонения. Введение в общую теорию. – М., 1984. – 320 с.
12. Уильямс Р. Биохимическая индивидуальность / Пер. с англ. – М., 1960. – 295 с.

*В статье рассматриваются понятия "норма", "психическая норма", "аномалия", "социальная аномия", "патология", "клиническая норма", "нормативы". Подчеркивается важность интегральной характеристики биологического и социального функционального оптимума нормы.*

## ПОНЯТТЯ ПРАВОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇЇ ЗАВДАННЯ

**Постановка проблеми.** Правова психологія – це розділ юридичної психології, який вивчає психологічні особливості відображення людиною правозначущих явищ. Крім цього правовою психологією досліджуються й такі проблеми:

- психологічні особливості змісту права і правотворчості;
- закономірності, механізми й етапи правової соціалізації;
- психологічні особливості формування індивідуальної, групової та суспільної правосвідомості;
- поняття і види нормативної поведінки та її зв'язок із правовою системою суспільства тощо.

Наукові дослідження в галузі правової психології пов'язані з прізвищами таких учених, як О.Бандурка, В.Бедь, В.Васильєв, М.Єнікєєв, Л.Казміренко, В.Коновалова, М.Костицький, Г.Мар'яновський та ін. Проте саме ця галузь юридичної психології на сьогоднішній день залишається найменш вивченою порівняно з кримінальною психологією, психологією юридичної діяльності та пенітенціарною психологією. Більшість проблем, які піднімаються правовою психологією, носять описовий характер і не мають прикладної спрямованості, яка виражається у розробці практичних рекомендацій щодо їх розв'язання. До таких проблем можна сміливо віднести правову соціалізацію та правосвідомість.

**Мета статті.** На основі головних положень правової психології виокремити предметне коло її завдань, що є актуальними для сучасності.

**Ключові слова:** правова соціалізація, правосвідомість, правова система, нормативна поведінка.

Правова система – це багатогранне системне явище, яке являє собою алгоритм поведінки людини в суспільстві і має на меті цивілізоване розв'язання міжособистісних конфліктів [2, с.22]. Вона включає в себе ті норми і цінності, які в процесі соціалізації повинні бути інтеріоризовані індивідом, перетворившись на дійові регулятори його життєдіяльності. Показником рівня такої інтеріоризації можуть виступати якісні характеристики правосвідомості та правової соціалізації індивіда. Як свідчить практика, індивідуальна правосвідомість громадян нашої держави здебільшого залишається на елементарному рівні, при якому поведінка людини узгоджується не зі самими правовими нормами, а з уявленнями про них. Ці уявлення формуються шляхом виховання в сім'ї та інших

інститутах соціалізації, але проблема полягає в тому, що вони, як правило, ґрунтуються не на реальних знаннях правових норм, а на приписах моралі. Тобто відбувається підміна правових регуляторів поведінки на моральні. Така ситуація не оцінюється нами як негативна, проте вона значно спрощує пізнавальний бік правосвідомості. І, крім цього, слід пам'ятати, що хоч правова система і закріплює в обов'язковій формі головні досягнення людської культури та духовно-моральні цінності, право і мораль все ж не є тотожними поняттями, оскільки не завжди те, що дозволяється правом, схвалюється мораллю і, навпаки.

Визначаючи домінуючим серед громадян елементарний рівень правосвідомості, не треба забувати про те, що існують ще середній та найвищий (концептуальний) її рівні, проте їхні кількісні показники залишають бажати кращого. Так, при середньому рівні правосвідомості відбувається усвідомлення людиною складних правових ситуацій, правових інститутів і правового статусу особистості в суспільстві. При концептуальному – людина оволодіває правовою ідеологією, характеризується сукупністю поглядів на правову систему, усвідомленням соціальної значущості права та оцінкою його суті [2, с.26]. Громадян з описаними вище рівнями правосвідомості мало, і серед них, як правило, виділяються ті, що за родом своєї професійної діяльності зобов'язані володіти ними – юристи, політичні діячі тощо.

Таким чином, можна виокремити перше завдання правової психології – забезпечення розвитку правосвідомості громадян. Це завдання передбачає необхідність здійснення цілеспрямованого і систематичного правового виховання у всіх сферах життя суспільства. При цьому слід звернути увагу на таке: кримінологічний ухил правового виховання, який донедавна панував у діяльності різного роду інститутів права і був спрямований на боротьбу зі злочинністю та недопущенням її рецидиву, сьогодні вже вичерпав себе і є однобічним. Актуальним є те правове виховання, що орієнтоване на всіх громадян суспільства без винятку, причому його метою має бути не стільки запобігання злочинності (оскільки, за словами Ю.Антоняна, злочинність, як гріх, – вічна), скільки подолання правової безграмотності людей та формування у них позитивного ставлення до дотримання норм закону. Досягнення окресленої мети неможливе без системи заходів, спрямованих на поглиблення просвітницько-правової діяльності в усіх галузях освіти, пропагандистської діяльності, зокрема в засобах масової інформації тощо.

Похідним від першого є і наступне завдання правової психології – дослідження впливу права на практичну поведінку людей. Взаємозв'язок між рівнем правосвідомості та поведінкою є очевидним. З одного боку, слід зазначити, що деформації правосвідомості створюють своєрідне психологічне підґрунтя для соціальних, моральних і правових відхилень у



поведінці. З іншого, – нормативна поведінка ще не є ознакою високого рівня правосвідомості. Стосовно правових норм можна виокремити три види нормативної поведінки, які за своєю суттю відображають специфіку різних рівнів правосвідомості, а саме:

1) правовиконавча – це поведінка, повністю узгоджена з правовими нормами, дотримання яких виступає для людини її внутрішньою потребою;

2) правослухняна – це поведінка, при якій правові норми дотримуються в силу конформності людини;

3) законслухняна – це поведінка, при якій людина підкоряється вимогам закону в силу страху покарання.

Правовиконавча поведінка властива людині з концептуальним рівнем правосвідомості, правослухняна – із середнім рівнем, законслухняна – з елементарним.

Нормативна поведінка в багатьох аспектах залежить від ефективної, продуманої правотворчості. Виступаючи засобом розробки і впровадження правових новацій, правотворчість не повинна випереджати рівень розвитку свідомості людей і відриватися від їх соціальних потреб та соціальних потреб суспільства в цілому. Звідси випливає ще одне завдання правової психології – розробка критеріїв і показників ефективності існуючих та нововведених правових норм. Звернемо увагу на таку тенденцію: чим більше роздробленими є головні приписи і норми, тим важче їх дотримуватися. Для суспільства з переважаючим елементарним рівнем правосвідомості і декларованістю (а не дієвістю) більшості правових норм така правотворчість не є успішною і необхідною. Навпаки, вона поглиблює когнітивний дисонанс громадян, укорінюючи їх негативні стереотипні уявлення про правову систему. Серед таких стереотипних уявлень виокремлюють:

- думку про зростання злочинності, особливо корисливої (серед певних груп населення вона породжує пасивність, апатію, цинізм, зневіру в дієвість закону, створює сприятливий ґрунт для правопорушень);
- думку про недостатню ефективність і якість роботи правоохоронних органів (сумніви в неминучості виявлення злочинів, невідворотності справедливого покарання винних, скептична оцінка діяльності і престижу правоохоронних органів позначаються на морально-психологічному кліматі регіонів і можуть стати психологічним джерелом росту злочинних проявів);
- думку про можливість безкарного скоєння злочинів, особливо посадовими особами (всупереч загальноприйнятому погляду на самостійність і незалежність між насильницькою та економічною злочинністю остання продукує першу, підриваючи віру в непохитність законів);

- думку про недостатній правовий захист інтересів особистості та суспільства, особливо особистих прав громадян (уявлення про незахищеність породжує відчай і песимізм в одних і прагнення до компенсації будь-якими засобами в інших громадян, спонукає до злочинності ще інших) і т.д. [4, с.22].

З моменту виявлення цих стереотипів пройшло вже більше двадцяти років, але нічого не змінилося. Вони залишаються актуальними і на сьогоднішній день.

Таким чином, ефективними можуть бути лише ті правові норми, які здатні виконувати функцію реальних регуляторів людської поведінки. З цією метою, як зазначає А.Ратінов, необхідно створити постійно діючу службу вивчення й обліку громадської думки про право та діяльність правоохоронних органів, яка забезпечить зворотним зв'язком нормальне функціонування правової системи, а отже, і сприятиме переводу правотворчості з розряду теоретичного продукування нових норм у практичне русло.

Наступним не менш важливим завданням правової психології є забезпечення психологічного супроводу процесу правової соціалізації громадян. Правова соціалізація, виступаючи складовою частиною соціалізації в цілому, передбачає включення в ціннісно-смыслову систему людини тих цінностей, що оберігаються правом. Слід зазначити, що в даному напрямку роботи є чимало труднощів. Головна з них – відсутність чіткої моделі соціалізації, в тому числі і правової. На фоні розбіжностей між закріпленими законом нормами і реальною поведінкою людей, а також на фоні кримінального романтизму, що навіюється засобами масової інформації, можна вести мову не про правову соціалізацію, а про правову десоціалізацію. У цьому аспекті найбільш вразливим виступає через різного роду фільми і комп'ютерні ігри, позбавляє дітей можливості адекватно оцінювати життя і фактично насаджує їм модель силового розв'язання будь-яких проблем і конфліктів. З метою подолання такої ситуації доцільно було б запровадити експертне оцінювання психологами-правознавцями кіно-, теле- та відеопродукції, а батькам посилити контроль за насиченням вільного часу дітей.

Ще одним важливим завданням правової психології є вдосконалення її методологічної бази.

Виступаючи розділом юридичної психології, правова психологія ще до сьогодні не має власних вироблених принципів. Аналогічно з юридичною психологією вона використовує синтез принципів загальної психології та принципів права. Однак обмежуватися таким синтезом самостійній галузі наукового знання недостатньо. Схожою є ситуація і з категоріальним апаратом правової психології: юриспруденція та психологія

мають власні підходи до системи понять і термінів, які не співпадають за своїм значенням. Наприклад, у юристів є поняття “стан сильного душевного хвилювання”, який ототожнюється ними з психологічним поняттям “афект”. Психологи ж, у свою чергу, зазначають, що стан сильного душевного хвилювання є наслідком афекту та інших психічних станів, типу фрустрація, стрес і т.д. Правова психологія активно працює в напрямку подолання таких невідповідностей.

Бідність методичної бази – ще одна проблема правової психології. Дослідження в цій сфері донедавна характеризувалися так званим феноменом маятника. З одного боку, вони проводилися без чіткої програми і чітких гіпотез, із застосуванням примітивного інструментарію (у вигляді опитування), а обробка емпіричних даних зводилася до простого підрахунку процентних розподілів. З іншого, – отримані таким способом емпіричні дані піддавалися складній статистичній обробці, результати якої справляли враження науковості, але були позбавлені психологічного змісту [4, с.16]. Вихід із такого становища знаходиться по центру маятника: необхідно використовувати сучасні методи психологічного аналізу, засновані на головних положеннях психодіагностики. За таких умов інформація, отримана під час дослідження, буде відповідати вимогам точності, обґрунтованості та надійності.

Звертає на себе увагу ще одна актуальна проблема – роз’єднаність представників юридичної психології, а отже, і правової психології. Виступаючи самостійною наукою, вона в окремих випадках тягнє то в бік психології, то в бік права. Досить яскраво це помітно у публікаціях: більшість підручників і навчальних посібників з юридичної психології орієнтовані на юристів і містять цілі розділи з викладом основ загальної та соціальної психології. Проте нема жодного підручника для психологів із викладом основ права. Думається, це пов’язано із спеціалізацією науковців: якщо проблемами правової психології займається юрист, спрямування буде юридичним, якщо психолог – психологічним. Але єдності поглядів на сьогодні нема. Це, у свою чергу, позначається і на якості викладання даного курсу у вузах.

**Висновки.** Таким чином, у статті зроблена спроба описати актуальні завдання правової психології, серед яких можна виокремити:

- 1) забезпечення розвитку правосвідомості громадян і суспільства;
- 2) дослідження впливу права на практичну поведінку людей;
- 3) розробку критеріїв і показників ефективності існуючих та нововведених правових норм;
- 4) забезпечення психологічного супроводу процесу правової соціалізації громадян;
- 5) удосконалення методологічної бази правової психології.

У цілому ж, головне завдання і смисл існування правової психології полягають в орієнтації на практику, тобто на забезпечення ефективності функціонування правової системи суспільства з урахуванням психологічних особливостей та закономірностей життєдіяльності його громадян.

1. Васильев В.Л. Юридическая психология. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 640 с.
2. Еникеев М.И. Юридическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательство НОРМА, 2002. – 517 с.
3. Коновалова В.Е. Правовая психология. – Харьков, 1997.
4. Ратинов А.Р. Актуальные задачи психологии права // Психологический журнал. – 1987. – №1. – С.14–28.
5. Орбан-Лембрик Л.Е., Кошинец В.В. Юридична психологія: Курс лекцій. – Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2005. – 316 с.
6. Абдюкова Н.В. Тенденції процесу соціалізації підлітків в умовах мікросоціуму // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2001. – Вип. 2. – С.176–181.
7. Абдюкова Н.В. Форми використання психологічних знань в юриспруденції // Психологія. Загальнодержавна науково-популярна газета. – 2002. – №4–5 (36–37). – С.25–28.

*Стаття посвячена аналізу головних положень такої отрасли юридической психологии, как правовая психология. Выделяются и описываются актуальные задачи правовой психологии.*

## **СПЕЦИФІКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ АЛКОГОЛЬНО УЗАЛЕЖНЕНОЇ СІМ'Ї ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ У НІЙ ПІДЛІТКІВ**

**Актуальність проблеми.** Значущість дослідження психологічних детермінант особистісного розвитку підлітків з узалежнених сімей обумовлена як соціальними, так і науковими потребами.

Соціальними запитами є необхідність пошуку засобів профілактики поширення алкогольної узалеженості серед підлітків і молоді та побороення важковихованості, правопорушень і злочинності неповнолітніх, що щільно пов'язані зі зловживанням ними алксголем та є крайньою формою вияву соціальної дезадаптації. Зазначимо також, що більшість неповнолітніх, адиктивність яких сформувалася на порівняно ранніх етапах їх генези, зросли в узалежнених сім'ях.

Науковими чинниками, що зумовлюють актуальність досліджень подібного плану, є потреба у більш глибокому пізнанні причин розвитку відхилень у поведінці неповнолітніх та у становленні їх особистісних якостей.

**Мета повідомлення:** дослідити основні причини та механізми порушень особистісного росту неповнолітніх у алкогольно узалежнених сім'ях.

**Ключові слова:** алкогольна узалеженість, алкогольно узалежені сім'ї, особливості виховання підлітків у алкогольно узалежнених сім'ях.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної, юридичної та психіатричної літератури дозволяє нам стверджувати, що у нас закріпився, ще з п'ятдесятих-шістдесятих років, стереотип допомоги людям з алкогольною узалеженістю [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10]. Були визначені суспільні інституції та люди, які мають надавати таку допомогу. Це, перш за все, працівники правоохоронних органів (дільничний інспектор, працівник Кримінальної міліції у справах неповнолітніх, співробітники ЛТП тощо), медпрацівники (наркологи, працівники медвितверезників). Корекційну роботу з дітьми із сімей алкоголіків мають виконувати педагоги. В останній час така робота покладена й на соціальних працівників та шкільних психологів.

Зміни торкнулися необґрунтованого, з нашого погляду, скорочення системи ЛТП. Але найбільш суттєвих змін зазнала не система практичної допомоги алкоголікам та дітям з узалежнених сімей, але ідеологія такої

допомоги. Раніше (зокрема у часи так званого “застою”) відповідальною за стан споживання населення вважалася держава. Тому на початкових стадіях розвитку алкоголізму батька та співзалежності матері на “порятунок” сім'ї мобілізувалася громадськість. А при подальшому розвитку алкоголізму застосовувалося примусове лікування у ЛТП. Нині відповідальність за розвиток алкоголізму переноситься з держави на особистість. Переважають твердження, що примусове лікування, а також збурення громадськості з метою запобігання зловживання алкоголем є порушенням прав людини. Вважається, що обов'язком держави є просвітницька діяльність щодо шкідливості надмірного вживання алкоголю та створення системи медичної допомоги для тих, хто зрозумів згубність своєї пристрасті й сам вирішив позбутися її, а не поліційні санкції щодо тих членів суспільства, які не хочуть лікуватися від алкоголізму. Іншими словами, держава лише створює умови для соціальної реабілітації особистості, але вибір (лікуватися чи продовжувати пити) належить виключно особистості.

Саме ця ідеологія поряд, звичайно, з іншими чинниками, на наш погляд, спричинила кризу системи запобігання поширення алкоголізму та допомоги їх сім'ям, оскільки алкоголіки, особливо ті, що психологічно схильні до вживання психотропних речовин, не здатні бути суб'єктом власної діяльності, відповідати за свої вчинки, не в змозі здійснити вірний вибір.

Крім того, перекладання вини за розвиток алкоголізму з держави на особистість знімає з держави обов'язок щодо створення служб ранньої діагностики схильності до алкоголізму та наркоманії, розгортання служб, що вели б відповідну роботу (просвітницьку, психотренінгову й іншу корекцію діяльності) із співзалежними дружинами та дітьми алкоголіків. Тобто так зрозумілі принципи прав людини сприяють розвалу не лише державної системи боротьби з алкоголізмом, але системи такої боротьби взагалі.

Можемо стверджувати, що означені недоліки не заторкнули наукові розробки проблем алкоголізму, тобто незважаючи на таку зміну пріоритетів у ідеології протидії алкоголізму, спеціальні наукові дослідження, на нашу думку, залишилися в межах попередньої парадигми. Про це говорить, зокрема, те, що проводиться порівняно багато психологічних досліджень, присвячених проблемам діагностики схильності особистості до алкоголізму (Н.Ю.Максимова, І.М.Пятницька та інші), вивченню чинників поширення алкоголізму та методів його запобігання (О.М.Балакірева).

Оскільки вітчизняна психологія (як українська, так і російська) з початку шістдесятих років до початку дев'яностих розвивалася здебільшого під впливом так званого діяльнісного підходу, то вважаємо необхідним здійснити аналіз здобутків психології антиалкогольного виховання, що була частиною цього напрямку. Звичайно, тут не місце для аналізу вірності чи хибності самого діяльнісного підходу. Тим більше, що саму

ідею провідної діяльності у психології антиалкогольної спрямованості експлуатували недостатньо. Незважаючи на те, що вже з початку шістдесятих років психологами СНД (О.М.Леонтьєв, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк, П.Р.Чамата, Б.Ф.Ломов, Б.Ф.Баєв, Л.І.Божович, А.В.Запорожець, Д.В.Ельконін, В.В.Давидов, А.А.Смирнов, Ю.М.Забродін, О.Р.Лурія, Н.О.Менчинська, Д.Л.Фільдштейн, В.А.Роме-нець, С.Д.Максименко і його школа – Ю.Т.Рожественський, М.А.Дацюк, М.Д.Байяров та інші) було розроблено питання про психологічну роль провідної діяльності, яка обумовлює й опосередковує найважливіші зміни особистості, практична психологія та педагогіка мало використовували ці ідеї у вирішенні завдань удосконалення виховного процесу. Переважна більшість проведених тоді досліджень присвячена вивченню можливостей реабілітації тих, хто зловживав алкоголем чи наркотиками, або психологічним критеріям та принципам антиалкогольної пропаганди, але менша увага надавалася дослідженню проблем, пов'язаних з особливостями діяльності як психологічного джерела розвитку мотивації здорового способу життя.

Особливо мало робіт, у яких би вивчалися проблеми інтериоризації зразків та стандартів поведінки узалежнених від алкоголю людей. Це не означає, що в межах “психології діяльності” не було віднайдено значущих закономірностей розвитку адиктивної поведінки особистості. Психологічна наука, що відносилася до цього напрямку, розкрила значну кількість закономірностей формування особистості (у тому числі й у несприятливих умовах узалежнених сімей). Тому вичленення її здобутків, без сумніву, є корисним для побудови нашої теорії психокорекційної роботи з узалежненими сім'ями взагалі та підлітками – дітьми алкоголіків зокрема.

Аналіз проблеми відхилень у розвитку підлітків з алкогольно узалежнених сімей (як ця проблема розглядалася у психології діяльності) показує, що коригування їх психічного розвитку і виховання розглядалися не ізольовано (у чистому вигляді), але як частина більш широкої системи. Вважалося, що робота з такими підлітками є складовою частиною формування особистості взагалі, її стійкості або нестійкості стосовно негативних впливів середовища. Важливою психологічною умовою запобігання викривленню процесу формування особистості, актуалізації її потреби у самоствердженні у соціально цінних сферах буття є залучення підлітків до таких видів діяльності, які відповідали б їх потребі самоствердження, визнання, сприяли б розвитку позитивного самовизначення й опірності залучення до різноманітних форм делінквентної поведінки.

Необхідно зазначити, що у психології діяльності розрізняли психологічну корекцію за метою та спрямованістю, тобто відповідно до того, на що вона була спрямована: на неадекватні форми реагування особистості, недоцільні стереотипи поведінки, міжособистісну взаємодію та інше.

Однак неадекватні реакції та форми поведінки є проявами більш глибоких змін в особистості, зумовлених як зовнішніми обставинами (наприклад вихованням), так і індивідуальним розвитком, зокрема, внутрішнім переживанням ситуації, що склалася (наприклад відсутністю стійкості до негативних впливів адиктивної сім'ї, підвищеною здатністю до сприймання стереотипів алкогольно узалежненої сім'ї тощо).

Саме тому психологічна корекція має бути спрямована, як підкреслювалось у “психології діяльності”, на особистість у цілому та на ті її характеристики, що є системотворчими й відповідальними за формування неадекватної поведінки і реагування. А тому розробку теорії та практики психологічної корекції доцільно розпочинати з визначенням певного погляду на сутність особистості в цілому та специфіку особистості сучасного підлітка.

У психології діяльності важливого значення набула категорія відношення, її використовували як для вивчення формування нормальної особистості, так і для пізнання відхилень у процесі її розвитку. Значущість для характеристики особистості цієї категорії підкреслювали такі провідні психологи, як Л.С.Виготський, С.Д.Максименко, В.В. Давидов, Л.І.Божович, М.О.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв, Ю.Р.Лурія, В.А.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн, М.Й.Боришевський, О.В.Киричук, Е.І.Драніщева, В.Д.Москаленко, Л.І.Гавришак, В.І.Войтко, О.М.Ткаченко, Ш.О.Амонашвілі, К.К.Платонов, М.В.Чепа, Л.І.Пилипенко та інші. Особистість розглядалася як система ставлень людини до оточуючого світу, як цілісна, організована система активних, вибіркових та свідомих зв'язків із реальною дійсністю (В.М.Мясищев). Психологічне відношення розглядалось як узагальнене певним чином реагування особистості на явища, факти, об'єкти, події. Система відношень, у такому контексті, визначає особливості поведінки особистості і відіграє, у плані цілісної поведінки, спрямовуючу роль, визначаючи функціонування та адаптацію особистості. У психології діяльності виділялися такі основні системи відносин: відношення до світу явищ і предметів; відношення до інших людей; відношення до себе.

Зазначимо, що психокорекційна робота з підлітками, на нашу думку, передбачає активний вплив на всі три зазначені підсистеми відношень. Але, вважаємо, найголовнішою підсистемою, яка має підлягати корекції у першу чергу, є відношення підлітка до самого себе. Отож, необхідно підкреслити особливе значення такого психічного явища, як ставлення до себе. На це звертали увагу багато психологів: П.Р.Чамата, О.І.Савонько, С.Кон, І.Чеснокова, Б.Г.Ананьєв та інші.

Відношення до себе формується у процесі діяльності, пізнання та спілкування особистості і стає все більш адекватним і реалістичним. Воно є специфічним стрижнем самосвідомості, важливим чинником формування підлітка. Оскільки об'єктом психокорекційної роботи є підлітки,

необхідно зазначити, що саме певні відхилення у процесі становлення самосвідомості є однією з найсуттєвіших ознак, що мусить привертати особливу пильну увагу психологів, адже найважливішим психологічним процесом підліткового віку є становлення самосвідомості та стійкого образу “Я”. Так, С.Л.Виготський підкреслював, що формування самосвідомості є квінтесенцією і головним підсумком перехідного віку. Тому будь-які відхилення у процесі становлення самосвідомості можуть мати тяжкі наслідки для становлення особистості, спричинити в майбутньому значну кількість проблем та складних життєвих ситуацій.

Серед найбільш виразних особливостей, що притаманні підліткам, які мають високий ступінь ризику відхилень у розвитку психічної сфери, є відхилення у сфері самосвідомості. Автори виділяють: невпевненість у собі, почуття неповноцінності (Х.Блейк, М.Чефіте); низьку самооцінку; бідний образ “Я” (Е.Бернс), комплекс неповноцінності, що часто прикривається напускною браватою та зовнішньою агресивністю; домінування мотивів уникнення невдач [9, с. 229].

Висновки, зроблені у межах психології діяльності, а саме: необхідність вивчення інтериоризації особистістю патернів адиктивної поведінки, вважаємо важливим методологічним принципом нашого дослідження. Виходячи з нього, ми вивчали механізм інтериоризації підлітками соціально цінних та асоціальних патернів і приписів поведінки з тим, щоб відповісти на питання, де та як інтериоризуються особистістю стандарти адиктивної поведінки та чому одні підлітки стійкі до їх впливів, а інші більш чутливі. Запропонована нами система психологічного коригування також, відповідно до прийнятих нами методологічних принципів, зорієнтована на те, щоб впливати на особистість у цілому, а не на окремі її структурні елементи.

Беручи до уваги всю значущість для психічного розвитку підлітка атмосфери та пануючих цінностей сім’ї, ми у пошуках закономірностей інтериоризації підлітком патернів адиктивної поведінки звернулися до вивчення сім’ї, у якій він живе.

Дослідження психологічної літератури дозволяє стверджувати, що у сім’ях, які є алкогольно узалежненими, майже у всіх випадках є відхилення у психічному розвитку дітей (А.Е.Лічко, Н.Ю.Максимова). У дослідженнях П.Ю.Дупленко, К.Л.Мілютіної, В.Д.Москаленко, Н.Ю.Максимової показано, що всі сім’ї, у яких є хворий на алкоголізм, дисфункціональні [11, с.90–99]. Незважаючи на зовнішні відмінності буття такої сім’ї (матеріальні умови, освітній рівень батьків, їх соціальний статус тощо), психологічна сутність даних сімей однакова. У них постійно спостерігаються напруженість, тривожність, відчуття неорганізованості, непередбаченості, їх укладу не характерні сталість та радість. Потреби дітей (особливо духовного плану, а нерідко і матеріального) постійно не

задовольняються, оскільки батьки “фокусують свою увагу” на алкогольній проблемі. Тому між дітьми та батьками порівняно рідко відбуваються змістовні контакти. Батько (або, рідше, мати), що зловживає спиртними напоями, рідко буває вдома. Між батьками та дітьми не встановлюється належного емоційного контакту, оскільки у час тверезості батько стурбований тим, як “дістати” спиртні напої, а мати – як утримати чоловіка від вживання алкоголю. Алкогольні проблеми є центром сімейних проблем. Вирішення інших проблем (виховання дітей, матеріальний добробут, а тим більше сімейний відпочинок, культурне зростання членів сім’ї, турбота про членів родини похилого віку тощо) залежить від вирішеності алкогольних проблем. Отже, алкоголь у таких сім’ях є логічним та емоційним осередком життя сім’ї, навколо якого зорганізуються думки і вчинки дорослих членів сім’ї та дітей [12; 14].

Незалежно від того, зловживає спиртними напоями один із батьків (здебільшого батько) чи й інші члени родини є алкоголіками, алкоголізм є хворобою сім’ї. Це пояснюється тим, що поведінка члена сім’ї з адиктивною поведінкою настільки деформує внутрісімейні стосунки, що узалежненими від алкоголю є всі близькі алкоголіку люди. Звичайно, сім’я, у якій обоє батьків є алкоголіками, є об’єктом коригуючого впливу не лише і не стільки психології, але, у більших межах, медицини, правоохоронних інституцій та громадських організацій, що спеціалізуються на пропаганді здорового способу життя. Щодо такої сім’ї – то нею має займатися опікунська рада з метою вивчення доцільності передачі дітей у державні заклади інтернатного типу, цілодобово діючі дошкільні заклади тощо, а також визначення можливості та доцільності спеціального лікування батьків та ін.

Спеціально проведені дослідження Е.Г.Ейдемільера, С.А.Кулакова, О.В.Череликіна, П.Н.Шихирева, В.С.Хомика, Д.Уошо, К.Вуїлстіка та інших переконують, що таких сімей порівняно менше. Набагато більше сімей, у яких зловживає алкогольними напоями один із батьків. Як правило, залежним від алкоголю є батько сімейства, оскільки сім’ї, у яких алкоголіком є мати, порівняно швидко розпадаються. Це наше твердження є вірним принаймні для умов проживання в Україні. Можливо, в інших культурах та країнах з іншим економічним станом сім’ї з алкогольною узалежненістю матері зберігаються довший час (наприклад у США) або практично не є можливими (у країнах із мусульманськими й іншими релігійними традиціями, що накладають заборони на вживання алкоголю), але у вітчизняній культурі сім’ї з адиктивною поведінкою матері існують порівняно короткий час. Тобто у нашій країні такі сім’ї є перехідним етапом до свого розпаду. Найбільш поширеним типом узалежненої сім’ї в Україні є родина, у якій зловживає спиртними напоями чоловік, а дружина за допомогою різних методів і засобів намагається відвернути його від цього.

Дослідження Н.Ю.Максимової показують: незважаючи на те, що в алкогольно узалежнених сім'ях зловживає спиртними напоями один із сім'ї, остання не є якоюсь "напівалкогольною", але "повністю" алкогольною, оскільки дружина у такій сім'ї є співзалежна від алкоголізму чоловіка. Співзалежність є психологічною залежністю [13]. Якщо в алкогольній узалеженості можна виділити як психологічні, так і фізіологічні моменти залежності, то у співзалеженості фізіологічні моменти відсутні [10; 16]. Співзалеженість, як доводить Н.Ю.Максимова, є особистісним утворенням, що формується у дружин алкоголіків у результаті порівняно довгого впливу стресів та сконцентрованості уваги на алкогольних проблемах чоловіка, аж до забуття своїх обов'язків перед дітьми [15].

Співзалежені члени сім'ї (чоловік і дружина) не повністю усвідомлюють межу, що відділяє алкогольні проблеми та інші потреби сім'ї. Таке поєднання проблем, інтересів і потреб може набирати загрозливих форм аж до повного розмиття меж власного "Я" у дружин алкоголіків (Є.Мелібруда, А.Штандер та інші). Дружини алкоголіків настільки входять у проблеми чоловіка, що втрачають свою своєрідність, гальмують свої потреби та почуття (відмінні від емоцій чоловіка). Вони перебирають на себе алкогольні проблеми чоловіка.

Незважаючи на часті конфлікти і негативні переживання, співзалежене подружжя порівняно тісно "зв'язане". На думку Н.Ю.Максимової, співзалеженість є психологічним феноменом, який означає своєрідне симбіотичне співжиття між порівняно близькими людьми, один з яких є алкоголіком. Їх співжиття є дисгармонійним, оскільки порушуються особистісні утворення обох членів подружжя, але, незважаючи на це, вони не можуть повністю розірвати стосунки, не розлучаються.

Дисгармонія виявляється в емоційних станах, які у співзалежених чоловіка та дружини, як правило, є протилежними. Так, у п'яному стані чоловіка наповнюються позитивні емоції, а дружину, у зв'язку з алкоголізацією чоловіка, негативні, і навпаки.

Симбіотичні відношення подружжя є такою спілкою, у якій чоловік з дружиною перемінно домінують у сім'ї. Як ілюстрацію цього твердження можна навести приклад самоствердження дружини алкоголіка [10; 11; 14]. Свідомо чи несвідомо домінуюче становище дружини означає: "До часу, допоки чоловікові погано, я відчуваю себе сильнішою, я можу його контролювати, мені мало що може загрожувати; постійно виховуючи чоловіка, турбуючись про нього, "рятуючи" його, я є вищою від нього, сильнішою від нього, я необхідна сім'ї. А він – тягар сім'ї, він щось може лише у тому випадку, коли я ним керую, спрямовую, підштовхую тощо". Чоловік, знаходячись у залежності від дружини, думає: "Моє життя пропаде, я нічого не можу зробити зі своєю хворобою і тому маю поклатись на дружину, щоб вона врятувала мене. Допоки дружина у домінуючому

становищі, я відчуваю себе захищеним, вона не дасть мені "пити до кінця", зупинить моє падіння". Здебільшого таке взаємовідношення між подружжям буває, коли чоловік є тверезим, особливо "на похмілля", коли у нього посилюється почуття вини. Коли ж чоловік у черговий раз напивається, позиції подружжя змінюються. Чоловік здійснює помсту за своє попереднє приниження, доводить свою значущість та владу над дружиною, а дружина, боячись агресії чоловіка, займає підлегле становище, задовольняючи свою потребу у залежності від чоловіка та "розігриваючи у собі" передчуття перемоги над ним, коли чоловік знову буде у стані "на похмілля" [16; 17].

Часто, ототожнюючи себе з чоловіком, дружина може "брати на себе" сором за сім'ю алкоголіка. Оскільки алкоголізм у нашій культурі сприймається як щось принизливе, осуджується на "вищих" ступенях суспільства, то дружина соромиться адиктивної поведінки чоловіка, нібито алкоголізм властивий їй, а не чоловікові. Алкоголізм чоловіка, таким чином, перетворюється на таємницю сім'ї. Дружини алкоголіків намагаються виправдати чоловіка перед родичами та сусідами, раціоналізувати й віднайти пояснення його поведінці. Вони відшукують засоби збереження сім'ї; виправдовують відсутність чоловіка на роботі його хворобою, намагаються підтримувати на належному рівні зовнішній вигляд, забороняють пити поза власним домом тощо [12].

Постійно ведучи подвійне життя (на роботі та "на людях" граючи роль благополучної жінки, у якій щасливе подружнє життя, і при цьому усвідомлюючи конфліктність та емоційну нестерпність свого сімейного буття), дружина з часом привчається до нечесності (Є.Мелібруда, В.Д.Москаленко). Поступово вона стає нещирою не лише стосовно оточуючих, але до себе (В.Д.Москаленко, Н.Ю.Максимова). Починає "тиснути" на дітей, щоб ті, подібно до неї, утаємничували події у сім'ї. Внаслідок цього вся сім'я (особливо діти) привчається до нещирості. Ошукуючи інших, дружини алкоголіків формують у собі готовність бути ошуканою іншими. Вони хочуть вірити у зміни на ліпше сімейного життя і тому у черговий раз бувають ошуканими запевненнями чоловіка про його рішення позбутися алкогольної залежності. Отже, вони керуються не критичним розумом, але їм властива афективність мислення та сприймання: бачать і чують те, що хочуть побачити та почути; вони вірять не тому, що є у реальності, а тому, на що сподіваються та що співпадає з їх бажаннями. Такий деструктивний процес самоошуканства може призвести до деградації їх особистості. Спостереження та спеціальні дослідження дозволяють стверджувати, що названий негативний розвиток співзалежненої дружини позначається й на вихованні дітей [14; 18].

Отже, якщо у сім'ї один із подружжя є алкоголіком, то інший також хворий – на співзалеженість (у окремих авторів зустрічаємо термін

коалкоголізм). Подібність алкоголізму та співузалеженості виявляється у тому, що і те і інше є хворобливим станом, який призводить до деградації моралі подружжя, порушення їх емоційних станів і процесів і негативно впливає на виховання дітей у сім'ї.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, доречно зауважити, що для підлітків з алкогольно узалежнених родин є характерним відхилення у психічному та особистісному розвитку. Це пов'язано з укладом життя саме в таких сім'ях. Узалеженість і співузалеженість подружжя визначають дисфункціональність сім'ї, неорганізованість внутрісімейних стосунків, непередбачуваність вчинків членів родини. Потреби дітей у таких сім'ях постійно не задовольняються, оскільки батьки фокусують свою увагу, в основному, на алкогольних проблемах. Специфіка укладу зумовлює емоційну напругу у стосунках дітей з батьками, тривожність тощо. Сини алкоголіків, як засвідчують дослідження, у 70–80% випадків, а дочки у 30–35% випадків самі виростають алкоголіками.

Характерною ознакою соціальної ситуації розвитку підлітків у алкогольно узалежненій сім'ї є подвійна мораль. Оскільки підліток переносить ставлення до сім'ї на навколишній світ, то починає вважати, що світу, у цілому, властива подвійна мораль і вижити у ньому можна лише, скоригувавши власну поведінку відповідно до такої моралі.

Часто нещирість у стосунках в алкогольно узалежнених сім'ях є причиною того, що підлітки не можуть відрізнити їх від ширих. Перенесення цієї недиференційованості на світ спричинює те, що підліток не завжди довіряє результатам свого сприймання світу.

1. Актуальные проблемы организации и тактики борьбы с преступностью несовершеннолетних // Труды Академии МВД. – М.: Юр. лит., 1988. – С.46–57.
2. Алкоголизм: Руководство для врачей / Под ред. Г.В.Морозова. – М.: Медицина, 1983. – 432 с.
3. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи. – М.: Юр. лит., 1988. – 176 с.
4. Антропов Ю.А., Ялдыгина А.С., Павловский В.А., Яворский В.М. и др. Клинико-генетические корреляции при семейно отягощенном алкоголизме // Вопросы наркологии. – 1989. – №1. – С.27–31.
5. Бабян Э.А., Гонопольский М.Х. Наркология. – М.: Медицина, 1981. – 304 с.
6. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания // Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.И.Боришевского. – К.: Рад. шк., 1980. – С.5–34.
7. Боришевський М.Й. Сім'я ростить громадянина. – К.: Політвидав, 1982. – 102 с.

8. Боуленд Б. Борьба с преступностью: проблема подростков. – К.: ВНИИП, 1981. – 68 с.
9. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Пер. с англ. – С.-Пб.: МФИН, 1997. – 213 с.
10. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Життя та здоров'я. Книга-коментар до навчального посібника з валеології для учнів 8–9 класу загальноосвітньої школи. – К.: Прок-бізнес, 1998. – 144 с.
11. Максимова Н.Ю., Дупленко П.Ю., Мілютіна К.Л. та ін. Профілактика проявів вживання алкоголю та наркотиків серед підлітків // Константин. – 1996. – №1(4). – С.90–99.
12. Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків. – К.: ВІПОЛ, 1997. – 208 с.
13. Максимова Н.Ю. Психологічне забезпечення ресоціалізації особистості неповнолітніх // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – №2(3). – С.3.
14. Максимова Н.Ю., Дупленко П.Ю., Мілютіна К.Л. Підліткова наркоманія, токсикоманія і алкоголізм // Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – Вип.4. – К.: Український НДІ проблем молоді, 1995. – С.95–104.
15. Максимова Н.Ю. Психологічні аспекти перевиховання соціально дезадаптованих дітей // Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – К.: Академпрес, 1994. – С.52–60.
16. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996. – 463 с.
17. Максимова Н.Ю., Москаленко Н.Г., Піскун В.М. Наркоманія та алкоголізм як засіб подолання внутріособистісних конфліктів // Конфлікт в суспільстві: діагностика і профілактика. – К., 1995. – С.98–101.
18. Максимова Н.Ю. Основні фактори прилучення неповнолітніх до вживання алкоголю // Психолого-педагогічні аспекти антиалкогольної роботи з учнівською молоддю. Методичні рекомендації для педагогів та лікарів. – К., 1989. – Ч.1. – С.44–57.

*В статтє рассматриваются образцы и стандарты поведения семей, зависимых от алкоголя, и особенности воспитания в них подростков. Подчеркивается актуальность данной проблематики, обращается внимание на то, что важнейшим психологическим условием предупреждения искажения процесса формирования личности, актуализации ее потребности в самоутверждении в социально ценных сферах бытия есть приобщение подростков к таким видам деятельности, которые отвечали бы их потребности самоутверждения, способствовали развитию позитивной самоактуализации и опорности приобщения к разным формам делинквентного поведения.*



## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ВОЛІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М.І. ДЕМКОВА

**Постановка проблеми.** У кінці 80-х років XIX століття видатний вітчизняний учений М.І.Демков розпочинає в Україні розробку власного концептуального підходу до проблеми розвитку особистості у процесі навчальної діяльності. Власний науковий пошук виводить М.І.Демкова – знаного професійного дидакта, методиста, що має енциклопедичні знання з різноманітних галузей науково-педагогічного знання – на нову психологічну стежину, яка згодом, дедалі більш тісно переплітаючись із власне педагогічною, починає переважати у науковій творчій діяльності. Як свідчить аналіз наукових розвідок ученого, відлік постання М.І.Демкова як педагогічного психолога слід розпочинати з його праці “О самостоятельных занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли)”, що знаменує собою перехід його від власне дидактичного до власне психолого-педагогічного шляху у розробці нагальних проблем освітнього простору.

Свідченням непересічності цієї наукової праці (до речі, написаної у Глухові) свідчить те, що вона – поряд з іншими трьома статтями з Москви, Новгороду, Ревеля – склала основний зміст одинадцятого номера журналу “Гімназія” 1889 року. Зазначимо, що журнал “Гімназія” був досить шанованим на той час часописом, на титульному листі якого містилася рекомендація такого змісту: “Ученым комитетом М.Н.Пр. журнал признан заслуживающим особенной рекомендации со стороны министерства для распространения между преподавателями”.

**Мета статті:** уперше проаналізувати розробку проблеми особистісного розвитку та активності школяра у системі “учіння – учень”, здійсненої видатним вітчизняним ученим М.І. Демковим у процесі навчальної діяльності.

Уже те, що вчений означив проблему у назві статті – “О самостоятельных занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли)”, – свідчить про своєрідність його парадигмального підходу: розгляд, за сучасною термінологією, проблеми суб’єктної активності школяра у процесі навчальної діяльності крізь призму особистісного розвитку дитини, зокрема такої її важливої складової, як воля. Учений гостро наголошує на необхідності виховання волі та характеру у процесі шкільного життя, оскільки “нині все частіше чуємо скарги на слабохарактерність та поганий розвиток волі в сучасного молодого покоління” [1, с.600].

Виявляючи властиву йому громадянську позицію, М.І.Демков сміливо, не обходячи гострих кутів і негараздів у вихованні молоді, пише:

“Хворобливість, кволість, слабкість волі відчувається всюди, оскільки причини цих сумних явищ лежать і в сім’ї, і в суспільстві, тож і усунення їх має бути справою не лише сім’ї, а й школи”. Цим самим він акцентує увагу педагогічної громадськості на необхідності включення до великого комплексу завдань школи й завдання особистісного виховання.

У парадигмі школи як соціального інституту – “озброєння знаннями – виховання” – він беззастережно віддає перевагу виховній її функції. М.І.Демков вважає за необхідне наголосити: “Насправді виявляється, що ми багато часу віддавали освіті розуму, але мало думали про виховання підростаючого покоління. Ось чому, між іншим, наша доба, доба многовчення відзначається ряснотою нищих характерів” [Там само].

Яким же є шлях виховання волі у процесі навчальної діяльності, якими є чинники її розвитку? Квінтесенцією підходу М.І.Демкова до проблеми розвитку волі є розгляд її крізь призму розвитку самодіяльності школяра: “Будь-яка школа, а тим більше загальноосвітня (гімназія переважно), має опікуватися розвитком самодіяльності учнів, що слугуватиме важливим чинником у справі розвитку волі” [1, с.613].

Проблему розвитку самодіяльності М.І.Демков вивчає у контексті взаємозв’язку її з проблемою керування. Результативність системи “навчання – учень” опосередковується терезами різноспрямованих тенденцій у площині навчальної взаємодії “керування вчителя – самодіяльність школяра”. “У самому принципі вивчення, – пише вчений, – чого-небудь під керівництвом іншого, вочевидь, міститься джерело двох протилежних одне щодо одного устремлень: з одного боку, допомогти учневі, скерувати його, з іншого, – зберегти його самодіяльність. Важко сподіватися коли-небудь узгодити їх остаточно; однак треба пам’ятати про них, пам’ятати, що наш головний обов’язок і повинен полягати в тому, щоб своєю допомогою якимось не усунути необхідність учневі працювати самому” [1, с.601].

Учений послідовно обстоює позицію активної суб’єктності школяра у процесі навчальної діяльності. У дихотомії “активність учителя – активність школяра” він беззаперечно віддає перевагу суб’єктній позиції учня, визнаючи статус школяра як самодіяльного й відповідального суб’єкта учіння. “Навчаючи, – підкреслює він, – ми часто не помічаємо, що людина має міцні знання лише з того, що пізнала сама, до чого дійшла самостійно, наполегливою і копіткою працею. Ми нерідко є догідливими провідниками там, де треба залишити учня сам на сам, без сторонньої допомоги” [Там само].

Незалежність думки, делікатне, але цілеспрямоване обстоювання власної точки зору щодо животрепетних шкільних проблем, бачення нових шляхів їх розв’язання у багатогранності – такі риси М.І. Демкова як ученого роблять науковий доробок його непересічним за значущістю.

У “добу многовчення”, коли “багато часу віддавали освіті розуму”, учений, на противагу усталеним педагогічним підходам, продукує власне бачення розв’язання такої кардинальної для школи проблеми, як взаємодія вчителя і учня у навчально-виховному процесі. “Головний обов’язок” учителя у процесі навчання він вбачає у “збереженні його (учня. – *М.Т.*) самодіяльності”, створенні таких умов, які б змогли “не усунути необхідність учневі працювати самому”.

Самодіяльність школярів, на думку М.І. Демкова, має супроводжувати всі ступені онтогенетичного розвитку, на кожному з щаблів освіти: від нижнього – до вищого, а також незалежно від типу освіти. “Самодіяльністю учнів треба опікуватися, – підкреслює вчений, – у будь-якому віці і на всіх ступенях розвитку. Отже, це є обов’язком будь-якої школи: чи то вищої, середньої чи нижчої, загальноосвітньої чи професійної” [1, с.602]. Ознайомлений з найновітнішими досягненнями у пошуку найліпших, найефективніших шляхів засвоєння школярами певного навчального курсу, він аналізує засоби для розвитку самодіяльності учнів у шкільному навчанні.

Учений упевнений, що важливу роль у розвитку самодіяльності учнів у процесі шкільного навчання відіграють самостійні заняття з різних навчальних курсів гімназії як загальноосвітнього закладу. З огляду на сучасну тенденцію розширення мережі гімназій, ліцеїв тощо, його думки не втрачають своєї актуальності і нині, в час трансформаційних освітніх процесів. “У гімназіях, які сьогодні є здебільшого закладами загальноосвітніми, здавалося б, передусім варто було б звернути увагу на утворення самодіяльності” [1, с.602].

М.І.Демков звертає увагу на важливу місію гімназії як навчального закладу у підготовці майбутніх високопрофесійних кадрів, невід’ємною складовою особистісного зростання яких, підкреслює учений, мають бути “сильна воля і твердий характер”. “У цих закладах навчається і виховується цвіт нашого юнацтва, для якого широко будуть відчинені двері університетів та всіх інших вищих навчальних закладів; у них отримують підготовку майбутні медики, природничники, математики, юристи, філологи, люди, яким узагалі потрібна буде сильна воля і міцний характер” [Там само]. По-сучасному звучить засторога вченого: “І, проте, далеко не в усіх гімназіях на цей бік звернена достатня увага”.

Учений аналізує шляхи розвитку самодіяльності школярів через різні форми самостійних занять учнів гімназії. При цьому вчений демонструє широку обізнаність із найновітнішими, як на той час, досягненнями й пошуками, залучаючи й власні доробки щодо засвоєння школярами певного навчального курсу.

Стилю наукових розробок М.І.Демкова притаманне залучення всього найкращого, найавторитетнішого із сучасних йому дидактичних та

методичних розвідок. Приміром, аналізуючи вивчення учнями гімназії стародавніх мов, класичної літератури, він розглядає підходи “відомих педагогів і солідних філологів” – Вейсмана і Люгебіля; написання творів – підходи Ц.Балталона, І.Виноградова; літературну освіченість школярів – підходи В.Острогорського; заняття з математики – метод Я.Блюмберга. Як приклад, наведемо оцінки М.І.Демкова, що свідчать про велику внутрішню культуру його як ученого, високоповажне ставлення до розробок знаними фахівцями методичних шляхів освоєння школярами того чи іншого предмета: “Коли б викладання стародавніх мов провадилося так, як пропонує п. Вейсман у своїй чудовій статті “До питання про викладання грецької мови у гімназіях”, то стало б разом із тим набагато більше простору для самодіяльності учня” [1, с.603].

І якщо безперечною заслугою талановитих методистів було знання специфіки викладання у гімназії окремих предметів, які високо цінує М.І.Демков і які, попри століття, не втратили своєї актуальності і до сьогодні, то інноваційність підходу вченого полягає у створенні загальної синтезованої панорамної картини розвитку самодіяльності, а відтак – і розвитку волі школярів у навчальному процесі.

Червоною ниткою у підході М.І.Демкова до організації шкільного навчання проходить ідея розвитку самодіяльності школярів усупереч тодішній тенденції до “багатознання”. Учений з убуліванням пише, що “школа більше надає значення власне здобуттю знань, запасу фактичному, ніж перетворенню цього запасу у “плоть і кров” учня”, тобто він піднімає проблему надання, за сучасним звучанням, особистісного смислу учіння.

М.І.Демков подає системно організований виклад думки щодо розвитку самодіяльності школярів як механізму виховання волі і характеру у процесі навчання. Він послідовно відстежує поставлену мету і дає панорамну картину розвитку самодіяльності учнів через систему самостійних занять школярів. “Тут, – пише він, – ми спинимся переважно на самостійних заняттях учнів гімназії”.

М.І.Демков аналізує шляхи розвитку самодіяльності школярів у процесі вивчення древніх мов. Оскільки у тогочасних гімназіях цим навчальним предметам відводилося чільне місце серед інших предметів, то вчений, опираючись, зокрема, на дидактичні підходи Вейсмана до вивчення древніх мов, показує можливі ресурси активізації самодіяльності та суб’єктної активності школяра. Він пише: “У гімназіях більша частина часу відводиться для вивчення стародавніх мов і, здавалося б, на матеріалі, що його пропонує багатоосійна класична література, можна розвинути самодіяльність учнів, спонукаючи їх вникнути у дух авторів” [1, с.602].

Думки М.І.Демкова відносно розвитку самодіяльності учнів у процесі вивчення древніх мов актуальні й нині попри те, що і саме поняття “класична освіта”, і саме вивчення цих мов із плином століть давно вже

зникли з програм і нормативних шкільних документів. Водночас на новому витку поступу школи сьогодення знову актуалізується цінність давно втрачених школою історичних надбань. Проблеми, які ніби давно зникли з освітньої царини, знову вириваються із плину століть і чекають на увагу до себе сучасників, особливо з огляду на входження сучасної школи в інтеграційний європейський освітній простір.

Саме М.І.Демков доніс до нас думку Вейсмана, яка є, з огляду на сказане вище, надзвичайно актуальною і яку не може обійти сучасна школа. Хоч “смак поняття про класичну освіту нерозривно пов’язане з вивченням зразкових творів класичної літератури і поза цим вивченням неприпустимо. Все, що тільки доброго отримує учень від занять древніми мовами, – тільки в авторах і ні в чому іншому” [1, с.602]. Звісно, в ті часи йшлося про читання школярами мовою оригіналу, але сьогоднішній школяр має бути ознайомлений з класичною літературою (у перекладі – не в оригіналі), оскільки – як по-сучасному звучать слова Вейсмана – “тільки цим читанням учень може безпосередньо бути уведений у стародавній світ і безпосередньо ознайомитися з тими творами класичної літератури, які справляли неабиякий вплив на європейську освіту взагалі і на розвиток європейських літератур в особливості (курсив наш. – М.Д.)” [1, с.603].

Тому сучасні тенденції до інтеграції освітніх процесів, включення вітчизняної школи у європейський освітній простір із необхідністю вимагають перегляду освітніх програм, збагачення їхнього змісту перлинами класичної літератури. І для сучасної школи не даремними будуть ті моменти, на яких наголошувалося в кінці 80-х років XIX століття: “наскільки внутрішня людина виграє при такому зовнішньому навчанні”, за якого “в гімназії більшу частину часу присвячують вивченню граматики, етимологічних і синтаксичних тонкощів”, “які переконання, уявлення та судження засвоїв учень, читаючи Цицерона, Ксенофонта, Гомера, Платона і т. ін.”.

Аналізуючи шляхи розвитку самодіяльності учнів у сучасній школі, М.І.Демков звертає увагу педагогів: “Читанням класичних авторів, якщо воно доступне розумінню, може зацікавитися кожен, навіть середній, учень вищого класу і в гарному, витонченому перекладі класичного автора може відбитися не лише ступінь його знання, а й самодіяльності” [1, с.603].

М.І.Демкову властиво при розгляді будь-якої проблеми бачити ті її вузлові питання, які вимагають свого першочергового розвитку через їх злободенність. Оскільки для тогочасної школи було характерним те, що “і вчителі, й офіційні звіти одногласно твердять про незадовільність творів учнів середніх навчальних закладів усіх найменувань і обох статей” [1, с.603], тому учений звертається до аналізу учнівських творів як до засобу розвитку самодіяльності школяра у процесі навчальної діяльності. Визначальний вплив на таке становище він убачає у зовнішньому боці

детермінантної парадигми результативності школи, за якою, як ми вже зазначали, пріоритетне значення надається здобуттю знань та їхньому “запасу фактичному” ніж наданню цим завданням особистісного смислу, ніж перетворенню цього запасу у “плоть і кров” учня.

М.І.Демков підкреслює: “Одним із важливих засобів для розвитку самодіяльності учнів слугують учнівські твори. Тут учневі доводиться прочитати ту чи іншу книжку, добре осягнути її зміст і видобути потрібні думки для підтвердження того або іншого положення” [1, с.603]. При цьому вчений залишається вірним самому собі, розглядаючи проблему не звужено – в суто методичному аспекті, – а в системному полі – в контексті освіченості підростаючого покоління взагалі, літературної освіченості, розумового і морального розвитку.

Обмежені розмірами статті, ми лише дослівно наведемо окреслену М.І.Демковим систему самостійних занять, які, природно, сприятимуть розвиткові волі, вихованню характеру у школярів у процесі навчальної діяльності. “До числа важливих самостійних занять належать: твори за джерелами, систематично організоване позакласне читання, літературні бесіди, завдання з математики, збирання і складання колекцій з природничої історії і почасти ручна праця. Якщо школа зуміє організувати позакласні заняття, дасть їм правильний напрям і плін, то можна твердити, що вона багато зробить для розвитку волі, для становлення характеру. А це завдання немале: над ним варто попрацювати і намагатися зробити все, що можливо” [1, с.613].

**Висновки.** У 90-х роках XIX століття в Україні видатним вітчизняним ученим М.І.Демковим створено самобутній підхід до проблеми особистісного розвитку школяра у процесі навчальної діяльності. У статті розглянуто погляди вченого на розвиток волі школяра та його суб’єктної активності, актуальність яких незмірно зростає у час сучасних трансформаційних освітніх процесів.

1. Демков М.И. О самостоятельных занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли) // Гимназия. – №11. – С. 600–613.

*В 90-х годах XIX столетия в Украине создан выдающимся отечественным ученым М.И.Демковым оригинальный подход к проблеме личностного развития школьника в процессе учебной деятельности. В статье рассмотрены взгляды ученого на развитие воли школьника и его субъективной активности, актуальность которых возрастает в период современных трансформационных образовательных процессов.*

## МЕХАНІЗМИ ЗВ'ЯЗКУ ВОРОЖОСТІ ЗІ ЗДОРОВ'ЯМ

**Постановка проблеми.** Проблема здоров'я людини – як фізичного, так і психічного – є чи не ключовою в цілому ряду наукових дисциплін. Її актуальність визначила виникнення нових галузей дослідження, таких, наприклад, як психологія здоров'я.

Тема здоров'я ставить перед дослідниками безліч завдань, і одним із них є пошук психологічних факторів, що яким-небудь чином обумовлюють виникнення і перебіг психічних і соматичних захворювань. Серед таких чинників багато вчених виділяють ворожість. Приблизно із середини 80-х років дослідження ворожості в рамках медицини і психології утворюють самостійний напрям. Таке виділення відбулося зважаючи на виявлення зв'язку ворожості із соматичними захворюваннями і ранньою смертністю. У даний час ми бачимо три основні напрями прикладних досліджень ворожості: вивчення поведінкових проявів ворожості (зокрема, прогнозування агресії), вивчення впливу ворожості на фізичне здоров'я (психологічні чинники бронхіальної астми, серцево-судинної патології), вивчення ворожості в рамках різних психічних розладів.

**Ключові слова:** ворожість, модель психофізіологічної реактивності, модель психосоціальної вразливості, трансактна модель, модель здорового способу життя, модель конституційної вразливості.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Для визначення ворожості може бути використано багато характеристик, але зупинимось на визначенні ворожості як комплексу негативних відношень (ворожнеча, неприязнь, недоброзичливість), переконань і оцінок стосовно інших людей, тобто сприйняття інших людей як вірогідне джерело фрустрації, обману, провокації і т.п. [9, с.140]. Таким чином, як стійка, загальна риса, ворожість передбачає девальвацію мотивів і особистісних якостей інших людей, відчуття себе в опозиції до оточуючих і бажання їм зла (активне – заподіювати шкоду або пасивне – спостерігати нанесення шкоди).

У тлумаченні співвідношення ворожості, гніву й агресії J.Varefoot і співавторів на перший план висувають поняття ворожості. На їх думку, ворожість – антагоністичне ставлення до людей, яке включає когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Афективний компонент являє собою цілий ряд взаємозв'язаних емоцій, включаючи гнів, роздратування, образу, обурення, відразу й т.п. Когнітивний компонент містить негативні переконання відносно людської природи в цілому (цинізм) і переконання

в недоброзичливості інших людей стосовно до самого суб'єкта (ворожі атрибуції, недовіру, підозрілість). Нарешті, поведінковий компонент включає різноманітні форми прояву ворожості в поведінці, часто приховані, – агресію, негативізм, небажання співробітництва, уникнення спілкування і т.д. [3, с.18]. Дане визначення охоплює як стійку, так звану особистісну ворожість, так і різноманітні ситуативні комплекси ворожих установок або predisпозицій стосовно конкретних людей у конкретних умовах. Усі три компоненти ворожості, на думку J.Varefoot, необхідно вивчати окремо – з тих міркувань, що вони пов'язані з психічним і фізичним здоров'ям за допомогою принципово різних механізмів. Найціннішим у підході J.Varefoot і співавторів є те, що вони вийшли за межі тріади ворожість – гнів – агресія й описали достатньо широкий спектр поведінкових і емоційних корелятів ворожості.

На відміну від проявів агресивності, переживання гніву може мати позитивні наслідки, особливо в тих випадках, коли людина зберігає достатній контроль над собою. Здебільшого, адекватний вираз гніву не тільки не приводить до розриву стосунків, але деколи навіть укріплює їх. Проте потрібно пам'ятати, що будь-який прояв гніву пов'язаний з деякою часткою ризику, оскільки потенційно він може призвести до негативних наслідків. Але звичка постійно пригнічувати свій гнів може викликати більш серйозні наслідки. Ситуації, що активізують гнів, часто одночасно активізують емоції огиди і презирства. Комбінацію цих трьох емоцій можна розглядати як тріаду ворожості. Однак ворожість необхідно відрізнити від агресивної поведінки. Ворожі відчуття підвищують вірогідність агресії, але не обов'язково призводять до неї. Людина, що переживає ворожі почуття, може і не проявляти агресії. І, навпаки, можна поводитися агресивно, не переживаючи ворожості.

Разом із ворожістю слід урахувувати ряд взаємопов'язаних характеристик суб'єктивного світу уявлень, таких як: справедливість, контрольованість, передбаченість і ін. Взаємодія всіх цих характеристик дає нам весь спектр поведінкових проявів так званої “ворожої картини світу”, моделями якої можуть слугувати висока агресивність, захворювання психосоматичного напрямку, уникнення соціальних контактів, депресія, тощо.

Не так давно проведені дослідження показали, що величина асоціації між ворожістю і фізичним здоров'ям має найсильнішу асоціацію з нормами ішемічної хвороби серця [6, с.31].

У зв'язку з цим різні варіанти відхилення поведінки, алкоголізацію, наркоманію, невротизацію, а також багато хронічних хвороб внутрішніх органів можна розцінювати як різні варіанти (або різні етапи) одного і того ж процесу – процесу дезадаптації в соціальному (відхилення в поведінці) і медичному (хвороби) розумінні. Припускається, що 80% пацієнтів із різною патологією (ішемічна хвороба серця, гіпертонічна хвороба,

бронхіальна астма, обструктивний бронхіт, виразкова хвороба шлунка і дванадцятипалої кишки, нейродерміт та інші) в основі своєї хвороби мають ту чи іншу гостро або тривало діючу фруструючу ситуацію [2, с.54]. Серед соціальних дезадаптантів (алкоголіків, наркоманів, осіб, що здійснюють протиправні дії) цей відсоток ще вищий і досягає своєї верхньої межі.

Хоч багато особливостей є характерними для даного феномена, ворожість є досить специфічним комплексом. Стосовно феномена ворожості, Т.W.Smith [10, с.25] запропонував використовувати риси особистості для точнішого прогнозу впливу на здоров'я. Наприклад, антагоністична людина, яка зосереджена на самій собі (скептична, недружня і цинічна), більше ризикує нашкодити своєму здоров'ю, ніж антагоністична людина, яка є екстраверт (бойова, владна, керуюча).

Одним із найцікавіших напрямків сучасних досліджень з даної тематики можна вважати пошук біологічних основ ворожості. Він активно ведеться з початку 80-х років. Отримано дані, що дозволяють стверджувати про біохімічні кореляції ворожості. У роботі R.Williams та співавторів було відзначено, що стану хронічної ворожості (пильності і концентрації уваги на пошуку джерел небезпеки) відповідає підвищення вмісту тестостерону в крові [1, с.64].

Згідно з K.Faull [4, с.114], різним формам шизофренії (параноїдальна й ін.) і показникам ворожості відповідає різна концентрація метаболіту серотоніну – фенілоцтової кислоти у спинномозковій рідині.

Самостійним напрямком досліджень є вивчення динаміки ворожості в процесі лікування психічних захворювань. Так, R.Priest та співавтори спостерігали зниження проявів ворожості у хворих на депресію при лікуванні протриптиліном [1, с.60].

У багатьох роботах наголошується на кореляції високого рівня пролактину у крові, з одного боку, і ворожості та гніву – з іншого. Це було показано, зокрема, при дослідженні післяродової депресії [1, с.64].

Не менш цікавий інший напрям у дослідженні біологічних корелятів ворожості – вивчення спадкових чинників. Необхідно відзначити, що публікацій, присвячених даному питанню, небагато. Як правило, в них вивчається спадковість різних аспектів ворожості та її окремих характеристик – особливостей поведінки типу А (специфічні поведінкові риси особистості, якій властива тривала боротьба за досягнення мети при значному опорі з боку), дратівливості, підозрливості, гнівливості, цинізму і т.д.

Узагальнюючи одержані в результаті цих досліджень дані, можна зробити висновок, що ворожість у цілому має порівняно низькі показники спадковості. У той же час окремі автори виділяють спадково обумовлені характеристики особистості, що мають відношення до ворожості (гнів, цинізм).

Той факт, що спроби знайти генетичну обумовленість ворожості в цілому не завершилися успіхом, цілком зрозумілий, бо окремі її характеристики, такі як підозрливість, негативізм, уникнення спілкування і інші, залежать і від багатьох інших чинників – віку, соціокультурних, соціоекономічних і т.п.

#### **Механізми зв'язку ворожості зі соматичними захворюваннями.**

Наукова основа, на якій надалі розвивалися психосоматичні дослідження, була закладена З.Фрейдом, який сформулював тезу про те, що пригнічений афект викликає конверсійні симптоми – витиснені зі свідомості соціально неприйнятні інстинкти (агресивні, сексуальні) прориваються, приймаючи ту або іншу символічну форму.

Важливо підкреслити, що Фрейд виокремлював конверсійні симптоми і супроводжуючі актуальний невроз симптоми, які не мають символічного значення (наприклад серцебиття і пітливість при тривозі).

Повертаючись до впливу ворожості на здоров'я людини, потрібно зазначити, що тут, як і в багатьох інших психосоматичних дослідженнях, не була як слід вирішена проблема причини і наслідку. У більшості перерахованих нами робіт ворожість вимірювалася вже на етапі розвитку того або іншого захворювання, що, звичайно ж, не дозволяє робити висновки про напрям причинно-наслідкового зв'язку, а дає підставу говорити лише про існування кореляцій. Спроби пояснення механізмів взаємодії ворожості і здоров'я теж знаходяться поки на рівні гіпотез.

Існує декілька гіпотетичних моделей, що пояснюють характер взаємодії психологічних чинників із патологічними соматичними процесами. Кожна з цих моделей має своє теоретичне обґрунтування і підтвердуючі експериментальні дані.

**Модель психофізіологічної реактивності.** Ця модель була запропонована Р.Вільямсом і співавторами. Провідна роль у ній відводиться ендокринній системі, функціонування якої залежить від психологічних особливостей людини. Наприклад, ворожим людям властиві більш інтенсивні і тривалі психофізіологічні реакції на фруструючі або стресогенні дії (підвищення артеріального тиску, прискорення серцевого ритму, зміна вмісту в крові деяких гормонів) порівняно із спостережуваними в загальній популяції. Це повністю відповідає фізіологічним даним про те, що переживання гніву характеризується підвищеною секрецією адреналіну і кортизолу (гідрокортизону), а це є одним з основних патогенних чинників ішемічної хвороби серця. Проте ворожість не завжди характеризується переживанням гніву, у зв'язку з чим її вплив на фізіологічні процеси можливий і без посередництва емоцій. Так, ворожим суб'єктам властивий хронічний стан пильності (пошук і реєстрація джерел небезпеки), який характеризується підвищеним вмістом у плазмі крові тестостерону, що відіграє істотну роль в етіології атеросклерозу [1, с.61].

**Модель психосоціальної вразливості.** Прихильники цієї моделі роблять акцент на психосоціальних чинниках, які, згідно з їх уявленнями, підвищують ризик розвитку соматичних захворювань. І хоч у багатьох дослідженнях статистично підтверджується наявність значущих взаємодій між такими чинниками і фізичним здоров'ям, механізми зниження стійкості організму в рамках даної моделі не пояснюються [5, с.158].

У випадку ворожості йдеться про високий рівень конфліктності, понижену соціальну підтримку і велику кількість негативних, травмуючих подій. Згідно з описуваною моделлю, саме такий психосоціальний профіль ворожих людей робить їх більш уразливими відносно соматичних захворювань. Застосування даної моделі для вивчення ролі ворожості в етіології і патогенезі соматичних захворювань натрапляє на певні труднощі. Річ у тому, що ворожість має дуже широкий спектр поведінкових корелятивів і виявлення психосоціальних характеристик, однозначно відповідних саме ворожості, є вельми непростим завданням. Наприклад, перераховані вище особливості не дозволяють відділити ворожість від нейротизму.

**Транзактна модель.** Ця модель є синтезом двох попередніх. У рамках даної моделі описуються явища соціального життя суб'єкта, шкідливі з погляду його психофізіологічних реакцій (наприклад уже згадана підвищена конфліктність і т.п.). Вона дозволяє з'ясувати, яким чином внутрішні психологічні особливості суб'єкта обумовлюють формування негативного психосоціального профілю [1, с.62].

Згідно з цією моделлю (на відміну від моделі психофізіологічної реактивності), ворожі люди не просто більш активно реагують на стресові ситуації, а швидше провокують і створюють такі ситуації за допомогою специфічної системи переконань і відповідної їй поведінки. Тут відіграють роль такі характеристики особистості, як цинізм, недовіра, підозрілість, негативізм.

**Модель здорового способу життя.** Дослідження, що проводяться в рамках цієї моделі, спрямовані на виявлення психологічних особливостей, що корелюють із шкідливими звичками й іншими поведінковими чинниками, які напряму погіршують фізичне здоров'я. Результати цих досліджень вельми цікаві, хоч носять переважно описовий характер. Ворожість займає істотне місце у ряді психологічних особливостей, що вивчаються в рамках даної моделі. В. J. Hailey припускає, що ворожі люди потрапляють у групу ризику розвитку соматичних захворювань, принаймні частково, через хворий спосіб життя [8, с.130]. Автори відзначають, що ворожі суб'єкти частіше вживають алкоголь і палять, гірше піклуються про власне здоров'я (мається на увазі відвідування лікарів, режим сну, харчування), а також рідше займаються спортом. Аналогічні результати були отримані у ряді інших досліджень. Існують окремі гіпотези щодо того, як саме ворожість пов'язана з шкідливими звичками і способом

життя в цілому. Можливо, зв'язуюча ланка знаходиться в характерних для ворожих людей негативізмі і недовірі до оточення, які перешкоджають вчасному зверненню до лікаря.

Також сюди можна віднести людей з особливістю поведінки типу А. Під типом А маються на увазі поведінкові риси особи, якій властива тривала боротьба за досягнення мети при значному опорі з боку. Ця особа ніколи не зупиняється в своєму прагненні досягти мети, не зважаючи на інтенсивність боротьби і поразки. Таким людям властиве відчуття браку часу, відчуття нетерплячості, прагнення до домінування в колективі, діяльність "на знос" при максимальному напруженні своїх духовних і фізичних сил, бажання досягти ефекту в багатьох сферах діяльності, невміння відпочивати і постійна, нічим не обгрунтована потреба контролювати своїх товаришів по роботі. Для таких людей характерні також відчуття гострої необхідності робити все швидко і бути пунктуальним, потреба в досягненні успіху у професійній сфері за рахунок інших сторін життя. Нав'язлива схильність до суперництва ("Я тут, а він вже там") викликає безцільну ворожість, роздратування, гнів. Характерна швидка, гучна, уривиста мова з виділенням слів і виразів, енергійні жести під час розмови, стрімка хода і швидкий темп вживання їжі.

В описаних вище моделях передбачається, що соматична патологія є наслідком психічних явищ. Наявність такої причинно-наслідкової залежності заперечується прихильниками моделі конституційної вразливості.

**Модель конституційної вразливості.** Згідно з даною моделлю, існує схильність до різного роду соматичних захворювань, яка пов'язана з певними конституціональними особливостями людини – соматичними і психологічними, які обумовлені, таким чином, єдиною причиною. Деякі автори надають при цьому велике значення порушенням дитячо-батьківських стосунків (емоційної депривації) у ранньому дитинстві та, намагаючись знайти причину ворожості у зв'язку з розвитком соматичних хвороб, схильні вбачати її в обумовлених конституціонально-генетичними чинниками особливостях функціонування нейроендокринної системи [6, с.398].

**Висновки.** Результати численних досліджень показали, що ворожість має значення в розвитку і формуванні особливостей перебігу психічних і соматичних захворювань, представляючи один із серйозних чинників, котрий загрожує здоров'ю людини. І хоча з різних причин у цій галузі існує ще багато суперечностей і невирішених питань, слід підкреслити перспективність розробки даної проблеми. Вивчення психологічних, фізіологічних, біохімічних, спадкових і інших механізмів ворожості може відкрити нові можливості для профілактики і лікування серйозних соматичних і психічних хвороб. Перспективним з погляду виходу зі ситуації, що склалася, може бути залучення об'єктивних даних, одержаних у рамках природничих наук. У галузі психології є необхідність розробки і

вдосконалення діагностичних методів, які дозволяють проводити точну і диференційовану оцінку ворожості, а також ефективних методів її психотерапії.

1. Ениколопов С.Н., Садовская А.В. Враждебность и проблемы здоровья человека // Журнал неврологии и психиатрии. – 2000. – №7. – С.59–64.
2. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”. – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 128 с.
3. Barefoot J.C. (1992) Developments in the measurement of hostility. In H.S.Friedman (ed.) Hostility, coping, & health (P.13–31). Washington, D.C: American Psychological Association.
4. Faull K.F., King R.J., Barchas J.D., Csernansky J.G. Psychiat Res 1989; 30: 2. – P.111–118.
5. Hardy J.D., Smith T.W. Health Psychology 1988; 7. – P.447–459.
6. Health Psychology. – 1999. – Vol.18. – №1. Effects of Hostility on Ambulatory Blood Pressure and Mood During Daily Living in Healthy Adults.
7. Krantz D.S., Durel L.A. Health Psychol 1983; 2. – P.393–411.
8. Leiker M., Hailey B.J. Behav Med 1988; 3. – P.129–133.
9. Smith, T.W. (1992). Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis. Health Psychology, 11. – P.139–150.
10. Smith, T.W. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility and health. In A.W.

*В статье осуществляется теоретический анализ механизмов связи враждебности со здоровьем, в частности гипотетических моделей, которые объясняют характер взаимодействия психологических факторов с патологическими процессами развития болезни.*

## ПЕРФЕКЦІОНІЗМ: АРГУМЕНТИ ЗА І ПРОТИ

**Постановка проблеми.** Визнання України як держави, що прагне до європейської інтеграції, – складний і тривалий процес, важлива роль у якому належить професіоналам – фахівцям різних галузей знань і практичної діяльності. Саме від якості кваліфікованих спеціалістів, їхнього професійного самовдосконалення залежать наше виробництво і життя, морально-психологічний клімат у колективі, загальна суспільна атмосфера. З цього випливає зростаюче значення перфекціонізму як ціннісної настанови особистості, що передбачає прагнення до досконалості в значущих сферах життєздійснення.

**Мета статті** – проаналізувати теоретико-методологічні підходи до обґрунтування природи перфекціонізму та аргументувати його позитивні й негативні сторони.

**Ключові слова:** мотивація досягнення, перфекціонізм, емоція.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Згідно з психологічною енциклопедією, термін “перфекціонізм” походить від англійського слова *perfectionism; perfect*, що в перекладі на українську означає прагнення до досконалості [4, с.442]. У цьому узагальненому значенні термін здавна побутує у філософії. Ним позначають широке коло вчень та ідей, пов’язаних з удосконаленням людини. Велику увагу даній проблемі приділяли видатні мислителі, як-от: Г.Лейбніц, А.Шефтсбері, Ж.Кондорсе, Е.Ренан, Х.Вольф, І.Кант, котрі вважали, що вдосконалення людини є її моральною метою і вбачали в ньому сенс людської історії.

У психології поняття “перфекціонізм” утвердилося порівняно недавно, причому у вужчому значенні. Під перфекціонізмом психологи розуміють загострене прагнення до досконалості, що може стосуватись як власне особистості (і в цьому випадку виливається у безкінечне культивування яких завгодно чеснот), так і результатів будь-якої діяльності [4, с.443]. На рівні життєвого здорового глузду він нерідко розглядається як цінна особистісна властивість, оскільки пов’язаний з постановкою позитивних, соціально схвалюваних цілей.

У сучасній психології подані й такі тлумачення перфекціонізму: перфекціонізм – це переживання досягнутих результатів (Blatt, 1995); задоволення від досягнення дуже високих результатів (Flett, Hewitt, Blankstein & Gray, 1998) [5, с.486].



Асоціюючи перфекціонізм із мотивацією досягнення, З.С.Карпенко, посилаючись на С.С.Занюка, стверджує, що перфекціонізм – це структурно і змістовно складне утворення, в якому виділяються такі компоненти, як: наполегливість у досягненні мети, прагнення до самовдосконалення, до переживання успіху від досягнення високих результатів, схильність до перспективного планування, незадоволення нескладними завданнями і легкодосяжною метою, схильність захоплюватися роботою в процесі реалізації своєї мети [2, с.131; 1, с.165].

Дослідженню питань, дотичних до проблеми перфекціонізму, присвячені роботи як зарубіжних (В.Г.Асеева, С.Г.Москвичова, В.К.Віллонаса, Д.Н.Узнадзе, Є.П.Ільїна, В.І.Щепанського, К.Левіна, А.Маслоу, Д.Аткінсона, Д.Мак-Клелланда, Г.Олпорта, Л.Фестінгера, Р.Френкіна, Х.Хекхаузена, Г.Холла), так і вітчизняних учених-психологів (С.С.Занюка, Ж.П.Вірної, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Н.І.Пов'якель).

Дослідники мотивації досягнення (Хекхаузен, Корнадт, Маєр та ін.), що лежить в основі формування перфекціонізму як особистісної диспозиції, виокремлюють такі критерії спонукованої нею діяльності: 1) відчутний результат, 2) що має високу кількісно-якісну оцінку і здобутий на основі 3) помірних вимог до затрат часу і психофізичних зусиль; 4) досягнення обов'язкового нормативного рівня, показником якого є афективні реакції на успіх і невдачу, як-от: гордість або щастя чи, відповідно, розчарування і сум; 5) бажаний і самостійно досягнутий результат, про що свідчить переживання відповідальності за здійснення діяльності [6, с.147–148].

Виходячи з вищезазначеного, спільною основою цих критеріїв є специфічний емоційний фон – стеничний чи астеничний, позитивний чи негативний.

Лазарус [5, с.455] запропонував розрізняти емоції, які не збігаються з цілями, тобто перешкоджають їх досягненню, і які збігаються з ними, тобто полегшують досягнення особистих цілей. Перші, зазвичай, мають негативне забарвлення, а другі – позитивне. Наведене розмежування узгоджується із сучасними підходами до мотивації, в яких найважливіша роль відводиться цілям.

Розглянемо детальніше етико-феноменологічний контекст перфекціонізму – почуття самоповаги, гордості та щастя.

Самоповага співвідноситься з різними феноменами, включаючи переживання успіху від оволодіння навичками і вміннями, суб'єктивне благополуччя і здоров'я. Існує безліч визначень самоповаги. В усіх них так чи інакше відображається думка про зв'язок із позитивними почуттями або уявленнями.

На думку А.Парекі, самоповага – це “гордість за себе, коли людина усвідомлює і приймає свої недоліки та одночасно високо цінує власні чесноти й позитивні якості” [5, с.602].

Ключовим елементом самоповаги є гордість. Людина переживає це почуття, якщо здатна зробити щось цінне для суспільства або якщо є шанованою особою (Fischer, 1995). Учені (Storm & Storm, 1987) вважають, що гордість потрібно включати до групи таких позитивних емоцій, як радість, почуття власної переваги, унікальності, сміливості, мужності. Згідно з Лазарусом, суть гордості полягає в розширенні его-ідентичності. Це здійснюється завдяки здатності поставити собі в заслугу створення цінного об'єкта або якесь досягнення – або власне, або будь-якої іншої людини чи групи, з якими особистість себе ідентифікує. Тут підкреслюється важлива роль гордості в становленні образу Я – і як індивіда, і як члена групи. Як і Лазарус, інші вчені зазначають, що це почуття необхідне для формування таких якостей, котрі пов'язані із самоповагою, як впевненість у собі, незалежність, допитливість, ініціативність (Harter, 1990). Воно вселяє людині віру у власні сили. Гордість породжує у людини впевненість у тому, що вона здатна здійснювати зміни і, відповідно, долати труднощі.

Гордість допомагає реалізації цілеспрямованих дій. Людина не відмовляється від боротьби, оскільки впевнена, що її дії в кінцевому результаті відіграють свою роль. Настирливість – це набута риса. Вона базується на вірі в те, що наші здібності допоможуть досягти бажаних результатів. Шнайдер вважає, що люди, яким властиве відчуття своєї суб'єктності, бачать шляхи досягнення мети, надіються на краще. А ті, що надіються, не здаються і досягають успіху.

Появі почуття гордості сприяють такі обставини, як самостійне прийняття рішень, коли інші визнають її заслуги і не звинувачують за невдачі.

Ще одним ключовим аспектом самоповаги є сприйняття своїх недоліків. Прихильники перфекціонізму піддають себе ризику депресії, не дозволяючи собі програвати. Люди, які змирились із власною недосконалістю, долають несприятливі обставини та невдачі.

Учені вважають, що самоповага – це не тотальна ознака, пов'язана з усіма ситуаціями, а специфічна, оскільки реалізується в конкретних обставинах (сферах діяльності).

Що ж є джерелами самоповаги? По-перше, це самооцінка. На думку Осборна та Швана [5, с.593], самоповага є наслідком самооцінки. Людина оцінює себе, як правило, коли стикається з успіхом або невдачею. Досвід підказує, що в першому випадку з'являється гордість, а в другому – сором. Цікаво, що люди, які характеризуються розвинутою самоповагою, переживають гордість від успіху, але не відчувають сорому за невдачу. Дослідження свідчать, що вони знаходять ефективні способи знецінити невдачу, а це зводить до мінімуму її вплив. І навпаки, люди, які не поважають себе, соромляться невдачі й рідко гордяться своїми успіхами. Вони

знецінюють успіхи так, що це заважає їм відчутти гордість. У результаті вони не поважають себе.

По-друге, це успіхи у важливих сферах діяльності. Для людей важливі різні сфери діяльності. Наприклад, піклування про зовнішність, спорт, академічне зростання та ін. Тобто вони надають більшого значення успіхам саме в них.

Так чи інакше три важливі сфери пов'язані між собою – результативність і успіхи, соціальні навички, зовнішність. Дослідження, у яких проводилась їх оцінка, показали, що самоповага, пов'язана з ними, слабшає на деякий час після того, як людина зазнала невдачі при самостійному виконанні завдання (самоповага за результативністю), після марної спроби справитись із завданням у соціумі (соціальна самоповага) і при занепокоєності своїм зовнішнім виглядом (фізична самоповага). Учені отримали також дані про існування значно більшого числа сфер інтересів і про їх зміни у зв'язку з віком (Harter, 1990).

І, нарешті, по-третє, це соціальні цінності. Сьогодні в нашому суспільстві визнається важливим матеріальний успіх. З самого народження нам постійно говорять про “американську мрію”. Як зазначає Свонн, “... нас переконують, що не просто можна, а потрібно стати багатим” [5, с.593]. Отже, не розбагатівши, ми сумніваємося власне у собі. Якщо ж ми не засвоюємо важливого в суспільстві погляду, то відсутність статку не викличе неповаги до себе.

Важливу роль відіграють і сповідувані батьками цінності. Діти, як правило, їх інтеріоризують. Якщо дорослі у сім'ї, наприклад, надають великого значення освіті, то їх діти також будуть її цінувати. Як наслідок, їх самоповага буде залежати від успішності в школі, а не від успіхів у інших сферах.

Формують цінності й однолітки. На певному етапі розвитку діти починають відокремлюватися від батьків. Особливо інтенсивно це відбувається у підлітковому віці. У своїй поведінці вони починають орієнтуватися на однолітків. Підліткам, які вирішили не приймати цінності своїх однолітків, наприклад не палити, важче буде відчутти самоповагу.

Важливо зазначити, що останнє – це результат оцінки своєї поведінки у зв'язку з деякими стандартами або цінностями. Люди, які не володіють навичками, необхідними для досягнення таких норм, мають низький ступінь самоповаги. Один із способів підвищити його – переглянути цінності.

Ще одним яскравим прикладом позитивного переживання є щастя. Лазарус визначає його як планомірне просування до поставленої мети [5, с.499]. На думку дослідника, при цьому відображається взаємодія між особистістю і середовищем. Почуття щастя – результат когнітивної оцінки такої взаємодії.

Майєрс і Дінер виділили чотири основні якості, пов'язані з почуттям щастя: екстраверсію, оптимізм, самоповагу та самоконтроль. Оптимісти впевнені у високій вірогідності сприятливих подій, самоповага відображає впевненість у собі, а самоконтроль – це впевненість у своїй здатності мобілізувати ресурси, необхідні для розв'язання певних завдань. З цього випливає, що віра в себе відіграє важливу роль у досягненні значущого результату [5, с.509].

Перфекціонізм нерідко у проекції на патопсихологію відмежовують від мотивації досягнення і наполегливості у прагненні до поставленої мети. Зовні це справді схожі явища, проте від здорової мотивації досягнення перфекціоністські прагнення відрізняються маніакальним, нав'язливим характером. На думку багатьох психологів, перфекціонізм являє собою не стільки достоїнство, скільки серйозну особистісну проблему, оскільки призводить до формування заниженої самооцінки, високої тривожності і загалом негативно відбивається на світовідчутті людини й результатах її діяльності. Не являючись розладом або порушенням у буквальному сенсі слова, перфекціонізм одночасно виступає вкрай негативним фактором, що породжує серйозні труднощі в житті як дорослих, так дітей і підлітків [4, с.443].

Здорова мотивація досягнення пов'язана з адекватною самооцінкою і рівнем домагань, тобто виражається у постановці цілей, нехай і важких, але, в принципі, за умови чималих зусиль, досяжних, сумірних із власними здібностями й можливостями. Вірогідність невдачі тверезо враховується, але, це не деморалізує, а, навпаки, стимулює, заохочує до пошуку оптимального рішення. Отримання наміченого результату сприймається із задоволенням.

Для патологічного перфекціоніста ситуація зовсім інша. Його цілі визначаються не з опорою на власні можливості та здібності, а на зовні задані орієнтири – кимось проголошені цінності, стандарти й еталони. Дуже часто поставлені цілі є просто недосяжні, а стандарти нереально завищені. Тим самим людина мимоволі заганяє себе в пастку – невиконання завдання прирікає її на невдачу, якої вона постійно боїться. Гірше того, природні й немінучі похибки, що виникають у реальному житті при розв'язанні майже кожного складного завдання, деморалізують перфекціоніста, змушують його вважати себе невдахою. І навіть досягнутий результат, нехай і об'єктивно надто вражаючий, не приносить йому задоволення, оскільки апріорно не дотягує до ідеалу [4].

Психологи з опорою на численні приклади зазначають, що перфекціоністська орієнтація починає формуватися дуже рано, як правило, ще в молодшому шкільному віці, а то й раніше. Вирішальними в її виникненні виступають фактори сімейного виховання. Частіше перфекціоністами стають єдині діти, а коли дітей у сім'ї кілька, то найуразливішими стають

первістки. Головним провокаційним фактором стає авторитарний стиль виховання, що поєднує в собі високі вимоги, жорсткий дисциплінарний режим та недостатню емоційну підтримку й співчуття. За таких умов на дитину покладаються великі надії – їй потрібно виправдати батьківські сподівання, перевершити батьківські досягнення та уникнути їх невдач. Дитина дуже рано починає розуміти: любов батьків їй необхідно заслужити своєю зразковою поведінкою, бездоганним виконанням їх вимог і високими успіхами в будь-якій схваленій ними діяльності. Таким чином, добре ставлення батьків обумовлене успіхами дитини. З вступом дитини до школи ці успіхи чітко формалізуються у вигляді оцінок. І тільки статус відмінника, першого учня в класі, переможця різноманітних конкурсів та олімпіад і, насамкінець, золотого медаліста дає змогу дитині відчути свою значущість, схвалення з боку близьких. Природні труднощі в досягненні цього статусу фруструють дитину, породжують постійний стрес. Невдачі переживаються дуже боляче й іноді доводять навіть до суїцидальних спроб. Підліткові психіатри зазначають, що такі спроби на диво часто зустрічаються серед “благополучних” хлопчиків та дівчаток, для яких сенс їх життя втілений у відмінній оцінці [4, с.443–444].

Хворобливе усвідомлення недосяжності досконалості нерідко прокує людину зовсім відмовитись від позитивних устремлень.

На думку психологів, перфекціонізм виступає не самостійним порушенням, а одним із симптомів загального особистісного неблагополуччя, породженого спотворенням соціалізації. Його ліквідація неможлива без принципової перебудови всієї системи цілей і цінностей, прагнень і мотивів, яка складається роками і наразі не змінюється.

У шкільному віці на перший план виступає проблема попередження патологічного перфекціонізму, тобто формування здорової мотивації та самооцінки. Заради досягнення цієї мети корисно прислухатися до деяких рекомендацій, сформульованих у різних психологічних джерелах: перш за все психологи застерігають педагогів і батьків від небезпеки завищення рівня домагань дитини, постановки перед нею непосильних для неї завдань, некоректних порівнянь дитини з однолітками; не слід ототожнювати невдачу в будь-якій справі з власним недоліком; пам’ятати, що життєвий успіх має різноманітні форми і до нього ведуть безліч шляхів.

Потрібно зазначити, що в сучасних умовах нашого життя існує дуже багато зовнішніх факторів, які провокують формування нездорового перфекціонізму. Агресивна реклама, масова культура, засоби масової інформації (особливо телебачення), а також різноманітні поп-психологічні керівництва (на кшталт “Стань першим!”, “Ваш шлях до вершини” та ін.) нав’язують нереальні й практично недосяжні еталони способу життя і поведінки, породжуючи тим самим у багатьох людей важку фрустрацію. Скидається на те, що сьогодні важливим атрибутом зрілої особистості

стає вміння самостійно встановлювати власні стандарти способу життя відповідно до своїх здібностей та схильностей і з опорою на споконвічні людські цінності. Це той ідеал, до якого нам усім слід прагнути... не забуваючи, що ідеал навряд чи досяжний.

**Висновки.** Загалом, можна резюмувати, що як і будь-яке інше явище, так і перфекціонізм має свої аргументи “за” і “проти”.

Аргументи “за” здорового перфекціонізму складають такі патерни: прагнення досягти досконалості, повніше реалізувати себе; прагнення принести користь людству, своєму народу або членам своєї сім’ї; концентрація на певній проблемі, а не на власному Его; орієнтування на довгочасні, а не на тимчасові інтереси; широта поглядів, вміння бути вище буденних проблем, мислити масштабно; відносна незалежність від фізичного та соціального оточення; самодостатність; здатність до вершинних переживань; глибокі міжособистісні стосунки; скромність; належність до еліти людської раси та ін.

Відповідно аргументами “проти” слугують: впертість, роздратованість; спалахи гніву; здатність на немотивовані прояви жорстокості; постійне відчуття вини, тривоги, суму, самозвинувачення, внутрішньої боротьби; виникнення ананкастичного (обсесивно-компульсивного) розладу особистості, іноді відмова від позитивних устремлень; самогубство.

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Карпенко З.С. Перфекціонізм у структурі мотивації професійної діяльності особистості // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. VI. – С.131–134.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 352 с.
4. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2005. – 672 с.
5. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – 5-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 651 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – С.-Пб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

*In the article the problem of perfectionism is considered. Its essence and origin is exposed. The attempt to compare healthy motivation of achievement and perfectionist's aspiration was done. The arguments of perfectionism are selected: “after” and “against”.*

### ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ ЧЛЕНІВ ГРУПИ І ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

**Постановка та актуальність проблеми.** Соціальна поведінка, яка формується у малих групах, представлена насамперед соціально-психологічним досвідом самих членів групи, соціальними установками, соціальною позицією окремих індивідів групи, соціальною компетентністю та статусно-рольовими характеристиками її членів. Особистість у групі – це насамперед взаємозв'язок членів групи, а також набуття досвіду міжособистісних відносин. У зв'язку з цим виникає ряд питань, котрі пов'язані з тими чи іншими проблемами, серед яких актуальними є такі: чи змінюється індивід, коли стає членом тієї чи іншої групи; чи змінюються його погляди, цінності, звички й поведінка під дією групи; які саме процеси забезпечують стабільність та ефективність функціонування групи; яким чином студенти розділяють чи не розділяють загальноприйняті норми групи; чи сприймається група її членами як джерело задоволення; в який спосіб відбуваються взаємозв'язок соціально-психологічного досвіду членів групи і формування нормативної поведінки.

**Мета повідомлення:** на підставі психологічних знань про нормативну поведінку проаналізувати специфіку соціально-психологічного досвіду членів студентської групи та її вплив на формування нормативної поведінки студентів.

**Ключові слова:** групові норми, соціально-психологічне середовище, соціально-психологічні функції групи, нормативна поведінка, соціально-психологічний досвід.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Відомо, що ким би не була особистість, вона є насамперед людиною, яка, живучи у суспільстві, виконує ряд соціальних функцій. Відповідно, вона належить до численних соціальних груп і формування її відбувається на перехресті цих соціальних груп.

У соціально-психологічних дослідженнях такими авторами, як К.Абульханова-Славська, Г.Андреева, Б.Паригін, Л.Орбан-Лембрик, А.Петровський, М.Бобнева, О.Донцов, Р.Кричевський, О.Дубовська, М.Пірен, В.Казміренко, М.Корнев та рядом інших було встановлено низку найважливіших ознак соціальної групи. Серед основних називається усвідом-

лення приналежності людини до певної групи. Саме в усвідомленні приналежності індивіда до соціальної групи, в розумінні групи як певної психологічної спільності проявляється специфіка соціально-психологічного аналізу цього феномена. Але не менш значущими є й інші ознаки груп, такі як:

- розподіл функціональних ролей між членами групи та її підгрупами, котрим притаманні загальна мета, завдання, умови та засоби реалізації, рівень кваліфікації осіб, який передбачає кооперативну взаємозалежність учасників і взаємодоповнювання внутрігрупових відносин;
- наявність органів планування, організації та контролю групової життєдіяльності й індивідуальної поведінки, що саме забезпечує цілеспрямованість та стабільність існування групи;
- визнання соціальної групи як людської спільності з боку соціального оточення.

Окрім перелічених ознак, ряд авторів виокремлюють такі групові ознаки, як групові цінності, групові норми та групові рішення. Вони належать до особливих групових утворень, які широко вивчаються та не є до кінця дослідженими [1].

Характеризуючи соціальну групу, потрібно брати до уваги численні зв'язки та їх особливості, що існують у групі. Група – це не тільки складна система спілкування, але й особливий взаємозв'язок між учасниками групи як всередині, так і ззовні [2].

Перебуваючи в групі, її члени знаходяться у кооперативній взаємозалежності, координують дії стосовно середовища, в якому знаходяться, тобто займаються спільною діяльністю. При цьому спільна діяльність – це взаємопов'язана індивідуальна діяльність, коли дії, операції одних залежать від одночасних або попередніх дій, операцій інших учасників. Спільна діяльність характеризується такими моментами:

- чітким розподілом індивідуальних дій між учасниками спільної діяльності;
- суміщенням розподілених індивідуальних діяльностей, тобто виконання їх відбувається за певною програмою, яка враховує діяльність кожного учасника.

Спільною діяльністю, на думку В.Третьяченко, може бути названа й робота, яка виконувалась раніше різними людьми, але пов'язана з розв'язанням якогось спільного для них завдання. Проте у процесі будь-якої спільної діяльності завжди виникає й розвивається соціально-психологічна функція взаємопов'язаності. Її міра визначається тим, який характер взаємодії (офіційний чи неофіційний) визначається чи встановлюється між ними, якого типу форм набуває організація спільної діяльності [4].

М.Обозов запропонував класифікацію рівнів взаємопов'язаності учасників спільної діяльності:

- ізолюваності (фізичної та соціальної);
- передбачуваної взаємопов'язаності (виникає при потребі у спілкуванні);
- пасивної взаємопов'язаності (мовчазна присутність інших людей);
- взаємопов'язаності за типом “вплив та взаємовплив” (визначає зміну сприйняття та поведінки членів групи залежно від думок, оцінок, висловлюваних іншими учасниками);
- дійової взаємопов'язаності (коли дії одного члена групи неможливі без попередньої або одночасної дії інших);
- колективістської взаємопов'язаності (дозволяє розрізнити групи за мірою їхнього розвитку – від дифузної до колективу). При цьому взаємопов'язаність може збільшуватися до рахунок посилення ціннісно-орієнтаційної єдності групи та збігу особистісно значущого й суспільно цінного змісту групової діяльності. У свою чергу, взаємопов'язаність є одним із головних чинників, які регулюють взаємодію [4].

Ще у 20-ті роки ХХ ст. було доведено, що перебіг психічних пізнавальних процесів у групі значно відрізняється від динаміки процесів індивідуальної діяльності. Такі активності, як перцептивна, мнемічна та інші, включені в групову взаємодію людини і є значно вищими, ніж в індивідуальній та спільно-індивідуальній. Результати подальших досліджень показали, що групова діяльність веде до більш точної дії і характеризується більш високим рівнем виконання певних завдань.

За Я.Щепанським, під взаємодією розуміється така система дій учасників, коли дії одного суб'єкта зумовлюють певні дії інших учасників [6]. Отже, у структурі спільної діяльності потрібно враховувати такі взаємовідносини, які складаються саме в тій групі, де займаються спільною діяльністю. У нашому випадку це студентська група. При цьому враховується основний психологічний механізм взаємодії – міжособистісний контакт.

Кожен, хто в процесі взаємодії справляє вплив на іншого, водночас очікує реакції на цей вплив. Якщо очікувана реакція не настає, він коригує свій подальший вплив з урахуванням задуманого результату. Так відбувається переплетення системи взаємних зв'язків, на ґрунті яких учасники взаємодії знаходять прийнятні форми взаємного пристосування. Взаємодія між людьми породжує певні взаємовідносини, які справляють зворотний процес впливу. Тому успіх взаємодії буде залежати від суб'єктивних взаємовідносин, які формуються на основі соціально-психологічного досвіду членів групи.

Взаємодію розрізняють за мірою взаємопов'язаності: від емоційної та спільної діяльності інших осіб до співробітництва. Р.Акофф та Ф.Емері, розглядаючи взаємодію особистостей як цілеспрямованих систем, вважають, що цілеспрямовані індивіди впливають на діяльність за допомогою співробітництва, конфлікту та конкуренції. А спілкування є одним із спо-

собів впливу у ситуаціях останніх. Взаємодія та спілкування в цьому випадку передбачають, що в процесі спільної соціальної дії суб'єкти по чергово та взаємно змінюють соціально-психологічні стани, цінності й наміри один одного, одночасно формуючи певні стандарти поведінки [1; 2; 4].

Як стверджує Т.Шибутані [5], кожній групі притаманні певні шаблони діяльності, які проявляються в узгоджених діях членів групи. Узгодження не є абсолютним поняттям чи статистичним. Тому, що навіть найбільш близький з товаришів не в змозі розділити всі внутрішні переживання іншого, і не є статистичним, тому що орієнтація кожної людини стосовно власного світу постійно трансформується. Але перед тим, як буде визначено взаємну адаптованість, кожен учасник подій повинен знати щось про інших, для того щоб із достатньою ймовірністю передбачити, що вони будуть робити за тих чи інших умов. У ситуаціях, які повторюються і є добре організованими, діяти разом значно легше, тому що більш-менш однаково представляють собі як потрібно діяти кожному члену групи. Кооперація в цьому випадку полегшується, оскільки люди чітко розуміють одне одного.

Деякі норми настільки глибоко укорінилися, що, будучи вже сформованими, виявляються важкими для розуміння. Чим більше є встановлених норм, тим менш ймовірно, що люди їх усвідомлюють. За таких умов рівні узгодженості, пропозиції членів груп розділяються до такого ступеня, що ні в кого не виникає жодних запитань щодо їх виконання. А саме тому, що більшість складених у групі норм є тільки формальними, стороннім учасникам груп важко адаптуватися до нових уже сформованих умов.

Так, у будь-якій групі важливими є ті норми поведінки, що самі собою підтримуються і безслівно підлягають виконанню. Але більшість норм ввійшли в наше життя так, що ми навіть не усвідомлюємо їх до того часу, поки не зіткнемося з ними або щось не порушимо. Для того, щоб усвідомити цю позицію, потрібна тривала та особистісна участь у групі.

Т.Шибутані стверджує, що групові норми – це не просто способи дій, це належні способи. У знайомих ситуаціях кожен учасник подій вибирає інтуїтивно відповідну лінію поведінки. Кожен раз, коли хтось відхиляється від норм, виникає відчуття дискомфорту, ніби щось не на місці. Сукупність норм, які лежать в основі різних дій якогось колективу чи групи, можна розглядати як культуру даної групи. Отже, в будь-якій групі, яка існує протягом тривалого часу, виробляється система норм, і поняття “культура” буде використовуватися для позначення специфічних уявлень, поділяючих особистостями у специфічних групах.

У нашому випадку повсякденне студентське життя дає хороші приклади дій, які базуються на узгодженості, взаємозв'язку і породжують колосальний соціально-психологічний досвід членів груп.

**Висновки.** Студентська група є одним з основних чинників, де відбувається формування нормативної поведінки. Вона розвивається і встановлюється колективом згідно з поглядами і зразками поведінки самих членів групи. Це правила, котрі можуть бути навіть не поміченими членами групи, доки їх не порушувати. Вони є загальноприйнятими. Але залежно від обставин норми можуть видозмінюватися. Тобто ситуація, де група є успішною, значно скріплює встановлені норми і, навпаки, коли група не є успішною, норми є недовготривалими і часто-густо видозмінюються.

Отож бачимо, що групові норми можуть значно відрізнятись від офіційно встановлених ідеалів. Щоб зорієнтувати себе в новій ситуації, індивід спочатку встановлює для себе, в чому саме полягають його особистісні інтереси і тільки тоді, коли робить усе, що може оволодіти обставинами. Коли існує взаємозв'язок та узгодженість між учасниками, дії будь-якого плану вирішуються доволі позитивно, хоча кожен із них залишається при своїй точці зору. І навіть при існуючому розподілі праці кожен член групи являє собою взаємодію в цілому, і відповідно той вклад, який повинен бути внесеним іншими учасниками. При цьому соціально-психологічний досвід членів групи відіграє важливе значення у формуванні нормативної поведінки будь-якої групи, оскільки люди зі спільним культурним минулим легко піддаються кооперації між собою або просто підходять один одному за своїми поглядами. Кожна людина, обмежуючись своїми егоїстичними інтересами, пристосовується до експектацій, які легко можна приписати будь-кому стосовно себе. Координація людських істот повинна чітко контролюватися самоконтролем.

Стаючи членами групи, впливаючи на групу, індивіди наділяють останню певними характеристиками: досягненням постійної загальної мети, котра оцінюється саме як мета групи; емоційними взаємовідносинами між членами групи; сильною взаємозалежністю осіб, що утворюють групу; диференціацією ролей між членами групи, виробленням загальноприйнятих норм поведінки. Усі ці чинники формуються на основі соціально-психологічного досвіду членів групи.

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. – Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Група як соціально-психологічний феномен // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип.9. – Ч.1. – С.13–31.
3. Семечкин Н.И. Психология социального влияния. – С.-Пб.: Речь, 2004. – 304 с.

4. Третьяченко В.В. Коллективные субъекты управления: формирования, розиток та психологічна підготовка. – К.: СтилоС, 1997. – 585 с.
5. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В.Б.Олышанского. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Щепанский В.В. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.

*В статтє рассматриваются особенности взаимосвязи социально-психологического опыта членов студенческой группы и формирования нормативного поведения.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВАГІТНОЇ ЖІНКИ У ПЕРШОМУ ТРИМЕСТРІ ВАГІТНОСТІ (ВИНОШУВАННЯ ПЕРШОЇ ДИТИНИ)

**Актуальність проблеми.** Гострота демографічних проблем в Україні вимагає концептуально нового підходу до вивчення проблем материнства. Молодою, та в той же час надзвичайно актуальною, галуззю сучасної психологічної науки є психологія вагітності.

**Постановка проблеми.** Вагітність як фізіологічний процес умовно поділяють на три триместри [6, с.195], кожен з яких вирізняється як за фізіологічним розвитком матері та плода, так і за динамікою психічного розвитку жінки. Перший триместр вагітності визначає подальший її перебіг і формування материнських функцій жінки.

Формою переживання людиною відношення до дійсності є емоції, відповідно аналіз динаміки емоційних станів вагітної жінки дасть змогу не тільки визначити особливості ставлення жінки до вагітності, а й розкриє суть неусвідомлених мотивів виношування чи не виношування дитини. Емоції, як процеси регуляції поведінки та суб'єктивні форми вираження потреб, формують та спрямовують подальшу діяльність жінки на вироблення внутрішньої позиції щодо вагітності. З цього погляду особливо актуальним є дослідження динаміки емоційного стану жінки в період першого триместру вагітності.

Тому метою нашого дослідження є аналіз психологічних особливостей емоційного стану вагітної жінки у першому триместрі вагітності.

**Ключові слова:** вагітність, бажана вагітність, небажана вагітність, рання вагітність, перший триместр вагітності, переривання вагітності, материнські функції, емоційний стан, настрій.

Сучасні дослідження проблем психології вагітності і материнства, здійснені вітчизняними та зарубіжними вченими, використовують аналіз емоційних станів вагітної жінки тільки як ілюстрації проходження вагітності у межах конкретних досліджень [1; 3; 7; 8]. Проте питання динаміки емоційних станів вагітної жінки, в залежності від бажаності чи не бажаності вагітності, особливо в період її усвідомлення та прийняття, залишається відкритим. Здійснення цілісного дослідження дасть змогу застосувати ці знання при практичній роботі з жінками для діагностики особливостей протікання вагітності та для психокорекційної роботи.

На основі застосування теоретичних методів дослідження, таких як аналіз, узагальнення, систематизація і порівняння когнітивних концептів

та емпіричного спостереження, нами виокремлено основні типи ставлення до вагітності з погляду бажаності чи не бажаності й проаналізовано особливості динаміки емоційних станів вагітності жінки в першому триместрі. Емпірична частина дослідження здійснена на базі Центру планування сім'ї та репродукції людини Обласного перинатального центру.

Найбільш поширеною та вивченою є благополучна група жінок, вагітність яких є першою, бажаною і запланованою [8; 9; 10]. Це – вагітні жінки, психологічний стан яких характеризується загальним позитивним емоційним фоном. Психоемоційна динаміка жінок пов'язана з мисленевою, когнітивною та емоційною перебудовою уявлень про себе як особистість. У першому триместрі вагітності помітних фізичних змін тіла майбутньої матері ще немає, проте жінка усвідомлює безповоротні зміни свого життя. Оскільки вагітність є бажаною, то процес переосмислення системи зв'язків із власними батьками, зокрема з матір'ю, носить життєствердний характер, підсвідомо підсилюються позитивно забарвлені переживання і приглушуються негативні, значення яких применшуються. Жінка бере на себе відповідальність за прийняті рішення, відбувається формування усвідомленого материнства. Тривоги жінки пов'язані, у першу чергу, з усвідомленням, реалістичним ставленням до свого становища. Вона прагне якомога більше дізнатися про свою вагітність, цікавиться особливостями розвитку дитини, слідкує за власним режимом діяльності та відпочинку.

Спектр переживань вагітної жінки, що носить першу дитину, надзвичайно широкий:

- радість і недовіра, сумнів при підтвердженні вагітності (“Невже це правда?”, “Нарешті!”, “Я – мати!”);
- амбівалентність почуттів: позитивно забарвлені емоції від проживання факту вагітності і майбутнього материнства та негативні – тривога, страх, невпевненість, свідоме чи несвідоме незадоволення як передчуття майбутніх випробувань (“Чи все буде гаразд?”, “Чи витримаю я пологи?”, “Чи справлюсь я з дитиною?”, “Чи всі інші почувуються так, як я?”);
- мінливість настрою, яка пов'язана зі зміною гормонального балансу організму вагітної жінки (“Все просто чудесно!” і за мить – “Коли це все закінчиться, чому все так погано?”);
- тривога, страх – за здоров'я своє та дитини, за нормальний перебіг вагітності;
- дратівливість, підвищена вимогливість до інших, вразливість, плаксивість;
- прагнення до усамітнення з метою переосмислення змін, що настали чи настають, намагання розібратися зі своїми думками, настроєм тощо [7, с.9–215].



У цій групі можна виділити жінок, що довго очікували першої дитини. Якщо жінка затратила великі зусилля на зачаття дитини (вагітність після лікування жінки чи чоловіка від безпліддя, вагітність як результат штучного запліднення), то тривога за дитину буде переважати над усіма іншими емоціями. Такі жінки можуть нерідко перебувати у стані ейфорії, некритично ставитися до своєї вагітності, а зіткнення з реальністю, невідповідність реальності уявленням пізніше викликать негативні емоції (роздратування, образу на всіх, злість та ін.).

Додаткового дослідження потребує емоційний стан вагітної жінки, яка є “сурогатною” матір’ю. З одного боку, її вагітність планова і бажана, проте мотивація запліднення та вагітності є іншою.

Якщо в першому триместрі бажаної запланованої вагітності стається природний аборт (викидень), жінка може пережити кризу цілісності особистості [3], страх неспроможності виносити та народити дитину, бути матір’ю тощо. Ця важка психологічна травма може стати на перешкоді успішного виношування наступної дитини чи проявитися в інших негативних формах аж до появи психосоматичних захворювань.

При дослідженні жінок, вагітність яких бажана, але не запланована, можна відстежити загальне позитивне налаштування до майбутнього материнства. В силу життєвих обставин на даному етапі свого життєвого шляху жінка не планувала зачаття дитини (неодружена; відсутність житла; неналежне матеріальне забезпечення; навчання; невирішені проблеми зі здоров’ям та ін.). Основою емоційного стану буде недовіра і навіть заперечення факту вагітності, відповідно переважатимуть негативно забарвлені емоції, зокрема тривога, страх, незадоволення тощо [1; 8]. Характерні також невпевненість у собі і своїх можливостях, дратівливість, сумніви у доцільності виношування саме цієї дитини. Розвиток подій можливий у двох напрямках. Перший – прийняття рішення про збереження вагітності та актуалізація ролі матері. Наслідком є поліпшення емоційного стану, своєрідне емоційне піднесення аж до напускної бравади; зростає тривога за дитину, за пологи, за майбутнє в цілому. У разі природного аборт жінка бере відповідальність на себе, звинувачує себе, глибоко переживає втрату.

Другий шлях – прийняття рішення про переривання вагітності. Таке рішення приймається під тиском зовнішніх обставин чи під впливом найближчого оточення. Разом із відчуттям полегшення жінка переживає почуття провини, гріховності, фатальності. В емоційному плані це може проявитися через загальну фрустрацію, спалахи злості, роздратування, агресії та аутоагресії; відчуття безвиході провокує сльози, істерики. У разі природного аборт з’являється відчуття полегшення, жінка раціоналізує те, що сталося (“Значить, така доля”, “Бог дав, Бог узяв” та ін.). У той же час з’являється страх за майбутні вагітності, виникає запитання: “Чи зможу я виносити заплановану дитину?”

Якщо вагітність бажана, та попередні вагітності закінчувалися природними абортами (діагноз “звичайна невиношуваність”), емоційний стан жінки вирізняється нестабільністю та різкими перепадами настрою, радість усвідомлення, що відбулося зачаття, межує зі страхом за майбутнє виношування [3; 11]. Жінка, не знаходячи причин попереднім невдачам, шукає причини у своїй “неправильній” поведінці, часто приховує свій стан від навколишніх, боїться “зурочити”, а ще більше, не бажаючи, у разі невдачі, акцентувати увагу сторонніх людей на своїй проблемі. Якщо жінка уже перенесла один чи більше викиднів, то кожна наступна вагітність супроводжується відчуттям страху та невпевненості, її переслідують спогади про минулі невдачі й відчуття провини. Можна відмітити високий рівень загальної тривожності та надзвичайно високу ситуативну тривожність на фоні гіперболізованої цінності, значущості материнства як такого.

Небажана вагітність. Жінка психологічно не готова до прийняття вагітності, часто заперечує сам її факт [1; 11], при цьому емоційний стан погіршується. Очевидно, в даному випадку емоціями керує підсвідомість, що не допускає на свідомий рівень інформацію про вагітність; підсвідомо жінка уже знає про свій стан, знає, що скоро перед нею постане питання складного вибору. Навіть підозра на вагітність у цьому випадку викликає у жінки весь спектр негативних емоцій.

Розвиток подій можливий у кількох напрямках. У першому випадку підтвердження факту вагітності спонукає жінку до її переривання. Жінки, які вирішили перервати вагітність, формулюють свої емоції як гнів, страждання, ненависть до себе та до плоду, відразу до свого стану. Вони прагнуть якомога швидше забути, ніби викинути зі свідомості цей етап свого життя.

Рішення про збереження вагітності приносить емоційне полегшення, душевну рівновагу, хоча часті перепади настрою, амбівалентні почуття, висока тривожність будуть переслідувати жінку не тільки протягом першого триместру вагітності.

У випадку, коли підтвердження вагітності відбувається занадто пізно і жінка змушена народжувати, негативні емоції є переважаючими. Жінка відчуває ненависть до себе та дитини, відразу до свого тіла, вагітність сприймається як важка психологічна травма і може викликати загальну фрустрацію. Проблема не зникла, просто відстрочена в часі. Перед жінкою стоїть важка дилема: залишити дитину чи відмовитися від неї. Якщо жінка вирішує залишити дитину, то приходять відчуття полегшення і, не зважаючи на негативні почуття щодо вагітності та тривоги за власне майбутнє, загальний настрій стабілізується. Захисна реакція психіки виражається через інфантильність, як незрілість, нездатність до подальшого становлення особистості, що проявляється через наївні судження, нездарність до самостійних рішень, капризність, бажання будь-що повернути до себе увагу. Негативізм і песимізм стають основними рисами характеру.

Рішення відмовитися від дитини поглиблює негативні емоції жінки. Вона відчуває глибоке страждання, страх, гнів, агресію, часто перебуває у стані афекту, вона плаксива, часто зривається на крик. Жінка легко ображається, є підозріливою, песимістично налаштованою, очікує звинувачень та осуду від навколишніх. Вона здатна на прояв жорстокості стосовно інших, емпатія, співпереживання даються важко.

Прийнявши непросте рішення, жінка занурюється у роботу, у суспільне життя, хоч і там не знаходить емоційної рівноваги. Емоційні бурі проходять на глибинному рівні, можна спостерігати гальмування лицьової експресії (“закам’яніле” обличчя). До майбутньої дитини ставиться агресивно або ігнорує її, дистанціюється від ще ненародженого немовляти, чужі діти не викликають симпатії, а інші вагітні жінки здаються відразливими.

І в першому, і в другому випадку фізіологічні прояви, що супроводжують протікання першого триместру вагітності (втомлюваність, нудота та ін.), можуть проявлятися по-різному: жінка або нічого не помічає, не відчуває дискомфорту, або всі процеси мають гіперболізовано болісний, хворобливий характер.

Життєва ситуація, у якій перебуває жінка, обумовлює особливості протікання небажаної вагітності та динаміку емоційних станів. Нами виокремлено життєві ситуації, при яких психологічне протікання небажаної вагітності має свої особливості.

**Небажана рання вагітність.** У першому триместрі жінка переживає страх, заперечення, інфантицидні мрії, агресію до батька дитини та до власних батьків, плаксивість, легковажне ставлення до дотримання певних правил поведінки, способу життя (зловживає наркотичними речовинами, курінням, алкоголем та ін.), байдужа до свого стану. Молода жінка не здатна усвідомити зміни, які відбуваються у її житті. Життєва ситуація вимагає усвідомленого вибору, до якого юна жінка ще не готова. У рішення перервати вагітність, залишити чи віддати дитину втрутаються рідні молодій матері і власна безпомічність тільки поглиблює особистісну кризу. Проблема психології ранньої небажаної вагітності потребує додаткових фундаментальних досліджень.

**Пізня небажана вагітність.** Емоційні зміни носять афективний характер, часто приймається рішення про переривання вагітності. Якщо вагітність зберігається, то перший триместр присвячується обдумуванню, раціоналізації своїх майбутніх дій, вчинків. Жінка “приміряє” материнство, оцінює свої реальні можливості у цій ролі. Часто перша пізня вагітність, навіть якщо вона небажана, сприймається як останній шанс і негативні емоції трансформуються у амбівалентні чи навіть отримують позитивну модальність.

**Небажана вагітність як наслідок зґвалтування** [1; 11]. Емоційні стани такої вагітності характеризуються неприйняттям, ненавистю, відразою як до ситуації зачаття, так і до плоду; характерна емоційна спустошеність,

“отупіння”, “гальмування” почуттів, що змінюється афективними розладами, роздратуванням. У разі прийняття вагітності ставлення до дитини буде обумовлюватися обставинами зачаття, помста дитині не усвідомлюється жінкою, та агресія чи підкреслена байдужість до дитини обумовлюється саме цим.

**Небажана вагітність ділової жінки.** Професійна зорієнтованість, перевага маскулінних цінностей зумовлюють неприйняття вагітності. Така вагітність зберігається під тиском рідних, через бажання створити/зберегти сім’ю, як останній шанс стати матір’ю чи через страх за власне здоров’я, як раціоналізація – “і це потрібно”. Жінка зберігає “діловий” підхід до вагітності, виконує всі необхідні умови, прагнучи якомога менше сил затрачати на своє становище. Фізіологічні зміни сприймаються як перешкода до виконання професійних обов’язків. Фізіологічні зміни, прояви вагітності ігноруються або сприймаються як проблеми, які можна вирішити лікарськими засобами.

**Висновки.** Емоційна насиченість першого триместру обумовлена психологічними та фізіологічними причинами, гормональний дисбаланс організму провокує емоційні перепади психологічного стану жінки, зумовлює крайні прояви емоцій (афективні стани; плаксивість, ейфорія та ін.), та переважаюча модальність емоційного фону (переважають позитивні чи негативні емоції) залежить від ставлення жінки до вагітності.

Формування внутрішньої позиції щодо вагітності виражається через емоції. Розуміння особливостей емоційної динаміки протікання вагітності дає змогу визначити особливості прийняття чи не прийняття вагітності, ставлення до майбутньої дитини, психологічні особливості формування материнської сфери жінки.

Перша половина вагітності визначає процес самоусвідомлення жінки як матері, стратегію її особистої ідентифікації, актуалізацію цінності материнства.

Діагностика психологічного протікання вагітності може бути здійсненою через аналіз динаміки емоційних станів першого триместру вагітності, що дає змогу не тільки оцінити емоційні особливості перебігу вагітності жінки, а й розробити рекомендації для консультування; обґрунтувати вибір психокорекційних програм для роботи з вагітними жінками; побудувати індивідуальні програми психологічного супроводу вагітності.

1. Брутман В.И., Варга А.А., Хамитова И.Ю. Предпосылки девиантного материнского поведения // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – №2. – С.79–87.
2. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. – 1997. – №7. – С.38–47.

3. Васильева В.В., Орлов В.И., Сагамонова К.Ю., Черноситов А.В. Психологические особенности женщин с бесплодием // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С.93–98.
4. Васильева О.С., Могилевская Е.В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С.82–89.
5. Пайнз Д. Беременность и материнство // Психология и психоанализ беременности: Учебное пособие по психологии материнства / Ред.-составитель Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом БАХРАХ – М., 2003. – С.492–508.
6. Психология життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
7. Сирс У., Сирс М. В ожидании малыша. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2005. – 576 с.
8. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С.22–36.
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
10. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №5. – С.81–88.
11. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. – М.: Апрель – Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000. – 512 с.

*В статье проанализированы психологические особенности эмоционального состояния женщины в период осознания и принятия беременности. Подчеркнуто, что первый триместр беременности определяет последующий ее ход и формирование материнских функций. Анализ динамики эмоциональных состояний осуществлен относительно отношения женщины к своей беременности. Конкретизируются понятия желательной и нежелательной беременности.*

УДК 159.923

ББК 88.411.9

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЯК ВИД ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

**Суспільна проблема.** У науковій свідомості в ході сучасної кризи соціального розвитку визріла та об'єктивувалась ідея формування громадянського суспільства, яка вимагає змін і в соціальній роботі, бо остання є чинником цього процесу. На фоні розвинутого громадянського суспільства соціальна робота є досягненням життєво важливих параметрів соціально-економічного розвитку і розглядається як механізм поєднання потреб пересічного громадянина та суспільного виробництва під патронатом держави, яка створює недержавному сектору сприятливі умови для спонсорської діяльності.

**Метою** даної статті є виявлення специфіки соціальної роботи як виду продуктивної діяльності людини для подальшого дослідження її ролі у процесі створення та накопичення соціального капіталу.

**Ключові слова:** соціальна робота, продуктивна діяльність, соціальний капітал.

Маючи соціальне спрямування, діяльність людини може бути продуктивною або непродуктивною. Зрозуміло, що продуктивна праця має своїм результатом створений прибутковий продукт, тобто зворотний бік витрат виробництва. Кількісно прибуток залежить від витрат і є метою господарської діяльності. Для отримання прибутку першочергове значення має реалізація вироблених товарів і послуг, яка дає можливість відшкодувати витрачені кошти й отримати певну суму понад витрачене. Прибутковість підприємств, незалежно від форми власності, є виразом того, наскільки повно задовольняються потреби суспільства і як вирішується проблема раціонального використання ресурсів на підприємстві зокрема та в економіці загалом. Прибуткова діяльність зазвичай має місце у сфері матеріального виробництва, економіки, а неприбуткова – у сфері творення і відтворення людини.

У радянській економічній науці існувало два головних трактування прибуткової праці: обмежене й розширене. Представники обмеженого трактування вважали продуктивною лише таку працю, в процесі якої створюються матеріальні блага в системі історично визначених суспільних відносин. Прихильники розширеної точки зору визнавали продуктивною працю як у матеріальному виробництві, так і в нематеріальній сфері, якщо вона підкорена пануючим виробничим відносинам. Вони

вважали, що праця в невиробничій сфері, подібно до праці в матеріальному виробництві, створює прибутковий продукт [2, с.49].

К.Маркс також вважав продуктивною працю не тільки у виробничій, але й у невиробничій сфері, якщо вона реалізує мету суспільства. Він визнавав продуктивною працю актора, якщо він працює за наймом у капіталіста і приносить йому прибуток, хоч і не створює національного доходу.

На наше переконання, продуктивною можна називати таку працю або діяльність, у процесі якої створюється необхідний та прибутковий продукт, завдяки чому реалізується головна мета соціальної держави та громадянського суспільства – забезпечення дотримання законних прав людини, надання рівних можливостей кожній особистості, реалізація індивідуальних потреб через підвищення особистого добробуту громадян та добробуту країни загалом.

Ця мета досягається як шляхом виробництва матеріальних благ, так і шляхом виробництва нематеріальних, насамперед духовних, благ у невиробничій сфері. Тому праця представників невиробничої сфери, якщо вона сприяє досягненню поставленої мети, виступає за формою як продуктивна діяльність. З нашого погляду, соціальна робота як діяльність може вважатися продуктивною, оскільки вона призводить до створення і накопичення соціального капіталу.

У світі існують різні погляди на роль і завдання соціальної роботи в суспільстві, що постають перед нею у контексті практичної діяльності. На нашу думку, призначенням соціальної роботи є вибір тих механізмів, завдяки яким кожна людина у суспільстві має рівні можливості для реалізації своїх потреб. Вибір та характер цих механізмів обумовлені суспільною системою в цілому, соціальною структурою суспільства, соціальними інститутами.

Соціальна робота займає певне місце та відіграє значну роль у кожній із сфер життєдіяльності людини. В економічній галузі вона сприяє відтворенню її сутнісних сил узагалі та робочої сили зокрема. Продуктом соціальної роботи в економічній сфері є нова робоча сила, яка об'єднує культуру, знання, уміння та навички людини, зайнятої у виробництві. У соціальній сфері соціальна робота зосереджується на процесі та результаті задоволення соціовітальних потреб людини, які є системоутворюючим чинником соціальної роботи через своє інфраструктурне забезпечення. Вона виступає фактором формування громадянського суспільства. Продуктом необхідної праці у цій галузі є родове життя людини та форма його організації – громадянське суспільство. У політичній сфері соціальна робота сприяє, зокрема, самоорганізації людини, громадянського суспільства в цілому та надає державі риси соціальності. Її продуктом у цій галузі є соціальна держава. В ідеологічній галузі завданням необхідної праці є створення теорії та наукове обґрунтування тих процесів, що

відбуваються у сучасному світі. Наслідком цього є теорія та навчальна дисципліна соціальної роботи.

Уся необхідна праця, розгалужена в якостях людини та суспільних відносинах, збагачена організаційними навичками, професійними знаннями, веде до накопичення соціального капіталу. Останній ми вважаємо одним із механізмів функціонування системи соціальної роботи. Хоч поняття “капітал” є суто економічним, йому знайшлося місце й у суспільно-гуманітарних галузях знання.

Зміни, які сьогодні відбуваються в політичному, економічному, соціальному житті України – інтелектуалізація, повільні темпи модернізації технологій та методів виробництва, посилення нецінової конкуренції тощо – висувують на перший план такі особистісні характеристики працівника, як інтелект, здібності, знання, талант і професіоналізм, а також такі компоненти, як технологічні й організаційні інновації. Усі названі характеристики є складовою поняття “інтелектуальний капітал”, який у розвинутих країнах світу виступає одним із стратегічних ресурсів поруч із такими традиційними, як запаси сировини, державна територія, золоті запаси, валютний резерв тощо.

Нагальним завданням стає інтелектуалізація суспільства, включення здорового глузду й наукових знань у всі царини життя. У даному контексті особливий інтерес становить заява канцлера ФРН Г.Шредера: “Нас не цікавить індустріальний потенціал. Нас цікавить гуманітарний потенціал суспільства і його інтелектуальний капітал. Туди ми будемо робити найбільші інвестиції, тому що саме ці фактори визначають безпеку держави у XXI столітті” [7, с.45].

У сучасних умовах пріоритетний розвиток інтелектуального капіталу стає основою зміни як структури виробництва, так і якості життя, включаючи рівень доходів, обсяги споживання, захист навколишнього середовища, вільний час і всебічний розвиток особистості. Власне, інтелектуальна продукція генерує нові ідеї, вирішує проблеми обмеження невідтворюваних ресурсів, збереження навколишнього середовища, випуск товарів, надання послуг, створення робочих місць, професійну кваліфікацію, підвищення рівня життя населення.

Очевидно, що складові інтелектуального капіталу є неоднорідними. Незважаючи на те, що всі вони є витвором людського інтелекту, одні з них існують у формі знань, а інші утворюють об'єктивні умови застосування цих знань. Відтак, деякі фахівці включають до складу інтелектуального капіталу і соціальний капітал, тобто ресурси, пов'язані з приналежністю до групи – потенціал взаємної довіри і взаємодопомоги, що цілеспрямовано формується у міжособистісних відносинах.

Французький соціолог П.Бурдьє розглядає соціальний капітал як ресурси, пов'язані з приналежністю до групи: мережу мобілізуючих зв'язків, якими не можна скористуватися інакше, як через відповідні

засоби групи, яка має певну владу і має здібність зробити “послугу за послугу” (сім’я, друзі, церква, виробничий колектив тощо) [8, с.145–146].

Іншу концепцію, згідно з якою соціальний капітал є суспільним благом, але створюється вільним і раціональним індивідом задля отримання власних вигод, запропонував Джеймс Коулман. Соціальний капітал – це потенціал взаємної довіри і взаємодопомоги, що цілеспрямовано формується у міжособистісних відносинах: довіра, взаємопідтримка, зобов’язання й очікування, інформаційні канали і соціальні норми.

На кшталт фізичному і людському капіталу, втіленому у праці й навчанні через підвищення індивідуальної продуктивності, соціальний капітал проявляється у таких елементах громадської організації, як соціальні системи, соціальні норми і довіра, що створюють умови для координації і співпраці заради взаємної вигоди. Здатність накопичувати соціальний капітал не є індивідуальною характеристикою особистості, це особливість тієї системи відносин, що вибудовує індивід, тобто соціальний капітал – це результат участі людини в соціальній структурі [1, с.62–67].

Людина – це головна продуктивна сила будь-якого суспільства. Сьогодні спостерігається новий розподіл праці, виникають нові професії, які відповідають сучасним викликам. Пріоритетом є розум, тому метою розвитку і функціонування *інфраструктури соціальної роботи* є її орієнтація на створення інформаційних та речовинних засобів для забезпечення життєдіяльності населення через творення й відтворення сутнісних сил людини і формування умов для соціально-економічного розвитку суспільства.

Доволі часто спостерігається ситуація, коли фізично здорова людина поступається інтелектом людині з обмеженими фізичними можливостями, яка має ґрунтовні знання і може працювати на рівні зі здоровими людьми. Але через складнощі матеріально-речовинного характеру вона позбавлена можливості своєї повноцінної самореалізації у суспільстві. Таку проблему покликана розв’язувати інфраструктурна система соціальної роботи, завданням якої є підтримка стабільності, морального здоров’я суспільства, зміцнення гуманістичних основ держави й пріоритету особистості та її прав у державній політиці. Система установ соціальної підтримки є не лише предметним доказом моральних імперативів суспільства, але й визначеною мірою перерозподілом суспільних благ і ресурсів. Розвиненість системи соціального забезпечення – це показник розвитку громадянського суспільства, демократизму та гуманізму влади й держави.

Отже, процес накопичення соціального капіталу свідчить про те, що неприбуткова діяльність – соціальна робота – фактично є прибутковою. Прикладом продуктивної діяльності є соціальна робота, яка допомагає людині відновити свої сутнісні сили для подальшої праці заради подальшого отримання особистого та суспільного прибутку.

**Висновки.** По-перше, соціальна робота як необхідна праця займає певне місце та відіграє значну роль у кожній із сфер життєдіяльності людини.

Оскільки необхідна праця цілісно відтворює людину, то людина має бути підготовленою до всіх видів діяльності в суспільстві. Цей факт обумовлює структурування необхідної праці.

По-друге, соціальна робота є продуктивною діяльністю, оскільки вона накопичує соціальний капітал, який ми вважаємо певним прибутком людини та механізмом функціонування системи соціальної роботи.

По-третє, соціальна робота є необхідною умовою для творення особистості в загальному контексті сенсожиттєвого аналізу та відтворення працівника в аналізі виробничого процесу. Такий висновок має далекосяжні теоретичні та практичні наслідки для визначення змісту й механізму формування соціальної роботи.

По-четверте. Вона забезпечує такий рівень розвитку особистості людини, який має здатність не тільки підтримувати процес відтворення сукупності суспільних відношень, але й виступати ініціатором, атрактором інновацій, що рухають соціальний прогрес уперед.

По-п’яте. Одним із чинників формування громадянського суспільства та соціальної роботи, яка сьогодні інтенсивно розгортається в сучасному українському просторі, можна вважати соціальний капітал. Сучасні зміни в політиці, економіці, соціальній сфері країни вимагають розв’язання питання про формування нової системи соціальної роботи як одного з напрямів теоретичних досліджень про соціальні відносини, зміст якого визначається процесами, що відбуваються в житті суспільства як єдиної системи.

1. Березовець Л.В. Розвиток соціального капіталу // Інформаційне Суспільство. Шлях України. – К.: Фонд “Інформаційне Суспільство України”, 2004.
2. Большая советская энциклопедия: В 30-ти т. / Гл. ред. А.М.Прохоров. Изд. 3-е. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т.21.
3. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – №3.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М.: Изд-во политич. л-ры, 1968. – Т.23.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М.: Изд-во политич. л-ры, 1968. – Т.46. – Ч.2.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Твори / Пер. з 2-го рос. вид. – К.: Політвидав України, 1984. – Т.49.
7. Марчук Є. Україна: нова парадигма поступу. – К.: Аваллон, 2001.
8. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А.Грицанов, В.Л.Абушенко, Г.М.Евельнин. – Мн.: Книжный Дом, 2003.

*In this article the author approaches social work as a variety of man's productive activity which provides for creating and accumulating social capital.*

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАКУРС ГЕРМЕНЕВТИКИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

**Актуальність проблеми.** Характерною особливістю суспільства, яке розвивається, є намагання визначити подальші перспективи свого становлення шляхом формулювання нових запитів-потреб і з'ясування способів їх реалізації. І чи не найбільшу роль у констатації, в осмисленні та вирішенні таких потреб може зіграти психологія, оскільки вона має безпосереднє відношення до потреб людини – як індивіда, як особистості, як індивідуальності. Можна, отже, сказати, що на сьогоднішній день психологія стоїть перед необхідністю нового осмислення проблематики людської особистості, яка не обмежується її тілесною, психічною та психологічною організацією. Бо чи не найважливішим і, водночас, найскладнішим, у науковому розумінні, є завдання розкриття психологічного змісту процесу розвитку особистості людини як духовної істоти, встановлення психологічних особливостей та детермінантів духовного розвитку.

**Мета повідомлення.** З точки зору психології як науки проаналізувати психологічний зміст процесу духовного розвитку особистості, основні детермінанти його перебігу.

**Ключові слова:** духовність, духовні цінності, духовний розвиток, духовний ріст, аутентична психічна реальність, інтегрований комплекс чинників психічного розвитку особистості.

“Розвиток особистості – це історія її становлення як суб'єкта пізнання і праці, носія суспільних відносин. Це історія розвитку функціональних можливостей її нервової системи, психічних процесів і властивостей, фізичних, розумових, моральних та інших якостей, її знань і почуттів, потреб та інтересів, ідеалів та станів, світобачення та переконань, трудових умінь і навичок, здібностей до навчання, до засвоєння створеного людством і до творення матеріальних та духовних цінностей” [9, с.29].

Духовний розвиток, на думку М.В.Савчина, – початок і кінець розвитку людської особистості. “Духовність людини не є тотожна духовному життю суспільства. Вона виступає як спосіб самопобудови особистості і конструюється у формі покликання її носія. Якщо світогляд передбачає вибір способу життя, то духовність пов'язана з вибором власного образу, своєї долі та ролі, одним словом, – зустрічі зі своїм “Я”, зі своїм сумлінням. Це – розвиток ментальності особистості” [9, с. 42].

“Особистість є не тільки те, що перебуває у процесі розвитку, але й суб'єкт, який свідомо прагне до розвитку, становлення, самостійності, прагне до реалізації своїх потенційних можливостей” [10, с.24].

Духовне зростання – це важливий шлях, на якому здійснюється внутрішня боротьба біологічних і духовних сил, це шлях пошуку та знаходження людиною себе, шлях оцінки себе та своїх вчинків відповідно до системи цінностей, ідеалів, що містяться у свідомості людини. Власне, розвиток духовного начала в людині передбачає і момент аналізу, синтезу, ієрархізованої систематизації цінностей, вироблення відповідних життєвих позицій.

Е.О.Помиткін розглядає духовний розвиток як внутрішнє прагнення та наближення особистості до гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей, цінностей пізнання, самовдосконалення та самореалізації, які водночас виділяє як основні сторони духовності людини.

“Формування духовності – динамічний процес, кінцевим результатом якого є вироблення індивідуумом особистої життєвої програми на базі сформованої світоглядної системи і головних життєвих принципів, цінностей, ідеалів та їх ієрархії, які можуть змінюватись упродовж життя” [13, с.144].

Р.Ассаджолі використовує термін “ріст духовності” для означення духовного розвитку особистості і виділяє стадії росту її духовності. Перша стадія – психологічно “звичайна” людина, яку не хвилюють проблеми мети, сенсу та цінності життя [1, с.33]. Вона “присвячує себе власним бажанням”, не розмірковуючи над змістом власних зобов'язань. Друга стадія характеризується виникненням загального почуття невдоволеності, несправжності та порожнечі повсякденного життя, що є результатом вкочення механізму рефлексії. Ця стадія породжує потребу в пошуку витоків і призначення життя, знаходження відповідей на смисложиттєві питання, у цьому й полягає зміст третьої стадії. Четверта стадія характеризується моральною кризою, “прокидається чи загострюється сумління, виникає нове почуття відповідальності, а разом із ним важке почуття провини та муки каяття” [1, с.35]. Вихід із цієї кризи може бути декілька: від суїцидальної спроби до духовного пізнання та пошуку духовного “Я”. На п'ятій стадії відбувається духовне пробудження – “переживання духовного “Я”, його наближення та проникнення в особисте “Я”, “розширення внутрішніх меж впевненості в тому, що людина певним чином вже прилучена до Божественної природи – ототожнення “Я” духовного з Вищим “Я”. На шостій стадії в особистості знову настає криза, вона переживає своєрідне змішування абсолютності та відносності істин, змішування Бога і “душі”. Ця криза завершується тріумфальним піднесенням духу людини на сьомій стадії, коли

особистість приходить до “радості та інтелектуального прозріння”, “усвідомлення мети і сенсу життя”, до “відчуття безпеки” [1, с.37].

Аналогічний підхід до характеристики духовного розвитку особистості прослідковується в роботах О.І.Зеліченка. Стадіальність духовного розвитку особистості визначається рівнем розвитку її самосвідомості протягом онтогенезу. Так, на ранніх етапах онтогенезу розвиток духовності відбувається “без участі “Я” людини”, а духовність проявляється у формі “вищих переживань”: раптово відкривається краса пейзажу, охоплює почуття безмежної любові, осяє цікава думка. У такому розумінні розвиток духовності носить неусвідомлений характер. Надалі, з розвитком самосвідомості особистості, духовний розвиток стає більш свідомим, а людина, виступаючи суб’єктом, який усвідомлює себе, здатна здійснювати “активну діяльність” – “духовну роботу”. Духовна робота спрямована на досягнення визначеного результату – смислу і спрямованості особистісного життя. Духовна робота починається з появи бажання змінити себе та інших по відношенню до Бога і першої спроби що-небудь зробити для цього. На перших порах ця робота носить хаотичний характер. Однак із часом усвідомлення її результату й способів його досягнення набуває характеру необхідності та ясності [4, с.208–210].

Б.С.Братусь, аналізуючи процес розвитку особистості, робить особливий акцент на найвищому рівні її розвитку – духовному, есхатологічному. Духовний рівень розвитку особистості, на його думку, визначається формуванням змістовно-нової життєвої позиції: сприймання себе та інших як таких, що співвідносяться з духовним світом, життя яких не завершується земним життям. Іншими словами, це рівень, в рамках якого формуються суб’єктивні відносини людини з Богом, устанавлюється особиста формула зв’язку з Ним [12, с.434]. З цієї позиції особистісного розвитку інша людина постає цінністю, оскільки виступає подобою Бога.

Важливим аспектом у розвитку духовності особистості є поява почуття “внутрішньої свободи”, “самовідчуття” людини (В.І.Слободчиков, С.Б.Кримський, В.А.Петровський, Г.О.Балл, В.П.Москалець, М.В.Савчин та ін.). Людина як вільна істота є не тільки втілювачем законів добра, але і творцем нових цінностей. Вона має завдання своєю вільною активністю реалізувати цінності, які без неї залишаються ірраціональними [8, с.28].

Зокрема, на думку В.І.Слободчикова, духовність – це особиста незалежність від усього органічного (тілесного) і неорганічного (буденного), свобода від примусу і тиску всього, що стосується “життя”, зокрема, і від “душевних структур”, від їх потягів, пристрастей. Духовний стан свободи досягається у процесі духовного розвитку особистості і характеризується виникненням зовнішніх можливостей вибору і внутрішньої готовності здійснювати цей вибір [11, с.9].

У процесі дослідження психологічних особливостей розвитку духовності особистості у вітчизняній психології виокремились два напрямки, в яких проводиться аналіз детермінант, джерел духовного розвитку.

Представники *першого* напрямку (Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Н.І.Ганнусенко, Н.О.Кордунова, С.Д.Максименко, В.Ф.Петренко та ін.) здійснюють пошук коренів духовності, детермінант духовного розвитку у сфері соціального буття людини, в продуктах її життєдіяльності.

Суспільні ідеали, вкорінені передусім в об’єктивному устрої суспільного буття конкретного соціуму, що відображають його практичний досвід і життєдіяльність, реалізуються в людській діяльності, утворюючи матеріальну та духовну культуру людства. Водночас, як відзначає Д.О.Леонтєв, жоден предмет матеріальної чи духовної культури, який втілює суспільний ціннісний ідеал, сам по собі цінністю не є. Його “ціннісна предметність” є системною якістю, що проявляється тільки в процесі функціонування цього предмета в системі індивідуальної життєдіяльності особистості [6, с.36, 37].

Певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, пов’язаних із відповідними формами життєдіяльності, у яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб’єктивні, значущі для самого індивіда [3, с.147]. Це і зумовлює цілий ряд сутнісних характеристик людини як особистості, зокрема, її самоактивність та самокерування (Г.О.Балл, М.Й.Боришевський).

“Соціальне “Я” людини, яке гармонійно вміщує у суб’єктивній формі сукупність суспільно значущих цінностей, створюється у процесі розвитку її морально-духовної свідомості і самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток ставлень до певних моральних норм, їх особистісного смислу, особистісних властивостей, а самосвідомість забезпечує їх емоційно ціннісну оцінку, тобто приводить до перетворення їх у відповідні особистісні цінності” [2, с.240–241].

У такому розумінні духовність людини породжується у процесі засвоєння значень, об’єктивованих у суспільній свідомості, і виступає результатом засвоєння людиною етичних, естетичних, юридичних та інших норм, які переживаються нею як внутрішні обов’язкові взірці поведінки і які залучають її до вищих духовних цінностей людського буття (В.В.Знаков).

Як вважає Н.О.Кордунова, сутність духовності полягає у втіленні в її змісті ідеї причетності людини до світу, яка здійснюється, в першу чергу, через спілкування. Розвиток духовних цінностей відбувається за умов спілкування людини із соціокультурним оточенням.

*Другий* напрямок – пошук джерел духовності в самій людині (О.І.Зеліченко, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, В.П.Москалець, М.В.Савчин, В.І.Сло-



бодчиков, В.Д.Шадриков та ін.). Тут у дослідженнях учених духовність виступає як принцип саморозвитку та самореалізації особистості.

Зокрема, В.Д.Шадриков наголошує на властивих людині духовних здібностях, які характеризують її функціональну індивідуальність та створюють умови духовного розвитку особистості. “Духовні здібності – це здібності духовного стану, який формується як на основі духовних цінностей особистості, так і на основі аутентичної спокуси відмовитись від обов’язку відстоювати ідеї, віру, духовні цінності” [13, с.421].

Мотиваційною основою духовного розвитку, на думку В.В.Знакова, є духовні потяги (термін К.Ясперса), які спонукають людину до досягнення визначеного їй статусу буття і присвячення себе цьому статусу, що проявляється у формуванні і прийнятті релігійних, естетичних, етичних цінностей. Духовні потяги несуть інстинктивний характер виникнення та прояву в житті людини [5].

“Духовним потенціалом особистості є вроджені нахили і задатки, які змінюються під впливом сім’ї, навчальних закладів і релігії...” [13, с.145].

Духовність, будучи мірою суб’єктності, виступає інтегральною здатністю людини до самодетермінації та творчої активності, самотрансценденції у світ ідеальних, об’єктивно-існуючих цінностей, самоактуалізації її унікальних здібностей, пошуків та реалізації її покликання. Показниками духовності є її суб’єктні властивості, емпірично виявлені на різних рівнях життєдіяльності і представлені трьома позиціями – моносуб’єкта, полісуб’єкта та метасуб’єкта [7, с.5–6].

Першопричину духовного розвитку і самовдосконалення М.В.Савчин вбачає у внутрішньому світі особистості, а наслідком цього є пошук зовнішніх опор у формі набуття спеціальних знань, спілкування з Вчителем, із Богом, засвоєння технік самовдосконалення [9, с.26]. “Людина онтологічно виражається як цілісність, яка має різні виміри. Будучи учасником емпіричної дійсності, вона має свою справжню батьківщину в іншій сфері реальності як буття на межі між матеріальним світом і Богом. Духовність – це не продукт культури, що нав’язаний людині ззовні, це істинне єство людини, що дремає в глибинах її духу, її несвідомого” [8, с.79].

Яскраво виражену релігійну позицію у трактуванні внутрішніх детермінант розвитку духовності особистості займає О.І.Зеліченко, визначаючи загалом духовність як пошук Бога у власній душі, як життя з Богом, у Богові, як любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла [4, с.242].

**Висновки.** Психологічний ракурс герменевтики духовного розвитку особистості створює підстави для формування таких теоретичних положень дослідження проблеми духовного розвитку особистості в психології:

- духовність, будучи інтегрованою якістю особистості й аутентичною психічною реальністю існування її цінностей та смислів, виступає сфе-

рою індивідуальної репрезентації і творчої, вільної реалізації особистості;

- духовний розвиток особистості є інтегрованим комплексом чинників психічного розвитку особистості, що чинить безпосередній визначальний вплив на розвиток і функціонування усіх психічних сфер людини;
- духовний розвиток, обумовлений біологічними (генетичними) та соціальними чинниками, передбачає прояв власної активності людини, спрямованої на самопізнання, самовизначення й самовдосконалення.

1. Ассаджолі Р. Психосинтез / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Навчально-методичний посібник. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1. – 280 с.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.144–150.
4. Зеліченко А.И. Психология духовности. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 400 с.
5. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / Психология личности в трудах отечественных психологов. – С.-Пб.: Питер, 2000. – С.426–436.
6. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості // Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія / Упоряд. З.С.Карпенко, І.М.Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С.55–67.
7. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб’єктності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.3–12.
8. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
9. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – Дрогобич, 1998. – 200 с.
10. Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 204 с.
11. Соловьев В.С. Сочинения в 2 томах. – Т.1. – М., 1990. – 758 с.
12. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом БАХРАХ, 1996. – 480 с.
13. Ткачук О., Оліяр М. Вплив сім’ї на виховання духовності молоді // Єдність національного та загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Збірник наукових праць. – Івано-Франківськ, 2002. – С.143–146.

*Автор, в контексті існуючого плюралізму позицій отечественних і зарубіжних психологів, аналізує психологічне содержание процесу духовного розвитку личности и его детерминантов.*

## КАТЕГОРІЯ ЦІЛІСНОСТІ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

**Постановка проблеми.** Еріх Фром вважає, що психологія повинна ґрунтуватися на філософській антропологічній концепції людського існування. Він вказує на те, що людина у процесі еволюції втратила свою доісторичну єдність із природою, але розвинула здатність мислення, інтуїції й уяви. Недостатність тваринних інстинктів і надлишок раціонального мислення перетворили людину в помилку природи. Самосвідомість призводить до почуттів самотності та ізольованості. Прагнучи звільнитися від цих почуттів, людина знову шукає можливості злитися з природою та іншими людьми. “Людська дилема” полягає, з одного боку, у відокремленості людини від природи, з іншого, – у здатності усвідомити це і намагатися дозволити розв’язати екзистенціальні дихотомії, на які немає відповіді. Ці дихотомії – життя і смерть, бажання і неможливість повної самореалізації, межа самотності особистості серед інших людей.

Е.Фром стверджує, що психічно здорова людина на відміну від хворої спроможна знайти відповіді на екзистенційні питання. Гуманістична совість – це реалізація особистого інтересу та цілісності людини, в той час як авторитарна совість має справу із слухняністю і покірністю людини, її самопожертвою, обов’язком або “соціальною пристосованістю” [3, с.564].

**Ключові слова:** гуманістична психологія, методологія, цілісність, психічна цілісність, екзистенційно-гуманістична психологія, принцип цілісності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Еріха Фрома часто називають родоначальником гуманістичної психології, хоч його концепцію гуманістичної совісті методологічно не обґрунтовано в гуманістичній психології, гуманістична цілісність не знайшла відображення в основних тлумачних принципах даного напрямку в психології, оскільки “якщо свобода, тобто можливість зберегти цілісність своєї особистості у важкі часи, не втратити своє “Я”, є головною умовою моралі” [3, с.663–664].

Гуманістична психологія в основних теоретичних надбаннях психології не знайшла чіткого методологічного відображення, оскільки основний орієнтир був спрямований на практику, де активно пропагувалися методи біоенергетики, гештальттерапії та консультування, екзистенційної терапії, розмовної психотерапії, не директивного консультування, логотерапії, клієнтцентрованої психотерапії тощо. У стихію гуманістичної психології у зв’язку з відсутністю чіткої наукової системи знань, зокрема

обґрунтування завдань та методів, потрапили методи трансцендентальної медитації, дзенпсихотерапії, психоделічної психотерапії тощо (І.Н.Карицький). Це сприяло збільшенню інтересу до гуманістичної психології, і під її гаслами інколи проводяться різноманітні психотерапевтичні та психологічні методи, які пов’язані зі сферою несвідомого й парапсихологічними явищами. Майже все, що не знаходить свого підтвердження в офіційній психології, нетрадиційне, оголошується гуманістичним або трансперсональним напрямком дослідження.

У вітчизняній психології популярними є принципи гуманістичної психології, зокрема принцип цілісності та розвитку, які інтерпретуються методологічно через призму об’єктивного у психології (Б.В.Зейгарник, Л.І.Рюміна).

**Формулювання мети та виклад основного матеріалу.** Офіційно гуманістична психологія заснована в 60-ті роки ХХ століття у США під впливом глибокої соціальної та економічної кризи, що викликало відчуженість людей, їхню духовну спустошеність, невпевненість у своїх соціальних цінностях. На той час у США панував біхевіоризм з його механістичним уявленням про людину та психоаналіз з його песимістичним поглядом на людину, що ґрунтується на одвічній боротьбі між бажаннями несвідомого і можливостями свідомого.

Без боротьби біхевіоризму з психоаналізом за вплив, мабуть, не було би практичних умов для створення нової гуманістичної психології. Насамперед, психоаналіз майже містифікував залежність дорослого життя людини від пережитих моментів дитинства, взаємовідносин із батьками, не говорячи вже про “лібідоносний” нахил у всьому – в поясненні майже всіх психічних явищ людини. Залежність людини від своїх біологічних інстинктів настільки велика, що людина в боротьбі з інстинктами втрачає стимул до життя – вона виживає як жертва антагоністичного конфлікту соціальних норм і біологічних інстинктів. Тому в біхевіоризмі та психоаналізі особистість деструктивна, невротична, майже патологічна, яка потребує лікування. Можна сказати, що кожна з психологічних шкіл мала витоки попередніх наукових напрямків та концепцій. Ні один із цих напрямків не вивчав такі вагомні категорії особистості, як цінності, сенс життя, психічна цілісність тощо. Захоплення розробкою різноманітних технік і технологій, акцент на об’єктивізацію науки призвели до того, що психологія поступово перетворювалася на засіб маніпуляції людьми. По суті традиційна психологія на той момент стала дегуманізуючою стосовно особистості та суспільства.

На відміну від маніпулятивного раціонально-технократичного підходу щодо людського індивіда гуманістична психологія бачить у людській особистості найвищу цінність і висуває на перший план особистісний розвиток, самоусвідомлення і самоактуалізацію, екзистенційні цінності та

інтеграцію особистості. Гуманістична психологія стала відроджувати ті традиції, які класично представлені ідеями давньогрецьких філософів та епохи Відродження з метою вивчення неповторних і унікальних якостей людського життя: любов, самосвідомість, самовизначення, потяг до влади, агресію, жорстокість. У певній мірі в їхньому вченні прослідковувалося устремління до антропологізму. Людина – найвища цінність, міра всіх речей, унікал [1; 5, с.469–480].

Величезне значення у становленні гуманістичної психології відіграли положення філософії життя Дільтей та філософія екзистенціалізму. Сенс життя став об'єднуючим чинником гуманістичної психології, яку інколи називають екзистенційно-гуманістичною психологією. Свобода, вибір і відповідальність є тими ідеологічними гаслами, що об'єднують філософію та новий напрямок у психології ХХ століття. Однак цей напрямок у психології не є дочірньою ланкою філософії екзистенціалізму, основні ідеї якого спрямовані на принцип: “Кожний з нас живе “як суціль в світі”, нігілістично усвідомлюючи наше існування і кінцеве неіснування (смерть). “Ми існуємо поза світом, і світ не має значення без нас, без тих, хто живе тут”. Екзистенціалісти підкреслюють ідею, що кожен із нас несе відповідальність за те, ким він стає, ми всі повинні виконати основне завдання – наповнити життя певним змістом. Зрозуміло, що свобода та відповідальність дістаються важко, люди усвідомлюють, що вони відповідальні за свою долю й інколи відчувають біль відчаю, самотності тощо. Для екзистенціалістів основне питання полягає в тому, може чи не може людина жити повноцінним життям в усвідомленій послідовності її випадковостей та невизначеностей. Відповідно гуманістична психологія в якості основної моделі приймає відповідальну людину, що вільно робить свій вибір серед пропонуванних можливостей. Цікавим є тлумачення, що реальність – суб'єктивна, а не об'єктивна [4, с.483].

Найбільш важлива концепція, яку гуманісти взяли з екзистенціалізму, – це концепція становлення, згідно з якою людина ніколи не буває статичною, вона завжди знаходиться у процесі становлення. “Американці зрозуміли, що демократія в політиці та процвітання в економіці самі по собі не розв'язують ніяких базових ціннісних проблем. Людям немає куди звернутися, крім самих себе, до своєї самості як локусу цінностей” [2, с.42–48].

Гуманістична психологія оформилася в самостійну школу із заснуванням “Журналу гуманістичної психології” в 1961 році, з появою Асоціації гуманістичної психології в 1962 році та відділення гуманістичної психології в межах Американської психологічної асоціації в 1971 році. Основними принципами гуманістичної психології є: підкреслення ролі свідомого досвіду; переконання в цілісному характері природи людини; акцент на свободі волі, спонтанності та творчій силі індивіда; вивчення всіх факторів та обставин життя людини. Прихильники даного напрямку в

психології бачили сутність людини в її свободі, спонтанності та здатності самій бути причиною своєї поведінки. Людину характеризують не тільки події минулих років, але і її мета й надії на майбутнє. В особистості найголовнішим є, насамперед, творча здатність людини самій формувати своє “Я”. Якщо біхевіористи та психоаналітики переймалися проблемою душевних розладів, то гуманістична психологія спрямована в переважній більшості на дослідження душевного здоров'я, позитивних якостей особистості.

Найбільш цікавим у гуманістичній психології є принцип цілісності, ідеї якого лягли від В.Вундта, У.Джемса, В.Штерна, гештальтпсихологів, неофрейдистів і згодом стали основою для гуманістичної психології. Йде мова про “всесвітнє тяжіння” психологів споглядати цілісність особистості, вивчаючи суб'єктивний досвід людини по відношенню до її ціннісних пріоритетів, духовності. Для Маслоу людський організм завжди веде себе як єдине ціле, а не як диференційні частини, і те, що трапляється в якійсь із частин, впливає на ціле. Можна констатувати, що даний принцип адекватний принципу гештальтпсихології, але “цілісність Маслоу” має бути вистраждана, пройшовши ієрархію потреб, щоб досягти вершини людського буття – самоактуалізації. І оскільки відсоток самоактуалізуючих людей невеликий, чи може гуманістична психологія набути статусу масової психології, яка піклується про психічне здоров'я суспільства? Драма екзистенціалізму перекидається в гуманістичну психологію. Яким чином зробити вибір жебрака чи багача вільним, щоб злидень не заздрив багатому, а багатий, багатшому за себе, якщо наші потреби майже не збігаються з нашими можливостями?

Галузь практики гуманістичної психології – психотерапія, тренінги усвідомленості, розвитку й особистісного росту, трансперсональні дослідження і технології. Вітчизняна психологія, пропагуючи гуманізм людини, високі моральні якості, загальнолюдські цінності, разом із тим патентно сновідувала біхевіористський напрямок, спотворений марксистсько-ленінською ідеологією. Тому питання гуманізму виявилися одномоментними, догматичними і, безперечно, не стали живим спогляданням дійсності, вони випали із суб'єктивного досвіду людини, об'єктивувалися владою та ідеологією і нав'язувалися як катехізис соціалістичної епохи.

На думку А.Маслоу, кожна людина володіє вродженим прагненням до самоактуалізації, причому подібне активне бажання до розкриття своїх здібностей та задатків, розвитку особистості і прихованого в людині потенціалу є, за Маслоу, найвищою людською потребою. Щоб ця потреба проявилася, людина повинна задовольнити всю ієрархію потреб узагалі. А.Маслоу більше досліджував людей, що досягли рівня самоактуалізації, відповідно визначив характеристики цих людей: об'єктивне сприйняття реальності; повне прийняття своєї власної натури; захоплення і відданість

певній справі; простота і природність поведінки; потреба в самостійності, незалежності; інтенсивний, релігійний та містичний досвід, наявність найвищих переживань; терпляче і співчутливе ставлення до людей; нонконформізм; демократичний тип особистості; творчий підхід до життя; високий рівень соціального інтересу [4]. Карл Роджерс висуває тезу про те, що життєвий досвід людини є невід'ємною частиною її "Я". Індивід, спостерігаючи й оцінюючи зміст свого власного життя, пізнає себе, і цей досвід найкраще відомий тільки йому самому. Зазвичай це люди середнього віку і старші. А.Маслоу вважав, що таких людей не більше одного відсотка населення суспільства.

За Роджерсом, люди здатні до постійного особистісного розвитку і росту, це домінуюча тенденція людини. Прагнення до повної самореалізації є вродженою потребою кожного індивіда. Досвід унікальний для кожної людини і є своєрідним індивідуальним світом особистості [4]. Особистість визначається сьогоднішнім, вона формується під впливом свідомих оцінок реальності.

К.Роджерс доповнює концепцію самоактуалізації А.Маслоу. Для нього психічне здоров'я або повне розкриття особистості характеризується, насамперед, такими рисами: відкритість щодо будь-якого досвіду; намір жити повним життям у будь-який момент життя; здатність прислуховуватися більше до власних інстинктів та інтуїції, аніж до здорового глузду й думки оточуючих; почуття свободи в думках і вчинках [4].

**Висновки.** Гуманістична психологія виникла як закономірна необхідність на фоні кризи в психології з метою створення нового образу людини ХХ століття. Гуманістична психологія отримала назву "третьої сили", оскільки вона мала намір вийти за межі дилеми-біхевіоризму та психоаналізу, відкрити новий погляд на психіку людини.

Хоч гуманістична психологія пропонувала своє власне бачення предмета, завдань та методів, вона не стала повноцінною психологічною школою – такий вердикт винесли їй самі ж засновники в 1985 році. Її методологічна слабкість проявилася в неспроможності обґрунтувати методологічну цілісність особистості в силу її прихильності практикою і нехтування науковою теорією.

1. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: Учебник для психологических факультетов университетов. – 3-е изд., испр. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 512 с.
2. Маслоу А. Экзистенциальная психология – что в ней есть для нас? // Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Пер. с англ. – Мн.: ООО "Попурри", 1998. – 672 с.

4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – С.-Пб.: Питер, 2005. – 607 с.
5. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / Пер. с англ. – С.-Пб.: Евразия, 1998. – 528 с.

*В статье рассматривается проблема категории целостности в гуманистической психологии. С этой целью проводится анализ истории возникновения гуманистической психологии, истоков зарождения гуманистической психологии в философии экзистенциализма.*

## ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

**Актуальність проблеми.** Зростання вимог до підвищення рівня і якості освіти, підготовки молодих спеціалістів зумовлює особливу актуальність проблеми особистісно орієнтованого підходу до навчання майбутніх фахівців, насамперед шляхом організації їх самостійної роботи над опануванням навчальним матеріалом, посилення відповідальності викладачів за розвиток навичок самостійного навчання, за стимулювання професійного зростання студентів, виховання їх творчої активності та ініціативності. Значущість та актуальність зазначеної проблеми підкреслювали ще А.Дістервег, І.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Сократ, К.Д.Ушинський та інші.

**Мета повідомлення:** проаналізувати вплив особливостей індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів на самостійну професійну підготовку.

**Ключові слова:** стиль, індивідуальний стиль, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, професійна підготовка, самостійність, самостійне навчання.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Категорія стиль – міждисциплінарна, її використовують різні науки, зокрема, фізіологія, економіка, історія, психологія тощо. У широкому розумінні стиль трактують як індивідуальну манеру, своєрідну унікальність, неповторність у будь-якому виді діяльності. Так, український педагогічний словник характеризує стиль як відносно стійку сукупність характерних і повторюваних рис, що виявляються у мисленні, поведінці і спілкуванні людини та виробляються в результаті теоретичного і практичного опанування нею навколишньою дійсністю, передбачаючи гнучке пристосування до неї й водночас її революційні зміни [2, с.320].

У когнітивній психології поняття стиль зазвичай відноситься до способів отримання, кодування та переробки інформації пізнавальними процесами. Вперше поняття стиль у психологію було введено А.Адлером. Учений підкреслював необхідність аналізувати особистість як єдине ціле. Поняття стилю розглядається дослідником у контексті стилю життя – унікального способу досягнення мети, обраної особистістю, комплексу засобів, які дозволяють пристосуватися до навколишньої дійсності (Adler, 1964, p.69).

Послідовніше психологічне пояснення стилю обґрунтував Г.Олпорт, працюючи над своєю відомою працею “Стиль і розвиток особистості”. Учений вказував, що певні риси особистості можуть мати інструментальне значення, репрезентуючи стиль чи експресію її поведінки (Allport, 1961, p.28).

Термін “індивідуальний стиль” у 1921 році запропонував Г.Роршарх, який вважав, що окремі формальні характеристики безвідносно до їх походження повинні проявлятися в найрізноманітніших діях суб’єкта. Саме для позначення цих проявів уведений термін набув використання.

Урахування особистісно орієнтованого підходу в організації самостійної роботи як основоположного в руслі гуманістичної парадигми передбачає максимальне оперття на індивідуальні особливості студентів в організації їх навчання.

На відміну від загальноосвітньої школи, навчання у вузі характеризується істотними відмінностями: велика кількість навчального матеріалу, зменшення контролю викладачів у процесі навчання, які підвищують вимоги до розвитку в студентів відповідного рівня саморегуляції навчальної діяльності. Вона передбачає планування і програмування навчальної підготовки, структурування вимог до себе, врахування значущих умов навчання і регуляторно-особистісних якостей, передусім самостійності, ініціативності, гнучкості.

Організація ефективного навчання значно обумовлена визначенням стилів навчальної діяльності. Індивідуалізація навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей студента, які пов’язані з процесом навчання, зокрема з процесом засвоєння знань. Сприйняття й оволодіння інформацією – індивідуальне, що зумовлено психофізіологічними особливостями, індивідуальними характеристиками пізнавальної діяльності кожного студента. Індивідуальні особливості сприйняття і переробки інформації визначаються навчальним стилем, який проявляється одночасно з когнітивним стилем (за В.Якуніним).

Під індивідуальним стилем діяльності зазвичай розуміють стійку систему способів чи прийомів діяльності. У залежності від типологічних властивостей нервової системи можуть складатися цілком полярні індивідуально стійкі прийоми діяльності. З їхньою допомогою суб’єкти навчання можуть досягати рівнозначно високих результатів. Однак учені Є.Климов і В.Мерлін зауважували, що будь-який індивідуальний стиль діяльності може сформуватися лише за умови позитивного ставлення суб’єкта до неї. Індивідуальний стиль одночасно є виразником ставлення особистості до виконуваної нею роботи, умовою формування активно-творчого ставлення до неї в подальшому.

У літературі окреслено відмінності між індивідуальними стилями в трудовій і пізнавальній діяльності, які полягають у тому, що в трудовій

діяльності індивідуальний стиль може виявлятися лише у способах і прийомах роботи, натомість у пізнавальній діяльності він виявляється і у результатах продуктивних видів творчості.

Індивідуальні стилі досліджували Н.Дружинін, П.Іванов, Н.Клюєва, В.Якунін, В.Морсанов, Р.Сагієв та ін. За твердженнями учених, індивідуальний стиль навчально-пізнавальної діяльності є одним з психологічних механізмів засвоєння знань, набуття ними умінь та навичок. Отож показником ефективності навчання можна вважати сформованість стилю. Індивідуальний стиль характеризується такими особливостями:

- на цей стиль значний вплив має наукуваність суб'єкта, що вчиться;
- індивідуальний стиль виявляється одночасно у способах і результатах діяльності, які є неподільними із знаряддям пізнавальної діяльності – словом-знаком.

У сучасній психологічній науці існують різні підходи до вивчення індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності. Так, Д.В.Сочиков виділяє такі їх три типи:

- аналітико-синтетичний;
- синтетико-аналітичний;
- врівноважений.

На підставі результатів досліджень В.Якуніна робимо висновки, що домінування аналітичного чи синтетичного типу переробки інформації особливо визначається соціально-культурними факторами, а ступінь вираженості такого домінування відображає вплив індивідуально-особистісних факторів.

Особливості пізнавальної діяльності, а також пізнавальні стилі насамперед обумовлені психічним типом особистості. Зокрема, досить важливі відмінності когнітивних стилів осіб, які відносяться до екстравертів та інтровертів (за класифікацією К.Юнга). У загальному вигляді означені відмінності стосуються того, як ми сприймаємо й осмислюємо оточуючий нас світ: ініціативно, в процесі активної взаємодії з оточуючим середовищем, імпульсивно, за участю почуттів (екстраверти) чи пасивно, рефлексивно, тобто звертаючи основну увагу на власні внутрішні відчуття й думки (інтроверти).

Таким чином, процес пізнання екстравертів здійснюється через конкретні дії, образи, від конкретного до абстрактного, від часткового до загального. В інтровертів процес пізнання здійснюється від абстрактного до конкретного, від загального до часткового, від слова до образу, шляхом глибокого аналізу.

Проблема навчальних стилів набуває поширення, її необхідно розглядати як основу не лише для ефективного опанування дисциплінами, а й для розкриття потенціалу кожного студента. У такий спосіб зростатиме імовірність зацікавленості студента навчальним матеріалом, у тому числі

навчанням як таким, що ініціює вироблення власного (індивідуального) стилю навчання, осмислення та інтеріоризації набутого матеріалу. Такий підхід даватиме поштовх до вибору студентом індивідуальної стратегії, чіткого планування навчальної діяльності, сприятиме розвитку унікальності, зрілості, самобутності, які притаманні кожній особистості. Саме тому в навчальному процесі слід ураховувати, що для осіб екстравертивного когнітивного стилю потрібні джерела інформації з великою кількістю наочних матеріалів (ілюстрацій, таблиць, схем, малюнків). Використовувати такі форми навчання, які передбачають лабораторні дослідження, участь у дискусіях, демонстрацію справжніх прикладів і ситуацій, відвідування спеціалізованих закладів тощо. Навчання таких студентів набагато ефективніше, якщо воно організоване на активній позиції того, хто навчається, в сприйнятті й обробці інформації.

Навчання осіб інтровертованого когнітивного стилю дає позитивніші результати за умови побудови його шляхом використання друкованих матеріалів, текстів, самостійних робіт, індивідуальних творчих завдань. Адже для інтровертів зручнішими є такі форми навчання, які дозволяють їм глибше осмислювати навчальний матеріал, надають можливість і час для обдумування, осмислення, рефлексії.

Звичайно, в реальному житті людей одного типу не існує, такий погляд покликаний надати інформацію про орієнтацію в організації навчання осіб з відмінними психологічними, емоційними та когнітивними особливостями.

За результатами досліджень Г.Берулава, О.Ніконова, К.П.Шкуратова, можна стверджувати, що ефективність прояву стилів навчання значною мірою залежить від стилів спілкування і керівництва студентами викладачами в навчальній діяльності, в тому числі їхньому самостійному навчанні.

Важливими для розгляду порушеного в статті питання є запропонована вченими класифікація стилів спілкування.

Так, В.Кан-Калик (1987) описав такі стилі педагогічного спілкування:

1. Стиль “спільна творчість”, що характеризується постановкою спільної для педагога і студентів мети, її вирішення досягається спільними зусиллями.

2. Стиль “дружня прихильність” – у його основі розглядається шире зацікавлення особистості партнера у спілкуванні, ставлення до нього з повагою, відкритість до контактів.

3. Стиль “загравання” – заснований на бажанні завоювати псевдодешевий авторитет у партнера в спілкуванні, сподобатись аудиторії.

4. Стиль “залякування”, який є наслідком невпевненості особи в більш високому статусі ніж у партнера спілкування або ж наслідком невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності –

таке спілкування жорстко регламентовано, загнано у формально-офіційні рамки.

5. Стиль “дистанція” – характеризується різними варіаціями, але суть його полягає у підкресленні відмінностей між партнерами спілкування, пов’язаних зі службовим соціальним становищем, віком та ін.

6. Стиль “менторський” – один із партнерів бере на себе роль наставника і спілкується з партнером настирливо-наказовим тоном.

Специфіка використання стилів керівництва і стилів спілкування полягає в тому, що вони по-різному сприймаються студентами. Наслідком стає виникнення відмінного ставлення до педагога, по-різному складаються взаємостосунки. Найбільш адекватно і доброзичливо студенти сприймають демократичні стилі керівництва і спілкування, також приймається авторитарний стиль, якщо він не надто жорсткий, але при цьому ступінь його вираженості сприймається по-різному. Лідерами знижується використання педагогом авторитарних компонентів і підвищується використання демократичних компонентів спілкування. Студентам із низьким статусом, навпаки, притаманно завищувати перші компоненти і занижувати другі.

Так, у дослідженнях О.Козлової зазначено, що студенти, яким притаманні проблеми у спілкуванні, різняться особистісними характеристиками зі студентами, у яких аналогічні проблеми відсутні.

Для перших властиві некомунікабельність, замкнутість, низька самооцінка тощо; для інших – соціальна гнучкість (пластичність), зосередженість, емоційна стійкість та інші якості.

За результатами проведеного нами анкетування, студенти здебільшого (56% відповідей) надають перевагу демократичному стилю спілкування, рідше – ліберальному (28%) і найменша кількість обрала авторитарний стиль спілкування з викладачами (16%).

Вважаємо, що урахування індивідуальних пізнавальних стилів і стилів спілкування у процесі організації самостійного навчання студентів сприяє не лише досягненню значно вищих результатів пізнавальної діяльності, а й забезпечує їх особистісне зростання і професійну самореалізацію в подальшому.

**Висновки.** Таким чином, самостійне навчання студентів є одним із найважливіших чинників підвищення професійно-пізнавальної і творчої активності майбутніх спеціалістів. Саме в ньому проявляються індивідуальні стилі навчальної діяльності кожного студента, його мотивація і цілеспрямованість, самоорганізованість, самостійність, самоконтроль, самовиховання й інші особистісні якості.

Ефективність самостійного навчання вирішальною мірою залежить від індивідуальних особливостей студентів, насамперед від рівня

пізнання, а також від організаційних форм і засобів, поставлених адекватно до мети та запитів студентів.

Наведені результати аналізу науково-теоретичних підходів щодо впливу особливостей індивідуального стилю діяльності на організацію самостійного навчання студентів засвідчують, що самостійне навчання належить до вищих форм організації навчальної діяльності. Його результатами виступають сформовані почуття відповідальності, а також дисциплінованість, ініціативність, працелюбність і творчі якості особистості.

1. Берулава Г.А. К проблеме стилевых особенностей мышления // Современные проблемы психологии мышления. Ежегодник Российского психологического общества. – М., 1995. – С.69–70.
2. Український педагогічний словник / За ред. С.У.Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – 2-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 368 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
6. Козлова О.Н. Руководство самостоятельной работой студентов в условиях заочного и вечернего обучения // Проблемы гуманитарной подготовки учителя в условиях вечернего и заочного обучения. – М., 1991. – С.5–11.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
8. Фрэйджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – С.-Пб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
9. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студента. – М., 1994.

*В статье рассмотрены актуальные вопросы проблемы организации самостоятельной учебной деятельности студентов с учетом индивидуальных стилей. Определены особенности индивидуального стиля деятельности на основании современных отечественных и зарубежных исследований психологов.*



## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕКЛАМНИХ КОМУНІКАЦІЙ

**Постановка проблеми.** Мета споживацької реклами полягає у тому, щоб мотивувати, змінювати або підкріплювати ставлення споживачів до товарів, сприйняття споживачами товарів, їх погляди та поведінку. Усе це вимагає ефективного злиття наук, які вивчають поведінку з комунікативними видами діяльності. Діячі збуту та реклами постійно спостерігають за змінами ставлення споживачів до товару, за їх переконаннями, за тим, що їм подобається, а що ні, за їх звичками, потребами та бажаннями.

Реклама здатна не тільки створювати нові потреби в товарах, але може формувати набагато складніші психічні утворення, такі як світобачення, естетичні смаки, соціальні цінності, стиль життя, моральні принципи і т.д. Причому досить часто це відбувається цілком непомітно для самої людини, на основі цілого ряду психологічних механізмів.

Реклама передає не тільки інформацію про товари, виробы, послуги, ринки, але й про суспільні, політичні та інші типи відносин у суспільстві, в тому числі й міжособистісні взаємовідносини між людьми, як правило, не лише стереотипізовані та відеоадаптовані, але й спрощені, зведені до рівня “ритуальних ідіом”. Іншими словами, безпосередні пропозиції про товари та послуги зазвичай подаються в рекламі в контексті інших образів, які розповідають про структуру суспільства, його культурні конструкції та про взаємозв’язки в ньому.. Тобто реклама – це не лише визначена система презентації об’єктів, яка програмує споживача на придбання того чи іншого товару, на ту чи іншу поведінку, на ті чи інші взаємовідносини, але й своєрідний ідеологічний конструкт, код, який вибудовує систему символічних цінностей: соціальних, моральних, гендерних, сімейних та ін.

Таким чином, ми можемо відмітити, що реклама є самостійною метою, яку ставлять перед собою люди і яка досягається під впливом певних мотивів, які виникають в них у зв’язку із соціальними потребами.

У кінцевому рахунку люди обирають товари відповідно до своїх вибог. Однак на певних етапах це частіше відбувається ситуативно і не малу роль при цьому відіграє саме реклама. Причому це відбувається не завжди помітно для людини, на основі дії механізмів психологічного впливу.

Запитання про те, як насправді здійснюється поведінка – в результаті свідомого вибору чи впливів ззовні, – є надзвичайно складним і на нього немає однозначної відповіді. Чому людина споживає товар: у силу

справжньої потреби чи під впливом реклами? Якщо в силу справжньої потреби, тоді реклама – всього лиш інформує про можливі варіанти для придбання. Якщо ж товар обирається під впливом реклами, тоді вона створює потребу в товарі, яку людина раніше не відчувала, тобто діє механізм фальсифікації реальності [1].

Спеціалісти в галузі психології реклами стверджують, що отримати прибуток можна або виготовляючи те, чого хочуть споживачі, або заставляючи споживачів бажати того, що вже є виготовленим [2]. На нашу думку, даного ефекту можна досягти лише проаналізувавши вплив великої кількості різноманітних факторів на сприйняття та переробку рекламної інформації, основними з яких, звичайно ж, є афективний, який складається з емоційних реакцій на об’єкт реклами, когнітивний, який включає думки та уявлення про якості й особливості запропонованої послуги, а також комунікативний, який дає змогу індивіду самоутверджуватися, підвищувати рівень престижу, налагоджувати контакти і встановлювати міжособистісні відносини.

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

**Мета статті:** ознайомити з доцільністю висвітлення проблеми психологічного обґрунтування реклами як одного з різновидів масової комунікації; визначити основні характеристики ефективної рекламної комунікації.

**Ключові слова:** реклама, функції реклами, споживач, цільова та потенційна аудиторія, рекламна комунікація, бренд, мотивація покупки, комунікативна ефективність реклами.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Рекламна діяльність – це складна багаторівнева система комунікацій, яка утворює універсальний системний механізм регуляції соціально-економічних відносин у суспільстві [1, с.53].

У психологічній літературі рекламу розглядають як одну з форм масової комунікації, яка не лише інформує про ту чи іншу продукцію, а й сприяє задоволенню певних людських цілей.

Отже, психологічно ефективною буде та реклама, яка дасть можливість споживачеві самому стати “рекламодавцем”, тобто використати придбаний товар для того, щоб соціально виділитися, привернути до себе

увагу, отримати високу соціальну оцінку та схвалення, зберігаючи при цьому почуття власної гідності.

У такому випадку головне завдання реклами полягатиме не лише в тому, щоб виділитися та запам'ятатися, але й створити моду на розрекламований товар, досягнення чого стає можливим завдяки стимулюванню престижних мотивів [1, с.27].

Для досягнення успіху рекламісти повинні розуміти складність людської поведінки та різноманітність здійснюваних на неї впливів. Отримавши уявлення про поведінкові характеристики групи людей, ринкові діячі можуть використовувати дані характеристики для окреслення нових ринків і розробки рекламної кампанії для даних ринків. На поведінку споживачів здійснюють вплив як внутрішні, особистісні фактори, так і зовнішні. До особистісних детермінант відносять особисті потреби та мотиви, світосприйняття споживачів, спосіб отримання знань і набуті звички. До зовнішніх, відповідно, відносять сім'ю, соціальну структуру та культуру. Спосіб інтеграції в окремому споживачеві усіх цих чинників і визначає його поведінку.

Будь-який рекламний вплив планується з єдиною метою – змінити внутрішні мотиви та переорієнтувати поведінку покупця в бажану для рекламодавця й замовника. Очікується, що результатом буде інстинктивна, автоматична покупка, причини якої впроваджені у підсвідомість рекламним впливом та приховані в глибинах психіки споживача [1].

Результатом позитивного впливу реклами можна вважати появу у людини певних нових уявлень, емоцій, установок, бажань або прагнень, пов'язаних із товаром, що рекламується [3]. Успішність впливу завжди визначається відношенням досягнутої мети до поставленої. Коли мова йде про рекламний вплив на людину, то поставленою метою, як правило, є створення і збереження інтересу до товару, що призводить до його придбання. Якщо ж мова йтиме про постійне використання механізму фальсифікації реальності, то людина здійснюватиме лише одноразові покупки, не відчуваючи в них об'єктивної потреби.

Реклама і сам товар дозволяють споживачеві створити свій індивідуальний рекламний простір, устанавлюючи комунікації з іншими людьми. Спочатку товар споживачеві представляє рекламодавець, а потім цей самий товар рекламує споживач у колі значимих для нього людей.

Саме тому рекламну комунікацію, як і комунікацію загалом, трактують як обмін інформацією, який передбачає передачу повідомлення в одному напрямку, від рекламодавця до споживача, де споживач залишається пасивною стороною комунікації, адже саме реклама намагається першою звернутися до нього (одностороння модель впливу реклами на споживача). Згідно з іншою моделлю, реклама постає як двостороння комунікація, тобто відбувається своєрідний взаємовплив рекламодавця і

споживача. У такому випадку важливу роль відіграє поняття “зворотного зв'язку”. Причому, якщо вплив рекламодавця може бути як прямим, так і опосередкованим, то вплив споживача завжди залишатиметься опосередкованим.

Ще однією моделлю рекламної комунікації є взаємодія не лише рекламодавця і споживача, а й взаємодія споживача з іншими споживачами. Тут реклама виконує “функцію комунікації для комунікації” [1, с.25].

Оскільки реклама є видом масової комунікації, вона доставляється до людей через засоби масової інформації. При такому способі передачі інформації джерело повідомлення не вступає у безпосередній контакт з одержувачем повідомлення. У якості даного одержувача виступає масова аудиторія. У психології реклами [4, с.141–142] розрізняють потенційну аудиторію, яка визначається кількістю людей, інтереси яких орієнтовані відносно даної рекламної продукції, та реальну аудиторію – ту частину потенційної аудиторії, яка безпосередньо вступає у контакт із рекламним повідомленням, і ту частину людей, яка вступає у контакт, але для неї рекламне повідомлення не має потенційного інтересу. Відповідно, чим ширшим є коло реальної аудиторії, тим вища віддача від рекламного повідомлення, а отже, відчутнішим є економічний ефект рекламної кампанії.

Таким чином, комунікативну структуру рекламної кампанії можна проілюструвати так: рекламодавець (замовник) – виробник реклами (рекламне агентство-виконавець) – розповсюджувач реклами (засоби масової інформації) – споживач.

Для створення ефективної реклами, яка б здійснювала необхідний рекламодавцеві вплив на споживача, втягнула його в систему комунікації та досягла економічного зиску, запрошуються фахівці у галузі психології. Вони не тільки вивчають рекламу, але й беруть участь у її виготовленні. Як правило, психологи не можуть рекомендувати художникам-оздоблювачам, дизайнерам, режисерам і т.д., як конкретно має виглядати те чи інше рекламне повідомлення. Це привілей виробників реклами. Психологічні знання можуть допомогти в описі тільки деяких бажаних умов, у межах яких може або повинна здійснюватись конкретна розробка. Крім того, психологи можуть оцінити ті чи інші пропозиції художників, їх психологічну ефективність, якісні характеристики, які полегшують або утруднюють процес сприйняття інформації.

У даному випадку психологія на кожному етапі виконує певні функції [3]:

1) на першому рівні рекламодавець може запросити психолога, щоб вивчити потреби споживачів та його психологічні особливості;

2) на другому етапі психологи співпрацюють з виробниками реклами (художниками, дизайнерами, сценаристами, режисерами і т.д.). Вони можуть надати рекомендації з приводу того, як найкраще подати

реklamний матеріал, щоб найправильніше зобразити в ньому позитивні якості розрекламованої продукції. Вони можуть застосувати психологічні знання для найкращого рекламного впливу на людину, в'яснити, що може привернути її увагу та спонукати до придбання товару. На даному етапі здійснюється психологічна експертиза варіантів реклами, відбираються кращі з них;

3) на третьому етапі психологи вивчають ефективність впливу реклами, яка пропонується різноманітними засобами масової інформації, розробляють рекомендації, орієнтовані на сприйняття реклами;

4) на четвертому етапі вивчається ефективність рекламних впливів, аналізується процес прийняття рішень споживачем про придбання того чи іншого розрекламованого товару, зміна в смаках, пов'язаних з модою, із соціально-економічними процесами. Психологи намагаються визначити момент, коли найкраще буде купуватись товар, виконаний за новою технологією. Визначаються потреби та мотиви потенційного споживача.

Оскільки завдання засобів масової інформації, які транслюють рекламу, полягає у тому, щоб установити діалог між рекламодавцем і потенційним споживачем, допомогти їм знайти один одного, необхідно врахування особливостей впливу цих засобів на споживацьку аудиторію та психологічних характеристик даної аудиторії.

Дослідники А.Катля та А.Каде [6, с.348] виділяють п'ять основних функцій засобів масової комунікації:

- функція антени: забезпечує суспільство різноманітною інформацією та нововведеннями, систематично звинувачує суспільство з приводу певних поглядів, установок, звичок, різних навичок та звичаїв; при цьому як самі питання, так і гостра форма їх подачі порушують рівновагу, призводять до зміщення стилів життя. У цьому полягає їх стимулююча роль – як результат, відбувається відторгнення традицій та норм;
- функція підсилення: загострює та розповсюджує дисбаланс, викликаний дією попередньої функції. У результаті все суспільство відчуває підсилення впливу засобів масової інформації, які драматизують події місцевого значення та гіперболізують значення фактів, які стосуються не дуже великих груп населення;
- функція фокуса: “засоби інформації є не джерелом, а місцем, де фіксуються зміни соціокультурних течій, які виникають у результаті введення їх у певні межі та впорядкування стихійно виникаючого бажання змін”. Дана прогресивна роль відбору проектів змін особливо характерна для органів друку, які виражають інтереси певних соціальних груп;
- функція призми: кожен засіб масової інформації фільтрує, деталізує та передає нові тенденції, огортаючи їх у просту, доступну форму з

атрибутами щоденного життя кожного індивіда, і пропонує нові моделі поведінки й установки, адаптовані до нової соціальної структури. Дана роль розповсюдження культурних інновацій і різноманітності смаків виконується спеціалізованою пресою та її численними різновидами;

- функція луни: засоби масової інформації, в яких домінує дана функція, є “захисниками й охоронцями певної соціальної структури, яку вони представляють, символами певного соціального порядку та охоронцями його устоїв”. Дані засоби інформації протистоять інноваціям. Реклама використовує кожну з даних функцій в залежності від становища на ринку та мети маркетингу: рекламу-антену, щоб ввести нові поведінкові установки та новий стиль споживання; рекламу-підсилювач, щоб драматизувати, перебільшити зміни в моді на деякі речі; рекламу-фокус – для просунення нового “способу життя” і відповідних даному способу життя товарів; рекламу-призму при пристосуванні різних рекламних звернень стосовно різних груп споживачів і товарів різного асортименту; рекламу-луну, щоб зберегти певний соціальний порядок та структуру.

В ідеалі рекламне повідомлення повинно сприйматися тією аудиторією, якій воно адресовано, тобто лише потенційній цільовій аудиторії. Але оскільки це практично неможливо, то вважається, що рекламне повідомлення повинно бути адресним і містити у собі певні маркери (специфічні ознаки), згідно з якими споживачі, які відносяться до потенційної аудиторії, зможуть його розпізнати як таке, що саме їм адресоване.

Так, Т.І.Краско [4] виділяє декілька загальних ознак адресації реклами стосовно типових представників потенційної аудиторії:

- вік;
- стать;
- рівень матеріальної забезпеченості;
- певний соціальний прошарок;
- місце проживання;
- сім'ї з дітьми та без дітей і т.д.

Отже, адресність реклами вказує на сумісність товару з потребами, мотивами, життєвим досвідом тієї цільової групи споживачів, для якої призначений даний товар.

Окрім адресності, ще однією ланкою спрямованості рекламної комунікації вважається ціннісна аргументація повідомлення. Як правило, для виконання своїх функцій реклама несе у собі такі типи ціннісної аргументації [4]:

- звернення до надійних стереотипів – розрахований на те, що будь-яка людина до певної міри є конформістом, тобто піддається тиску інших

людей, що проявляється в усвідомленій чи неусвідомленій зміні поведінки та установок;

- звернення до значущих прототипів – поведінка людини значною мірою визначається тими нормами, цінностями й установками, які були задані в дитинстві; переваги багатьох людей є досить консервативними й орієнтованими на ті цінності, під впливом яких їм доводилося тривалий час знаходитись;
- звернення до еталонних типів (ідеалів чи авторитетів) – суб'єктивна оцінка значущості й авторитетності інших людей займає важливе місце в регуляції поведінки індивідів.

Таким чином, будь-яке рекламне повідомлення повинно аргументувати ту інформацію, яка подається з його допомогою і тим самим примушувати людину вибудовувати певний ланцюг внутрішніх аргументів, які дадуть їй можливість прийняти рішення стосовно даного повідомлення. Це стає показником того, що споживач реально включився в комунікацію, вступив у взаємодію з рекламним повідомленням, що він включений в діалог.

Рекламуючи свій товар, виробник починає даний діалог, а споживач підтримує або підтримує, купуючи або не купуючи товар на ринку.

Для того, щоб споживача в діалог із рекламою включити і для того, щоб зв'язок обох сторін комунікативної системи був активним, дійовим, продуктивним, необхідне дотримання рекламою основних засад комунікативної ефективності, тобто тих проміжних характеристик, які розташовуються між рекламним впливом і зворотною реакцією споживача.

Однією з найповніших класифікацій складових комунікативної ефективності реклами є класифікація, запропонована А.Кутлалієвим та А.Поповим [5], які включили сюди:

- 1) знання, яке вважається першоосновою комунікаційних ефектів і полягає в тому, що покупець повинен знати, що він купує;
- 2) інтерес, який розглядається як компонент, що виникає до появи ставлення і може сприяти розвитку або зміні сприйняття. Це також міра захопленості, викликана брендом у споживача, рівень цікавості, який мотивує його на те, щоб більше дізнатися про дану марку товару;
- 3) розуміння – аналіз того, чим керується споживач при виборі товару або послуги, тих ментальних зв'язків, які об'єднують бренд із певними поняттями та уявленнями у його свідомості;
- 4) емоції, на основі яких потенційний споживач приймає рішення про покупку і до яких найчастіше апелює реклама;
- 5) включеність, яка необхідна для визначення ефективної стратегії рекламних комунікацій. Зокрема, французькі вчені Лорак і Капферер запропонували “профіль включеності споживача”, в якому виокрем-

лювали: вагомість, задоволення, ознаку приналежності, ризик, який сприймається, та ймовірність ризику;

- 6) позиціонування, яке необхідне для того, щоб зрозуміти, як у свідомості споживачів “розташовуються” марки, як вони оцінюються, де знаходиться місце відповідного бренду, з якими поняттями його пов'язують, що треба зробити для поліпшення його позиції;
- 7) лояльність – позитивне ставлення до чогось. Лояльними вважають тих споживачів певного бренду, які купують лише його, якщо ж у продажі він відсутній, то взагалі відмовляються від покупки;
- 8) взаємовідносини між брендом і споживачем, які виникають на основі припущення про те, що між ними існують певні комунікації і, відповідно, між ними повинні виникнути і відношення;
- 9) надлояльність/самоідентифікація, яку можна очікувати внаслідок отримання задоволення від придбаного товару. Часто з простих споживачів утворюються “спільності любителів”, “фан-клуби”. Пояснюється це тим, що оскільки бренд за певну плату дає своєму споживачеві деякі, здебільшого емоційні, переваги, наприклад підвищення власного статусу або залучення до певної соціальної групи, то природним є бажання певної частини цільової аудиторії продовжувати збільшувати цю перевагу. Тобто вони не лише самі споживають, а й рекомендують іншим.

Деякі психологічні дослідження, зокрема А.Брушлінського та В.Полікарпова [1], показують, що в рамках системи рекламних комунікацій можна вести мову про особливий тип “соціально орієнтованого суб'єкта”, тобто суб'єкта як вищої форми психічної інтеграції, яка виникає у визначених соціальних системах. Дослідники зазначають, що при врахуванні факту, що саме людство є суб'єктом у найповнішому та строгому змісті слова, то стає очевидною істотною роль міжособистісних відносин навіть у ході, здавалось би, “чистих” суб'єкт-об'єктних взаємодій.

Вивчаючи проблему ефективності рекламної діяльності як системи комунікацій, виокремлюють три її основні характеристики:

- 1) соціальні оцінки та самооцінки – орієнтація суб'єктів на оцінки один одного, прагнення цим високим оцінкам відповідати;
- 2) соціальне порівняння – порівняння суб'єктом себе з іншими з метою вибору оригінальних способів самореклами чи реклами;
- 3) соціальна мода – вибір суб'єктом засобів самореклами чи реклами відповідно до найбільш популярних у значимих для нього суб'єктів цінностей і норм у той чи інший період часу.

Якщо виходити з твердження, що реклама повинна відтворювати структуру звичайного міжособистісного спілкування, стає зрозумілим, що в такому випадку необхідно оцінювати ті процеси, які відбуваються в комунікативному діалозі “реклама–споживач”.

### Висновки:

- психологічно ефективною вважається та реклама, яка дає можливість споживачеві самому стати “рекламодавцем”;
- ефективність рекламного впливу на людину визначається створенням і збереженням інтересу до товару, що призводить до його придбання;
- результативними є та реклама і той товар, які дозволяють споживачеві створити свій індивідуальний рекламний простір, установлюючи комунікації з іншими людьми;
- чим ширшим є коло реальної аудиторії, тим вища віддача від рекламного повідомлення, а отже, відчутнішим є економічний ефект рекламної кампанії;
- для досягнення бажаного ефекту від реклами необхідне врахування особливостей впливу засобів масової комунікації на споживачську аудиторію та психологічних характеристик даної аудиторії;
- вважається, що рекламне повідомлення повинно бути адресним і містити у собі певні маркери (специфічні ознаки) для розпізнання аудиторією, на яку воно спрямоване;
- важливою ланкою спрямованості рекламної комунікації вважається ціннісна аргументація повідомлення;
- для того, щоб включити споживача в діалог із рекламою, і для того, щоб зв’язок обох сторін комунікативної системи був дійовим, продуктивним, необхідне дотримання рекламою основних засад комунікативної ефективності.

1. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 368 с.
2. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учебное пособие / Науч. ред. М.В.Удальцова. – М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. – 230 с.
3. Лебедев А.Н., Боковиков А.К. Экспериментальная психология в российской рекламе. – М.: Академия, 1995. – 144 с.
4. Краско Т.И. Психология рекламы / Под ред. Е.В. Ромата. – Харьков: Студцентр, 2002. – 216 с.: ил. – (Библиотека журнала “Маркетинг и реклама”).
5. Кутляев А., Попов А. Эффективность рекламы. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2005. – 416 с.
6. Дейян А. Теории коммуникации и их применение в рекламе // Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2001. – 752 с.
7. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – С.-Пб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.

8. Муладжанова Т. Секреты эффективной коммуникации // Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2001. – 752 с.
9. Котлер Ф., Боуэн Дж., Мейкенз Дж. Маркетинг. Гостеприимство и туризм: Учебник для вузов / Пер. с англ.; Под ред. Р.Б.Ноздревой. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 787 с.

*The article deals with the problem of effective communicative advertising and its main characteristics. It also deals with the problem of psychological explanation of advertising as one of the means of general communication.*

## ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ НАВЧАННЯ ТА ЇХ БАТЬКІВ

**Суспільна проблема.** “Наша молодь любить розкіш, вона погано вихована, вона глузує з батьків і аніскільки не поважає людей похилого віку. Наші діти стають невігласами”. Ці слова Сократа, вимовлені багато століть тому, можуть відноситися і до молодого покоління нашої епохи. За стільки часу суперечності між старшим і молодшим поколіннями не зникли. Але що таке насправді ця тургеневська “вічна суперечка батьків і дітей”? Глобальною причиною розбіжностей між дорослими і дітьми є істотна різниця у віці. Досвід, придбаний до певного життєвого етапу, визначає і властиві кожному з поколінь характерні особливості: смаки, життєву мету, цінності. Покоління батьків зазвичай консервативне, практичне. Молодь, навпаки, налаштована радикально й схильна до мрійливості, романтизму. На наш погляд, відносини юнаків та дівчат із батьками є найважливішими в системі взаємостосунків юнаків і дівчат зі світом дорослих.

**Мета повідомлення:** дослідити ціннісні орієнтації студентів першого року навчання та їх батьків, виявити домінуючі риси системи цінностей, а також визначити ступінь взаємозв'язків між ціннісними орієнтаціями батьків та їх дітей.

**Аналіз наукової літератури.** На сьогодні є не так багато наукових джерел, присвячених ціннісним орієнтаціям. Дослідження психологів, які відносяться до восьмидесятих років, – це праці К.О.Лісовського, А.В.Мудрик, І.С.Кон, а також наукові публікації сучасних вітчизняних психологів, таких як Л.Е.Орбан-Лембрик, М.Й.Боришевського, А.І.Капичиної, Н.Р.Вітюк, І.З.Борис. При аналізі цих наукових джерел слід звернути увагу на такі особливості. Уся увага надавалася ціннісним орієнтаціям як аспекту формування світогляду і суспільної активності, а також професійного самовизначення. Сьогодні очевидна необхідність нових сучасних даних у галузі ціннісних орієнтацій, узгоджених із соціально-економічним, а також політичним положенням молоді в суспільстві.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, особистість, спрямованість особистості, активність.

Перш за все хотілося б уточнити саме поняття ціннісних орієнтацій. Ціннісна орієнтація – це спрямованість особистості на певні цінності (матеріальні, духовні блага, якості людини і т. д.). Система ціннісних

орієнтацій багато в чому визначає спрямованість особистості й складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду, життєвих принципів [1, с.105].

На думку Л.Е.Орбан-Лембрик, інтегрованим ціннісним засобом відтворення та здійснення життєвих потреб особистості є її активність. Активність виступає як форма вираження потреб особистості і як характеристика особистості в якості суб'єкта життєдіяльності. Формування власної активності індивіда полягає у прийнятті і засвоєнні ним соціальних цінностей [12, с.64].

Більшість сучасних психологів визнає класифікацію цінностей за М.Рокичем. Виділяють два класи цінностей:

1. Термінальні цінності – це переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування вартує того, щоб її прагнути.
2. Інструментальні цінності – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є переважним у будь-якій ситуації (це конкретні якості особистості або цінності-засоби).

Кожний з нас виокремлює те головне, до чого він хотів би прагнути. Це й визначає мету, якої необхідно досягти (цінності-цілі), й цілком конкретні якості особистості, які потрібно використовувати для їх досягнення (цінності-засоби). Саме неповторна й унікальна, але властива кожній людині, система термінальних (цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби) цінностей й утворює ціннісні орієнтації особистості, які глибинно й узагальнено визначають увесь лад поведінки, діяльності й, більше того, життєдіяльність людини в цілому.

Потреби людини, значущість властивостей навколишнього світу утворюють складну взаємозалежність, яка достатньо мінлива. Без задоволення багатьох потреб неможливе наше щоденне життя. Тут і біологічні потреби, що забезпечують збереження нашого організму: сон, їжа, рух. Але й вони відходять на задній план у тих випадках, коли поведінка підкоряється духовним потребам, вищим відчуттям: обов'язок, честь, совість, страждання. Вони іноді переоцінюють навіть життєво необхідні потреби, навіть саме людське життя. Психологи говорять про ієрархію потреб, тобто про їх взаємопідкорення (див., наприклад, теорію самоактуалізації А.Маслоу). За такою ієрархією стоїть шкала цінностей людини, її етичні якості та система оцінок, які вона дає навколишньому світу [1, с.108].

Закономірність психічного розвитку виявляється в тому, що людина не може жити у світі з рівною цінністю всіх його сторін, бо тоді неможливий вибір, не можна приймати рішення. Що вибрати: бійку або мирне з'ясування відносин, відчайдушну суперечку або відступ, стрижку або довге волосся, книгу класика або детектив, спорт або пияцтво? Число і можливість вибору велике. Вибір може бути випадковим, якщо людина має справу з незнайомими, незначущими властивостями світу.

Розглянемо деякі основні чинники, що впливають на систему ціннісних орієнтацій.

- *Культурний досвід.* Культура задає систему ціннісних уявлень, які регулюють індивідуальну і соціальну поведінку людини, служить базою для постановки і здійснення пізнавальних, практичних й особових завдань. Культура переводить людину в інший спосіб буття, спосіб, який лежить зовні окремої людини і є більш осмисленим і впорядкованим.

Людина спочатку, з моменту свого народження поміщена у світ культури. У цьому світі накопичений і зафіксований гігантський загальнолюдський досвід, який забезпечує людину готовими зразками, а іноді й цілими алгоритмами, та засобами рішення особистісних завдань. Свідомість людини розвивається усередині культурного цілого, в якому кристалізується досвід діяльності, спілкування й світосприймання [4, с.44].

Проте привласнення культурного досвіду, безумовно, не відбувається автоматично, отже, від кожної окремої людини воно вимагає гранично особистісного усвідомлення. Будь-яка загальнопозначуша цінність стає дійсно значущою тільки в індивідуальному контексті [10, с.109].

- *Моральні принципи.* На думку Р.З.Абрамової, окрім норм моралі, знань про моральні якості й ідеали в історії моральної свідомості виникає необхідність у гнучкому й універсальному керівництві для людини. Ними стали моральні принципи. У цих принципах дається тільки загальна підстава для здійснення норм поведінки та критерій для вибору правил у різних умовах. У моральних принципах зафіксовані загальні правила поведінки, вимоги суспільної дисципліни, що пред'являються до безлічі вчинків якого-небудь типу, скоюваних людьми. У принципах моралі виражені узагальнені закони моральної поведінки, які об'єднують безліч різних за змістом вчинків в єдиний спосіб життя та лінію поведінки [1, с.109–110].

- *Особистий досвід.* Цей чинник є найзначущішим за ступенем впливу на формування системи цінностей у людини. Так, наприклад, ціннісні орієнтації дорослого відрізняються набагато більшою стійкістю у порівнянні із системою цінностей дитини, тобто особистий досвід “закріплює” окремі цінності, що становлять для конкретної людини певну значущість. Крім того, сам процес оцінювання тверджень відбувається саме через придбання особистого досвіду й виходячи з нього (адже більшість людей вчиться на своїх помилках).

- *Атмосфера внутрішньосімейних відносин.* Чинник відносин між дітьми та батьками має тривалий характер, тому є одним з найважливіших за ступенем впливу на дитину і, зокрема, на її життєві цінності. При цьому сімейна обстановка складається із соціального положення, роду занять, достатку, рівня освіти батьків. Вони значною мірою зумовлюють життєвий шлях дитини. Але, крім свідомого цілеспрямованого виховання, на

дитину впливає вся внутрішньосімейна атмосфера, причому ефект цієї дії перевищує всі інші.

Незважаючи на те, що внутрішньосімейні дитячо-батьківські відносини є лише однією зі складових частин людського життя, їх слід особливо підкреслити, оскільки саме зі сфери сімейного життя дитина вперше починає розуміти відносини людини зі світом довкола.

Таким чином, спочатку людині пропонується декілька варіантів норм поведінки: загальноприйняті соціальні норми та внутрішньосімейні правила, зразки поведінки, запозичені з мистецтва, моральні принципи і т.д. Ближче до юнацького віку перед нею особливо гостро стоїть питання вибору свого, індивідуального шляху, питання власної системи цінностей.

Тому наступним аспектом у нашому повідомленні буде розгляд обумовленості процесу формування ціннісних орієнтацій особливостями юнацького віку.

Добре відомо, що юнацький вік сензитивний для формування ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особистості, що сприяє становленню світогляду й відношення до навколишньої дійсності [2, с.52].

Як би там не було, юність – важливий етап розвитку людини, ключовий етап формування системи цінностей, тому його слід розглянути детально. Зупинимося на найважливіших особливостях юнацького віку, безпосередньо пов'язаних із цінностями.

1. Можливість незалежних моральних думок обумовлює відносно незалежне, в порівнянні з більш ранніми періодами, формування системи цінностей. Проте юнаки та дівчата прагнуть уже погоджувати її із загальноприйнятими зразками. Юність – це час, коли людина вперше відчуває можливість самостійного вибору.

2. Переорієнтація юнацької свідомості із зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль. Проблема самосвідомості є перш за все проблемою визначення свого способу життя. Узагальнюючи, можна виділити два способи існування людини. Перший з них – це життя не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина. Тут людина знаходиться всередині самого життя: всяке його відношення – це відношення до окремих явищ життя, а не до життя в цілому. Другий спосіб існування пов'язаний з появою ціннісно-змістового визначення.

Переорієнтація свідомості залежить від соціальних та культурних умов. Внутрішній самоконтроль входить у визначення психологічно дорослої, зрілої особи і є необхідною умовою вірної оцінки як життя в цілому, так і окремих його складових.

3. Формування життєвих планів. На думку більшості психологів, основним новоутворенням у старшому шкільному віці стає життєве та професійне самовизначення, усвідомлення свого місця в майбутньому. Професійне самовизначення, вибір професії і шляхів досягнення цього



починає займати одне з провідних місць у структурі самосвідомості, а навчальна діяльність набуває в результаті певну націленість на майбутнє й обумовлюється у значній мірі професійною орієнтацією [2, с.52–56].

4. Відчуття дорослості. Підліток хоче відчувати себе дорослим, самостійним. Старший шкільний вік характеризується активним формуванням так званого відчуття дорослості, яке є показником певного рівня самосвідомості дитини і відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій старшокласника. Проте юнаки та дівчата прагнуть не тільки до самостійності й незалежності, але й, як правило, до свободи від відповідальності.

5. “Руйнування авторитетів”. На відміну від дитини, яка приймає правила поведінки на віру, юнак уже починає усвідомлювати їх відносність, але ще не завжди знає, з чим потрібно їх співвідносити. Просте посилення на авторитети його вже не задовольняє. Більше того, “руйнування” авторитетів стає психологічною потребою, передумовою власного морального й інтелектуального пошуку. Поки своя система цінностей не склалася, юнак легко піддається моральному релятивізму: якщо все відносно, отже, все дозволено, все, що можна зрозуміти, можна виправдати.

Таким чином, у юнацькому віці створюються всі умови, що сприяють розвитку так званого “конфлікту цінностей” з батьками.

Для більш детального вивчення відмінностей ціннісно-мотиваційної сфери батьків і дітей в 2005 році нами було проведено опитування студентів I курсу Дніпропетровської національної металургійної академії та їх батьків за методикою Рокіча, модифікованою З.В.Ковальовим [7, с.43].

Для того, щоб оцінити зв'язок між ціннісними орієнтаціями дітей та батьків, використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Результати проведених досліджень подані у таблиці 1.

А тепер варто акцентувати увагу на соціальні цінності, які були “лідерами” й “аутсайдерами” опитування, а також аргументувати вибір студентів та їх батьків.

*Здоров'я* (фізичне і психічне). Нас здивував результат, коли юнаки та дівчата зазначили високу значущість свого здоров'я, хоч це є нетиповим для цього віку. Річ у тому, що молоді, яка не має, в цілому, фізичних недоліків, завжди було властиве відноситися до свого здоров'я швидше легковажно ніж серйозно. Не маючи проблем із фізичним станом, юнаки та дівчата, здавалося б, і замислюватися не повинні про безпеки в цій сфері. Але отримана картина різко відрізняється від описаної вище: юнаки та дівчата дійсно цінують своє здоров'я. Можна, звичайно, припустити, що сучасне покоління менш здорове, ніж попереднє і об'єктивно має більше хвороб, але, на нашу думку, справа не тільки в цьому. Очевидно, ця ситуація є наслідком напруженості й жорсткості сучасного життя. Спостерігаючи за суспільством, в якому вижити може тільки найсиль-

іший, а слабій й хворій позбавлені перспективного майбутнього, юнаки та дівчата починають нервуватися: “А чи вистачить у мене сил? Чи достатньо я здоровий для такого життя-боротьби?” Ймовірно тому здоров'я має таку колосальну значущість для юнаків і дівчат 16–18 років.

Таблиця 1

**Термінальні цінності студентів першого року навчання та їх батьків**

Юнаки та дівчата			Батьки		
Цінність	Ранг	Середнє арифметичне	Цінність	Ранг	Середнє арифметичне
Здоров'я	1	4,24	Здоров'я	1	4,12
Друзі	2	5,91	Щасливе сімейне життя	2	4,39
Свобода	3	6,45	Цікава робота	3	5,88
Активна діяльність	4	7,6	Матеріально забезпечене життя	4	7,15
Любов	5	7,82	Друзі	5	7,88
Впевненість у собі	6	7,97	Любов	6	8,09
Щасливе сімейне життя	7	8,75	Життєва мудрість	7	8,57
Матеріально забезпечене життя	8	8,85	Впевненість у собі	8	8,94
Цікава робота	9	9,0	Щастя інших	9	9,01
Саморозвиток	10	9,73	Свобода	10	9,12
Щастя інших	11	10,3	Активна діяльність	11	9,57
Життєва мудрість	12	10,33	Саморозвиток	12	10,94
Навчання	13	10,48	Продуктивне життя	13	10,79
Розваги	14	10,58	Суспільне визнання	14	11,24
Краса природи	15	12,3	Навчання	15	12,1
Суспільне визнання	16	13,03	Краса природи	16	12,75
Продуктивне життя	17	13,15	Творчість	17	14,73
Творчість	18	15,09	Розваги	18	15,33

*Наявність друзів.* На думку В.З.Кривцової, у процесі соціалізації група однолітків у значній мірі заміщає батьків і стає референтною групою. У юнаків та дівчат виникає потреба довіритися друзям-одноліткам, яким мають бути ближчі їх переживання. Одним словом, було природно чекати високий рейтинг такої життєвої сфери, як “наявність добрих друзів” [6, с.53].

*Визнання* (пошана оточуючих, колективу). Очевидно, що це твердження викликало швидше негативну оцінку, оскільки воно не відноситься до життєво необхідних, а є результатом взаємодії цінностей-лідерів, своєрідним підсумком тривалої діяльності. Традиційно вважалося: щоб досягти успіху, “необхідно працювати не розгинаючи спини”, а враховуючи невисокий рейтинг визнання, небагато хто орієнтований в

житті на цю цінність. Крім того, можливо юнаками та дівчатами вище цінується матеріальне, а не духовне задоволення від діяльності.

*Творчість* (можливість творчої діяльності). Поняття творчості для сучасних старшокласників розмите, воно втратило своє значення як створення чогось нового, нестереотипного, оскільки в суспільстві різко впав престиж науки, мистецтва і культури. Часте вживання таких слів, як “творчість”, “творчий підхід” та інших із вуст дорослих у сукупності із засудженням і неприйняттям всякої нестереотипної поведінки, що так само часто зустрічається, відхилення від “норми”, створює у молодих людей своєрідну глухоту до самого цього поняття, викликає роздратовану й негативну реакцію.

Як бачимо з таблиці 1, для батьків “лідерами” стали здоров’я та щасливе сімейне життя.

*Здоров’я.* Ймовірно, більшість дорослих людей неодноразово стикалася з проблемами в цій сфері. Та, опираючись на свій життєвий досвід, переважна частина дорослих вважає здоров’я визначальним чинником внутрішнього стану людини, необхідною умовою щастя. Такий результат не був несподіваним, оскільки батьки, звичайно, піклуються перш за все про здоров’я своїх близьких, так що вони першими дізнаються, наскільки важливим у житті дорослих є здоров’я, яка значуща роль йому відводиться. І кожна дитина (хай навіть 16-річна) не раз у день чує від старших родичів: “Надінь теплу шапку” або “Не забудь завити горло”.

*Щасливе сімейне життя.* Значущість цієї цінності для дорослих не може викликати сумнівів. Очевидно, що для більшості дорослих їх сімейне життя є головною сферою життя. Багато батьків цілком присвячують себе вихованню дітей, сімейному побуту. Якщо врахувати, що близько 85% вибірки склали матері, на плечі яких традиційно лягає нелегкий тягар “зберігання вогнища”, то такий результат стає цілком зрозумілим.

Очевидно, *творчість* є абсолютною “цінністю-аутсайдером”, оскільки його значенням приблизно в рівному ступені нехтують і діти юнацького віку, і їх батьки. Проте середній ранг цієї цінності у батьків (14,73) дещо перевищує середній ранг у дітей (15,09). Це, на наш погляд, можна вважати своєрідним успіхом. Найімовірніше, дорослі частіше стикаються з проблемою традиційних, шаблонних рішень, причому не тільки у професійній сфері.

Таблиця 2

Інструментальні цінності студентів першого року навчання та їх батьків

Юнаки та дівчата			Батьки		
Цінність	Ранг	Середнє арифметичне	Цінність	Ранг	Середнє арифметичне
Освіта	1	5,39	Відповідальність	1	5,94
Чесність	2	6,79	Чесність	2	6,15
Життєрадісність	3	7,12	Раціоналізм	3	7,82
Незалежність	4	7,67	Освіта	4	7,97
Вихованість	5	8,06	Акуратність	5	8,33
Відповідальність	6	8,69	Толерантність	6	8,42
Широта світогляду	7	8,88	Життєрадісність	7	8,9
Толерантність	8	9,12	Тверда воля	8	8,94
Акуратність	9	9,21	Чуйність	9	8,97
Раціоналізм	10	9,79	Незалежність	10	9,0
Чуйність	11	9,94	Вихованість	11	9,12
Тверда воля	12	10,15	Широта світогляду	12	10,15
Сміливість	13	10,18	Сумлінність	13	10,18
Самоконтроль	14	10,5	Сміливість	14	10,21
Ефективність	15	11,2	Ефективність	15	10,5
Сумлінність	16	11,64	Самоконтроль	16	10,97
Амбіційність	17	12,48	Нетерпимість до недоліків інших	17	13,9
Нетерпимість до недоліків інших	18	15,12	Амбіційність	18	14,64

Низький рівень значущості *розваг у житті* дорослих виявився для нас несподіваним. Можна припустити, що дорослі вважають себе дуже солідними людьми, щоб надавати більше уваги розвагам. Але це, на нашу думку, не є головним обґрунтуванням низького рангу “розваг”. Основні причини – це надмірна зайнятість сучасних дорослих, у божевільному

ритмі їх життя просто не вистачає часу для розваг, а також дуже серйозно ставлення до своїх обов'язків (якими, наприклад, діти готові нехтувати заради задоволення від розваг). Тому більшість дорослих вважає, що люди, які живуть виключно заради розваг, небагато чого вартують, що негідно робити з цього мету свого існування – загальновідомий факт. Проте останнє місце “розваг” у рейтингу цінностей дозволяє зробити висновок про те, що в дорослому житті небагато місця для неробства та веселощів, що розваги можуть викликати й негативний відгук, низьку оцінку і недоброзичливе ставлення з боку дорослих.

*Освіта* (широта знань, висока загальна культура). Як відомо, “професійна орієнтація – частина соціального самовизначення особистості в юнацькому віці [11, с.152]. А процес професійного самовизначення, зокрема вдалого вступу до вузу, прямо залежить від рівня, об'єму і широти знань старшокласника. Вища освіта розуміється більшістю юнаків і дівчат, як надійний і перевірений засіб досягнення мети в професійній сфері. Характерно, що важливу роль у безумовному лідерстві “освіти” серед інших цінностей-засобів грає тиск на старшокласників з боку дорослих (батьків та вчителів, перш за все). Загальне значення розмов про майбутнє часто-густо зводиться до формули “Вчитися, вчитися і вчитися”, оскільки дорослі в більшості випадків вважають, що єдина мета юнаків та дівчат – це вступ до інституту. Усе це примушує старшокласників серйозно навчатися до освіти, й швидкі випускні та вступні іспити стимулюють до навчання.

*Чесність* (правдивість, щирість). Ймовірно, перш за все – це щирість у відчуттях – важлива складова природності поведінки, основа довірного спілкування. Особливого значення ця якість набуває в сучасних соціальних умовах, коли процвітають брехня та шахрайство, коли люди стають гранично обережними й недовірливими. На жаль, чесність у широкому значенні – абсолютна правдивість, щирість у всьому – дуже рідко зустрічається. Напевно, тому так і цінується. Важливість “чесності” для юнаків та дівчат свідчить про відносно дорослу оцінку світу і людей, що в ньому живуть.

“Аутсайдерами” соціальних цінностей молоді стала *амбіційність* (високі вимоги до життя, високі потреби), *нетерпимість до недоліків у собі та інших*.

Можливо, *амбіційність* більшістю школярів сприймається як щось негативне, як негативна характеристика особистості. Амбіційність для юнаків та дівчат може означати, що людина оцінює себе і свою діяльність вище ніж інші, вважає себе кращою в чомусь (не виключено, що об'єктивно). Проте для більшості старшокласників це означає приниження їх здібностей. А оскільки відчувати себе гіршим за когось неприємно, чиясь висока самооцінка викликає відповідну реакцію – незадоволеність.

*Нетерпимість до недоліків* має ряд зовнішніх проявів, які не кожному до смаку. По-перше, якщо нетерпимість до недоліків у собі сприяє глибокому самоаналізу (а значить, і самопізнанню, що дуже важливо у юнацькому віці) та, відповідно, самоудосконаленню, то нетерпимість до недоліків інших іноді може виявлятися у вигляді нескінченних причіпок та обсмикувань, в прагненні переробити всіх оточуючих відповідно до власних переконань, які, до речі, не завжди поділяють оточуючі. А по-друге, гіперрозвиток цієї межі може призвести до заниженої самооцінки і далі – до нервозності, нерішучості й т.д.

Батьки обирають серед інструментальних цінностей відповідальність, чесність, цікаву роботу.

Відповідальність – важлива якість і в діловому спілкуванні, і в сімейному житті – двох головних сферах активної діяльності дорослих. Взаємна відповідальність – застава ефективності у справах і спрацьованості колективу. Незважаючи на те, що більшість дорослих звикла розраховувати тільки на себе, в деяких ситуаціях необхідна допомога надійних, відповідальних людей. Крім того, по суті соціальне життя дорослих – це в більшості своїй сукупність найрізноманітніших соціальних ролей, виконання яких обов'язкове та засноване перш за все на відповідальності. Взаємодовіра, заснована на щирості у відносинах, є актуальною умовою щасливого життя для дорослих. Це стосується, в першу чергу, спілкування з рідними, а також друзями і колегами по роботі. Багатий життєвий досвід, насичений безліччю прикладів, наслідків надмірної відвертості й довірливості, не дозволяє дорослим вчиняти легковажно, покладаючись виключно на свою інтуїцію.

Дорослі бояться помилок, безумовно, маючи на те свої підстави, і навчилися відгороджуватися від них стіною недовіри від оточуючих. Це, безперечно, надійний спосіб уникнення помилок, проте високий ранг “чесності” у рейтингу інструментальних цінностей дорослих говорить про те, що батькам, можливо, не вистачає щирості.

*Нетерпимість до чужих недоліків* та *амбіційність* також виявилися на останніх місцях у рейтингу соціальних цінностей як і у молоді. На наш погляд, ставлення до цих цінностей у дорослих небагато чим відрізняється від ставлення до них юнаків та дівчат. Однією з основних відмінностей є більш серйозний підхід. Дорослим властива практичність і глобальний аналітичний підхід до проблем. Тому, ймовірно, частіше аналізуючи різні ситуації і свою поведінку, дорослі мають більше шансів знайти недоліки. Як уже мовилося раніше, спроба контролю над чужими помилками неминуче викликає конфлікт, оскільки всі люди цінують своє право на самостійний контроль над своїми особовими особливостями. Ймовірно, і в дорослому віці спроба виділити себе з натовпу рівнем домагань, орієнтованих на різні типи досягнень, викликає в оточуючих засудження, жорст-

ку критику і словесну асоціацію “вискочка”. У світі дорослих ще сильніше загострюється боротьба за престиж, високе положення, суспільне визнання, загальну пошану, тому тих людей, які вважають високим свій рівень (наприклад професійний), звичайно, недолюблюють.

**Висновки.** Структура ціннісних орієнтацій молоді може мати загальну тенденцію, пов’язану з впливом макросоціального середовища, а варіативність індивідуальних структур ціннісних орієнтацій, що визначають власне ієрархію ціннісних орієнтацій дорослої людини, формує сім’я.

Сьогодні можна стверджувати про значний вплив ролі сім’ї на формування ціннісних орієнтацій підлітка. У той же час спостерігаємо, що зниження ступеня зв’язку у віковій динаміці підлітковості може бути інтерпретоване як зміна механізму впливу батьківської сім’ї. Якщо на ранніх стадіях підліткового віку батьки виступають як зразок, то на більш пізніх – як “соціальний експерт”, орієнтир у побудові власної структури ціннісних орієнтацій. При використуванні методики обробки даних Спірмена ми отримали коефіцієнт кореляції і такий результат: між структурами цінностей дітей і батьків високі коефіцієнти кореляції: 0,783 – між ранговими списками інструментальних цінностей і 0,74 – між ранговими списками термінальних цінностей. Але термінальні та інструментальні цінності юнаків і дівчат і відповідні структури батьків не залежать один від одного.

Існують такі цінності, які виділяють як діти, так і батьки. Серед термінальних цінностей – це здоров’я, щасливе сімейне життя, наявність друзів та любов. Серед інструментальних цінностей – освіченість, чесність і відповідальність.

Таким чином, розглянуті результати дослідження розкрили нам широке поле проблем щодо вибору студентською молоддю ціннісних орієнтацій, які впливають на мотивацію навчання у вузі та соціально-психологічну адаптацію студентів до колективу однолітків.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1997. – 382 с.
2. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации // Психологическая наука и образование. – 1998. – №1. – С.52–58.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений: Люди, которые играют в игры. – М.: Прамед, 1992.
4. Буйкас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.44–55.
5. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология: Учебник для гуманитарных вузов. – М.: Интерпракс, 1995. – 430 с.

6. Кривцова В.С. Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 1997. – 225 с.
7. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры. – М.: Просвещение, 1991.
8. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих. – М.: Наука, 1990. – 96 с.
9. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – 1986. – №6. – С.51–54.
10. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Наука, 1989. – 210 с.
11. Митин Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С.28–38.
12. Психология професійної діяльності і спілкування / За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджука. – К.: Преса України, 1997. – 192 с.

*Автор исследует ценностные ориентации студентов первого года обучения и их родителей, обнаруживает доминирующие черты системы ценностей, а также определяет степень взаимосвязей между ценностными ориентациями родителей и их детей.*

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Актуальність проблеми.** Сучасному викладачу іноземної мови не достатньо володіти лише знаннями з педагогіки, методики викладання іноземної мови та філології. Усе більшого значення набувають психологічні знання. Дослідженню у галузі психології (зокрема, психології діяльності) приділяється все більше уваги у системі освіти сьогодні ще й тому, що сучасний викладач іноземної мови – це не просто транслятор знань та інформації, не просто педагог, але ще й практичний психолог. Від його психологічної компетентності багато в чому залежать досягнення кінцевої мети навчання іноземної мови, формування у майбутніх фахівців професійної іншомовної компетенції.

У психології проблему окремих видів компетентності досліджували А.Кох, М.І.Шоу (соціально-психологічна компетентність); Ю.Н.Ємельянов, Є.С.Кузьмін, Л.А.Петровська, В.М.Приходько, С.В.Петрушин (комунікативна компетентність); Н.В.Кузьміна, Ш.І.Тейлор, Л.А.Перлау, Д.Сіарс, Л.Річардс, Р.Л.Оксфорд (професійно-педагогічна компетентність) та інші. Творча компетентність командира військового підрозділу, як необхідна умова успішності в управлінській діяльності, досліджена в роботах В.С.Афанасенка, Я.В.Подоляка, Г.Г.Шевченка, В.І.Ягупова.

Аналіз діяльності викладацького складу та результати нашого дослідження свідчать про те, що, на жаль, багато викладачів іноземної мови не володіють належним рівнем психологічних знань, умінь і навичок (тобто не є психологічно компетентними).

**Метою** статті є оприлюднення результатів дослідження психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі.

**Ключові слова:** психологічна компетентність, модель формування психологічної компетентності, особистість, професійна діяльність.

Зібраний у нашому дослідженні матеріал дає підстави визначити шляхи та умови, які сприяють формуванню у викладачів іноземної мови вищих військових навчальних закладів психологічної компетентності. На основі структури психологічної компетентності, сутність якої розкрита автором у попередніх публікаціях [2; 3; 4], нами була розроблена модель

формування психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. Складовими моделі є: етап формування емоційно-ціннісного ставлення до викладацької діяльності; етап формування основних складових структури психологічної компетентності; етап набуття досвіду викладацької діяльності; робота щодо самовдосконалення викладачем своїх психологічних знань та умінь. Особливістю моделі є застосування на заняттях з іноземної мови навчальної гри, релаксопедії, ритмопедії, музики та пісень, а також урахування певних умов, таких як підвищення загальної психологічної культури викладача, розвиток практичних навичок викладачів у сфері міжособистісних відносин, усвідомлення викладачем характеристик своєї соціоперцептивної сфери, підвищення міжособистісної чутливості, набуття умінь і навичок установавання психологічного контакту, розуміння емоційної природи конфлікту, здатність активізувати в курсантів канали прийняття інформації як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях та інші.

Ефективність розробленої нами моделі перевірялася шляхом формуючого експерименту з викладачами кафедр іноземних мов вищих військових навчальних закладів. Експеримент полягав у використанні при організації навчально-виховного процесу розробленої нами моделі формування психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. Контрольна група продовжувала навчання за традиційною методикою.

Модель застосовувалася протягом виконання всього навчального плану, але наголос робився на її використанні в процесі вивчення дисциплін, що вивчаються саме на кафедрах іноземних мов. Програма експерименту передбачала реалізацію принципів активізації внутрішніх рушійних сил особистості, діяльнісного підходу щодо добору змісту навчальних занять, широке використання активних методів навчання.

Основні напрями роботи з викладачами експериментальної групи:

- створення умов усвідомлення викладачами значення удосконалення психологічної компетентності;
- поглиблене вивчення структури та змісту психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі;
- залучення викладачів до самоаналізу;
- сприяння удосконаленню психологічної компетентності викладачів іноземної мови та їх готовності до самовдосконалення через творче розкриття позитивних сторін професії.

На думку багатьох учених [1; 6; 7; 8], а також за результатами експериментального дослідження підвищення рівня психологічної компетентності викладачів іноземної мови у вищому військовому навчальному

закладі проявляється не тільки в динаміці особистісних змін викладачів, а також у динаміці засвоєння навчального матеріалу курсантами.

У процесі підвищення рівня психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі широко використовувався ситуативно-рольовий підхід, який визначався комплексом багатокomпонентних способів продуктивного навчання і реалізувався через ігрову діяльність курсантів (ділові, рольові й ситуативні ігри) та за допомогою тренінгів [5].

В основу експериментальних ігрових занять були покладені механізми формування, закріплення та активізації продуктивних комунікативних дій.

Навчальні завдання, службові ситуації були максимально наближені до реальних умов службової діяльності майбутніх офіцерів, які під час виконання службових завдань спілкуються іноземною мовою з представниками інших країн. Це дало можливість не тільки виявити розуміння того, як курсанти будуть діяти у тих або інших ситуаціях, але й визначити їх реальне ставлення до обраної професії, глибину розуміння її специфіки та ролі у суспільній діяльності. Вони спонукали курсантів самостійно працювати, формували спрямування на самовдосконалення й об'єктивну самооцінку, стимулювали до активного набуття фахових умінь. На нашу думку, варіативність завдань забезпечувала індивідуалізацію навчання та об'єктивне оцінювання знань і вмінь майбутніх офіцерів.

Провідний принцип побудови творчих завдань, професійних ситуацій, службових та рольових ігор полягав у поступовому нарощуванні складності завдань, що забезпечувало послідовну підготовку курсантів до розв'язання найважливіших професійних завдань.

Вагома частина запропонованої нами моделі передбачала знайомство з проблемами теоретичного обґрунтування змісту та структури психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі та підвищення її рівня, її ролі у формуванні професійної готовності майбутнього офіцера.

Модель також передбачала цілу низку завдань, що були спрямовані на поглиблене вивчення теоретичних основ проблеми підвищення рівня психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. Особливості роботи з викладачами експериментальної групи були такими:

- створення психологічної установки на підвищення рівня психологічної компетентності та самовдосконалення особистості;
- теоретичне озброєння викладачів знаннями з проблем психологічної компетентності особистості;
- прищеплення необхідних умінь і навичок для підвищення рівня психологічної компетентності та самовдосконалення особистості.

Практичні методи вдосконалення психологічної компетентності викладачів іноземної мови та їх самовдосконалення вивчалися викладачами експериментальних груп у процесі складання програм із цих питань. З метою конкретизації застосування методів удосконалення психологічної компетентності у вищому військовому навчальному закладі викладачам іноземної мови пропонувалися певні завдання, відповідно до напрямків роботи. Обговорення програм підтвердило, що викладачі не тільки впорались із завданням практичного застосування запропонованих методів, але й засвоїли новий матеріал, що сприяв підвищенню рівня психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. Також ці заняття сприяли розвитку їх самовдосконалення, формували творче ставлення до професії та підвищували здатність до подолання труднощів у професійній діяльності.

Таким чином, комплекс завдань, вправ та ігор, що використовувалися в роботі з викладачами експериментальної групи, був спрямований на підвищення рівня психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. Значна роль відводилася теоретичному вивченню механізмів, що лежать в основі вдосконалення їх професійної діяльності.

Удосконалення психологічної компетентності викладача іноземної мови у викладачів експериментальної групи здійснювалося шляхом розвитку всіх специфічних складових її структури: “методичної компетентності”, “лінгвістичної компетентності”, “країнознавчої компетентності”, “усвідомлення свого Я” (за Т.Лірі), “комунікабельності”, “комунікативної діяльності” (за О.О.Леонтьєвим), “самоконтролю у спілкуванні” (за М.Снайдером), “комунікативних умінь” (за А.А.Карелінім). Тому творчі завдання, ділові та рольові ігри, тренінги й професійні ситуації розроблялися таким чином, щоб у кожному завданні вдосконалювалась максимальна кількість визначених компонентів психологічної компетентності викладача іноземної мови та професійна готовність курсантів.

На всіх етапах експериментальної роботи здійснювалася діагностика психологічної компетентності викладача та навчальна успішність курсантів на заняттях з іноземної мови.

Для оцінки ефективності експериментального навчання ми використовували значний обсяг об'єктивних і суб'єктивних показників. В основі об'єктивних показників лежали результати математичної обробки експертних оцінок, індивідуальних оцінок викладачів за специфічними складовими структури їх психологічної компетентності та індивідуальних оцінок успішності курсантів. Суб'єктивними показниками були відповіді викладачів і курсантів на запитання анкет.

Якісний та кількісний аналізи одержаної інформації дозволили зробити висновок, що на початку експерименту усереднені уявлення викла-

дачів кафедр іноземних мов про себе (про свої можливості) та про ideale "Я" були досить схожими як у контрольній, так і в експериментальній групі.

Після проведення формуючого експерименту результати останнього зрізу констатуючого експерименту другого порядку свідчать про те, що в уявленнях викладачів кафедр іноземних мов (в експериментальній групі) про себе (про свої можливості) та про ideale "Я" відбулися значущі зміни.

Динаміка змін в уявленнях викладачів експериментальної групи в якісному значенні свідчить про те, що у них за *авторитарним типом* ставлення до оточуючих зросли: домінантність, енергійність, компетентність, авторитет як лідера, успішність у справах, вимогливість; за *егоїстичним типом* ставлення до оточуючих зменшились: прагнення бути над усіма, але одночасно осторонь від усіх, самозакоханість, обачливість, незалежність, себелюбність, перекидання труднощів на тих, хто оточує, відчуженість, хвалькуватість, самовдоволеність, зарозумілість; за *агресивним типом* ставлення до оточуючих зменшились: упертість, різкість в оцінці інших, непримиренність, схильність у всьому звинувачувати тих, хто оточує, глузливність, іронічність, дратівливість; за *підозрілим типом* ставлення до оточуючих зменшилася критичність стосовно всіх соціальних явищ і навколишніх людей; за *підкореним типом* ставлення до оточуючих зменшились: скромність, боязливність, поступливість, емоційна стриманість, здатність підкорятися і, навпаки, збільшились слухняність і чесність при виконанні своїх професійних обов'язків; за *залежним типом* ставлення до оточуючих зменшились: конформність, м'якість, безпорадність, довірливість, схильність до захоплення; за *приятним типом* ставлення до оточуючих зросли: схильність до співпраці, кооперації, гнучкість і компромісність при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, свідомо конформність, наслідуваність умовностям, правилам і принципам "хорошого тону" у стосунках із людьми, ініціативність, ентузіазм у досягненні мети, товариськість, зросло прагнення допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, проявити теплоту і дружелюбність у відносинах; за *альтруїстичним типом* ставлення до оточуючих зросли: відповідальність щодо людей, делікатність, м'якість, доброта, дещо зросли прояви у співчутті емоційного ставлення до людей, симпатії, турботи, ласки, безкорисливості та чуйності.

Як свідчать результати нашого дослідження, такі якості, як здатність глибоко і повно відображати психологічні особливості навчального колективу, дотримуватися почуття міри та знаходити якнайкращу форму взаємовідносин, повести за собою людей, активізувати їх діяльність, знайти якнайкращі засоби емоційно-вольових впливів і правильно вибрати момент їх застосування та інші, у викладачів експериментальної групи значно зросли у порівнянні з контрольною групою, що дає змогу говорити

про більш (значно) ґрунтовні знання викладачів експериментальної групи, про їх можливості як фахівців.

Рівень комунікабельності оцінювався за допомогою тесту В.Ф.Ряховського за семизначною шкалою з градацією від "хворобливої некомунікабельності" до "хворобливої комунікабельності".

За результатами тесту В.Ф.Ряховського, у 62% викладачів експериментальної групи наприкінці експерименту діагностувався рівень нормальної комунікабельності: вони допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, достатньо терплячі в спілкуванні, відстоюють свою точку зору без запальності, без неприємних переживань йдуть на зустріч з новими людьми, однак, у той же час вони не люблять галасливих компаній, екстравагантних витівок і багатослівності – вони викликають у них роздратування. Разом із тим відмічається позитивне значуще зниження значень розподілу викладачів експериментальної групи за іншими рівнями комунікабельності. У контрольній групі динаміка значень розподілу викладачів за рівнями комунікабельності була практично відсутньою.

Комунікативна діяльність викладачів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі оцінювалася за допомогою тестової карти. Динаміка комунікативної діяльності викладачів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі свідчить про ефективність застосування запропонованої автором моделі підвищення рівня психологічної компетентності: у викладачів експериментальної групи комунікативна діяльність дуже напружена і близька до моделі активної взаємодії, вони досить вільно володіють аудиторією, розподіляють свою увагу. В аудиторії, в основному, панує дружня, невимушена атмосфера, активно висловлюються думки, пропонуються варіанти вирішення проблем. Стихийність, зазвичай, відсутня. Заняття проходять продуктивно, в активній взаємодії сторін і, як правило, завжди досягають поставленої мети.

Рівень самоконтролю у спілкуванні викладачів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі вимірюється за допомогою визначеного раніше тесту, який був розроблений американським психологом М.Снайдером. Наприкінці експерименту 41% викладачів експериментальної групи (33% – контрольної групи) постійно стежать за собою, добре знають, де і як поводитися, управляють вираженням своїх емоцій. Вони легко входять у будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчують і навіть у змозі передбачати враження, яке справляють на оточуючих. Разом із тим у них ускладнена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція є такою: "Я такий, який я є в цей момент".

49% викладачів експериментальної групи (33% – контрольної групи) є щирими, але нестриманими у своїх емоційних проявах, коректують свою поведінку з огляду на оточуючих. Кількість викладачів, які віднесені до



групи із середнім рівнем комунікативного контролю, залишилась у прогнозованих межах тестової похибки.

За результатами тесту, 10% викладачів експериментальної групи (17% – контрольної групи) є більш безпосередніми та відкритими, здатними до широкого саморозкриття у спілкуванні. У них стійке “Я”, яке мало схильне до змін у різних ситуаціях. Тобто їх поведінка є досить стійкою (прогнозованою), вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій, тому вважаються “незручними” у спілкуванні внаслідок прямолінійності.

Достатній рівень комунікативних умінь наприкінці експерименту показали на 3% викладачів контрольної групи (5%) більше, ніж на його початку. Слабка позитивна динаміка цього рівня пояснюється значною кількістю молодих викладачів на кафедрах іноземних мов, які поки що не досягли вершин у своїй професійній майстерності, а також незначною кількістю досвідчених викладачів, які поступово закінчують свою професійну кар’єру. Викладачі, які належать до цього рівня, характеризуються як хороші та приємні співрозмовники, але які іноді відмовляють партнерові в повній увазі, є ввічливими до нього, однак іноді не дають йому час розкрити свою думку повністю, пристосовують свій темп мислення до його мови.

За результатами тесту, наприкінці експерименту 28% викладачів іноземних кафедр, що входять до експериментальної групи (22% – до контрольної), характеризуються як відмінні співрозмовники, які уміють слухати, стиль спілкування яких може бути прикладом для інших. Однак за відносним зростанням така позитивна динаміка: +11% в експериментальній групі (+3% – у контрольній) є значущою для підвищення рівня психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі.

Розглянемо динаміку зміни рівня психологічної компетентності викладачів кафедр іноземної мови за всіма її складовими. Відносні значення складових психологічної компетентності були зведені до одного знаменника та подані в таблиці 1 (за 10-бальною шкалою).

Таким чином, аналіз отриманих результатів наприкінці експериментального дослідження дозволяє стверджувати, що у викладачів експериментальної групи спостерігається значне підвищення рівня психологічної компетентності за всіма її складовими. Це переконливо свідчить про позитивні зрушення у структурі психологічної компетентності, які спостерігались у викладачів у процесі дослідно-експериментальної роботи. У викладачів контрольної групи незначне зростання рівня психологічної компетентності за всіма її складовими було хаотичним і незначущим, що дозволяє вести мову про високу ефективність запровадженої нами моделі.

**Динаміка зміни рівня психологічної компетентності викладачів кафедр іноземної мови за всіма її складовими протягом експерименту**

№ з/п	Складові психологічної компетентності	Контрольна група		Експериментальна група	
		до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
1	Методична компетентність	4,80±0,27	4,90±0,33	4,90±0,31	6,70±0,26
2	Лінгвістична компетентність	5,30±0,27	6,30±0,35	5,30±0,31	8,20±0,13
3	Країнознавча компетентність	4,80±0,31	5,50±0,29	4,90±0,35	6,45±0,26
4	Усвідомлення свого “Я”	4,08±0,21	6,32±0,33	4,20±0,23	7,20±0,29
5	Комунікабельність	6,20±0,39	6,90±0,31	6,20±0,39	8,40±0,38
6	Комунікативна діяльність	6,80±0,36	6,94±0,38	6,90±0,31	7,80±0,21
7	Самоконтроль у спілкуванні	5,40±0,21	5,90±0,13	5,20±0,36	6,60±0,24
8	Комунікативні уміння	5,30±0,27	5,60±0,33	5,15±0,31	8,20±0,17

Подібні зміни також свідчать про те, що засвоєння понятійного апарату структури психологічної компетентності, оволодіння спеціальними знаннями у процесі самовдосконалення сприяють позитивним змінам компонентів, розширюють діапазон професійної інформованості викладачів кафедр іноземної мови.

Протягом усього часу здійснення експериментального дослідження здійснювався моніторинг досягнень курсантів, у яких проводили заняття викладачі кафедр іноземної мови контрольної та експериментальної груп. Результати опитування курсантів свідчать про те, що найбільшу користь принесли їм завдання, пов’язані з розкриттям творчого потенціалу їх особистості із застосуванням ігор, музики та пісень. Про це свідчать не тільки дані самооцінок, але й об’єктивні показники контент-аналізу самостійних робіт курсантів.

**Висновки.** Отже, отримані результати розвивальної частини дослідження цілком підтвердили обґрунтованість висуненої гіпотези щодо ефективності розробленої моделі формування психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі.

Перспективним напрямком подальших наукових досліджень з означеної проблеми є розробка практичних рекомендацій викладачам іноземної мови у вищих військових навчальних закладах з підвищення рівня їх психологічної компетентності.

1. Бондаренко О.І. Комп'ютерні технології у саморозвитку особистості // Збірник наукових праць за результатами міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2001. – С.37–39.
2. Васильчук О.А. Ігровий метод навчання як один із шляхів вдосконалення психологічної компетентності викладача іноземної мови: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2002. – Т.ІV. – Ч.7. – С.28–32.
3. Васильчук О.А., Волобуєва О.Ф. Психологічні труднощі при навчанні іноземної мови: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2002. – Т.І. – Ч.8. – С.31–35.
4. Васильчук О.А. Професійна діяльність як основа для подальшого пошуку шляхів та умов підвищення психологічної компетентності викладача іноземних мов // Збірник наукових праць. – №20. – Ч.ІІ. – Хмельницький: Вид-во Національної академії ПВУ, 2002. – С.227–233.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 165 с.
6. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 1998. – 17 с.
7. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 199 с.
8. Галыгин В.Ф. О проявлениях психологического барьера при введении АСУ // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. – М., 1974. – С.64–69.
9. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1975. – Вып.3. – С.3–13.

*В статье представлены результаты исследования психологической компетентности преподавателя иностранного языка в высших военных учебных заведениях.*

*Автор статьи подчеркивает, что данные результаты подтверждают значительность психологической компетентности преподавателей английского языка в высших военных учебных заведениях.*

## ТРУДНОЩІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ІНСПЕКТОРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

**Постановка проблеми.** Важливим етапом професійного становлення особистості є її професійна адаптація. Від того, наскільки успішним буде цей процес, залежить не тільки ефективність діяльності фахівця, але і його професійне майбутнє.

Вивчення фактичного стану професійної адаптації молодих інспекторів Державної прикордонної служби України (ДПСУ) показало, що приблизно для однієї третини респондентів (20,0%) характерний високий рівень загальної професійної адаптованості, для 51,9% – середній та 28,9% – низький, що вказує на недостатню успішність адаптаційного процесу в цілому та існування цілого ряду суттєвих проблем в його управлінні.

Оскільки вивчення проблем професійної адаптації шляхом з'ясування труднощів є одним із найбільш перспективних напрямків дослідження цієї проблеми [5], перед нами постає завдання вивчити особливості адаптаційних труднощів службової діяльності інспекторів ДПСУ 1-го, 2-го та 3-го років служби.

Опираючись на визначення К.К.Платонова, який розглядає труднощі як “переживання, а іноді розуміння виниклої невідповідності між вимогами діяльності й можливостями особистості” [3, с.153], під труднощами молодих інспекторів ми будемо розуміти такі переживання інспектора, які виникають у результаті подолання протиріч між його психолого-професійною підготовленістю, попередніми уявленнями про службову діяльність, соціальними очікуваннями й реальними вимогами, конкретними умовами діяльності, повсякденною службовою практикою і, в кінцевому рахунку, призводять до дезадаптації особистості.

**Організація та методика експериментального дослідження.** Для вивчення труднощів професійної адаптації інспекторів ДПСУ до службової діяльності протягом 2003–2004 років був проведений констатуючий експеримент, у якому взяли участь 210 молодих інспекторів і 30 досвідчених офіцерів Східного регіонального управління ДПСУ: начальники прикордонних загонів та їх заступники, коменданти прикордонних комендатур та їх заступники, начальники прикордонних застав та офіцери по роботі з інспекторами й громадськими формуваннями.

Дослідження здійснювалося методом опитування у три етапи. На першому етапі дослідження інспекторам 1-го, 2-го і 3-го років служби

пропонувалося назвати найбільш вагомі труднощі, з якими вони стикаються у процесі своєї професійної діяльності, та вказати причини їх виникнення.

Другий етап експерименту передбачав укладання переліку труднощів службової діяльності інспектора шляхом експертного опитування досвідчених офіцерів Східного регіонального управління ДПСУ, діяльність яких безпосередньо пов'язана з інспекторським складом.

Третій етап експерименту полягав у вивченні особливостей адаптаційних труднощів. Для цього респондентам 1-го, 2-го і 3-го років служби пропонувалося проранжувати виділені труднощі залежно від ступеня їх важкості.

#### Результати дослідження.

Результати першого етапу дослідження подані в таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

#### Основні труднощі професійної адаптації інспекторів ДПСУ

№ з/п	Види труднощів	% до всіх обстежених
1	Важко звикнути до нового колективу	19,5
2	Труднощі, викликані самою діяльністю	69,1
3	Труднощі, пов'язані з умовами діяльності	11,4

Аналіз результатів пілотажного опитування показав, що в ході адаптаційного періоду молоді інспектори 1-го, 2-го і 3-го років служби зустрічаються з трьома основними групами труднощів:

- 1) труднощі, пов'язані зі самою діяльністю;
- 2) труднощі, пов'язані з входженням у новий колектив;
- 3) труднощі, пов'язані з новими умовами діяльності.

Як видно з характеру виділених труднощів, перша група труднощів стосується службово-функціональної адаптації, друга – соціально-психологічної, а третя – психофізіологічної. Той факт, що 19,5% респондентів на перший план висувають групу труднощів, пов'язаних з їх входженням у колектив, а 11,4% молодих інспекторів пов'язують свої труднощі з умовами діяльності, вказує на те, що в процесі професійної адаптації інспекторського складу значно звужується адаптаційне середовище. Так, при становленні молодого інспектора на посаді скорочується коло соціально-психологічних проблем, практично виключається, як об'єкт адаптації, службова діяльність з її специфічними умовами діяльності. Основним об'єктом адаптації стає безпосередня службова діяльність. Саме вона зазнає найбільших змін, оскільки посада інспектора за своїм змістом уже передбачає зміну простої виконавської діяльності на частково

управлінську, а це, у свою чергу, вимагає руйнування невідповідних діяльності навичок, їх зміну й формування нових. Тому та обставина, що 69,1% респондентів пов'язують труднощі адаптаційного періоду саме з безпосередньою діяльністю, не є несподіванкою. На нашу думку, це обумовлено низкою причин. По-перше, на сьогоднішній день відсутня науково обґрунтована система професійного відбору на посади інспекторів ДПСУ, в результаті чого на зазначені посади потрапляють “випадкові” особи. По-друге, наявні суттєві недоліки в системі професійної підготовки інспекторського складу, а отже, і їх недостатня професійна підготовленість. Як видно з таблиці 2, більше половини опитаних інспекторів 1-го, 2-го і 3-го років служби (52,4%) пов'язують адаптаційні труднощі з нестачею спеціальних знань, а 43,3% – з відсутністю практичних умінь і навичок.

Оскільки основну групу труднощів утворюють ті, які пов'язані зі службовою діяльністю, другий етап констатуючого експерименту полягав в укладанні переліку труднощів службової діяльності інспектора прикордонної служби шляхом експертного опитування. Експертами були обрані досвідчені офіцери Східного регіонального управління: начальники прикордонних загонів та їх заступники, коменданти прикордонних комендатур та їх заступники, начальники прикордонних застав та офіцери по роботі з інспекторами й громадськими формуваннями.

Таблиця 2

#### Причини труднощів професійної адаптації інспекторів ДПСУ

№ з/п	Причини труднощів	Вираженість	
		% до всіх обстежених	ранг
1	Нестача спеціальних знань	52,4	1
2	Відсутність практичних умінь та навичок	43,3	2
3	Ненормований режим служби	29,5	3
4	Недосконале планування та організація роботи	12,4	5
5	Недостатня увага з боку керівництва та колективу	11,9	6
6	Використання не за призначенням	14,3	4
7	Інші	9,5	7

Відбір груп експертів проводився у два етапи з урахуванням вимог, що висуваються до експертів у галузі психології, а саме: їм повинні бути

притаманні такі якості, як компетентність, зацікавленість, діловитість та об'єктивність [1]. Під час першого етапу було відібрано офіцерів ДПСУ Східного регіонального управління, які відповідали таким критеріям:

- а) безпосередня участь в оперативно-службовій діяльності прикордонного підрозділу;
- б) достатній стаж оперативно-службової діяльності (не менше 10 років);
- в) наявність у кандидата в експерти авторитету досвідченого професіонала в діючому колективі.

Таким чином було обрано 42 кандидати в експерти.

На другому етапі відбору, застосувавши метод самооцінки (таблиця 3), ми відібрали 35 осіб, з яких залишили 30 експертів із найвищою ранговою оцінкою компетентності (таблиця 4).

Таблиця 3

Карта самооцінки кандидата в експерти

Критерії рівня військово-психологічної компетентності	Високий (1)	Середній (0,5)	Низький (0)
Рівень теоретичних знань в галузі військової психології			
Практичний досвід службової діяльності			
Здатність до аналізу, оцінки та прогнозування військово-психологічних явищ			

Примітка:

1. Кандидатам в експерти пропонується самостійно оцінити рівень своєї військово-психологічної компетентності у балах (1; 0,5; 0).
2. Визначаємо коефіцієнт військово-психологічної компетентності

за формулою: 
$$K_k = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3},$$

де  $K_1$  – числове значення самооцінки кандидатом в експерти рівня своїх теоретичних знань у галузі військової психології;

$K_2$  – числове значення самооцінки практичного досвіду службової діяльності;

$K_3$  – числове значення самооцінки здатності до аналізу, оцінки та прогнозування військово-психологічних явищ.

3. До групи експертів включаються кандидати з  $K_k \geq 0,5$ .

Ураховуючи те, що при самооцінці виникає проблема завищення показників, ми скористалися методом взаємних оцінок експертів у групах (таблиця 4).

Карта взаємних оцінок кандидатів у експерти

№ з/п	Прізвище та ініціали офіцера, якого оцінюють	Хто назвав найкомпетентнішим					Кількість позитивних виборів	Рангова оцінка компетентності
		1	2	3	...	n		
1		*						
2			*					
3				*				
...								
n.						*		

Примітки: “+” – позитивний вибір; “-” – відсутність вибору; \* – сам себе експерт не оцінює.

Експертам був запропонований перелік труднощів, укладений на основі детального вивчення службової діяльності прикордонного дільничного, серед яких вони повинні були обрати ті, які, на їх думку, є найбільш вагомими для успішної службової діяльності, та доповнити перелік своїми пропозиціями. У результаті проведеної роботи була визначена група труднощів службової діяльності інспекторського складу.

Виділені експертами труднощі, відповідно до запропонованої нами психологічної структури службової діяльності інспекторського складу [2], можна поділити на шість груп: пошукової діяльності; реконструктивної діяльності; організаційної діяльності; комунікативної діяльності; виховної діяльності та посвідчувальної діяльності (таблиця 5).

Третій етап констатуючого експерименту полягав у вивченні особливостей адаптаційного періоду інспекторського складу залежно від терміну служби на посаді. Для цього інспекторам 1-го, 2-го та 3-го років служби було запропоновано проранжувати в залежності від ступеня складності детальний перелік усіх трьох груп труднощів, складений з урахуванням результатів експертного опитування. Результати третього етапу дослідження подані в таблиці 6.

Узагальнення даних опитування показало, що найбільш складним для прикордонних інспекторів є комунікативний аспект їх службової діяльності. З високим ступенем узгодженості суджень респонденти усіх трьох груп виділили труднощі у встановленні довірливих стосунків із місцевим населенням – п.8 (1 місце – 66%; 1 місце – 62%; 4 місце – 61% відповідно).

Таблиця 5  
Основні труднощі службової діяльності інспектора ДПСУ

№ з/п	Труднощі
	<b>Пошукова діяльність</b>
1	Труднощі, пов'язані з керуванням увагою
2	Труднощі, пов'язані з фізичними навантаженнями
	<b>Реконструктивна діяльність</b>
3	Труднощі аналізу інформації, фактів, подій, пов'язані з їх дефіцитом або надлишком
	<b>Організаційна діяльність</b>
4	Труднощі підтримання взаємодії зі співробітниками інших правоохоронних органів
5	Труднощі в доборі громадських помічників
6	Труднощі організації своєї діяльності
	<b>Комунікативна діяльність</b>
7	Труднощі побудови взаємовідносин з органами місцевої влади, керівниками підприємств, організацій, установ, які перебувають у секторі відповідальності
8	Труднощі у встановленні довірливих стосунків із місцевим населенням
9	Труднощі в застосуванні прийомів психологічного впливу на осіб для отримання правдивої інформації
10	Труднощі, пов'язані з оцінкою психологічних особливостей громадян
	<b>Виховна діяльність</b>
11	Труднощі вибору й застосування психолого-педагогічних прийомів виховного впливу на осіб, схильних до вчинення правопорушень із прикордонних питань
12	Труднощі в підготовці та проведенні бесід, виступів, інформування населення
13	Труднощі в роботі з ЮДП
	<b>Посвідчувальна діяльність</b>
14	Труднощі у складанні офіційних документів

Динаміка труднощів адаптаційного періоду  
службової діяльності інспекторів прикордонної служби

№ з/п	Труднощі	До 1-го року		До 2-х років		До 3-х років	
		ранг	%	ранг	%	ранг	%
	<b>Пошукова діяльність</b>						
1	Труднощі, пов'язані з керуванням увагою	17	56	15	49	14	54
2	Труднощі, пов'язані з фізичними навантаженнями	16	62	16	56	16	58
	<b>Реконструктивна діяльність</b>						
3	Труднощі аналізу інформації, фактів, подій, пов'язані з їх дефіцитом або надлишком	3	62	6	51	6	45
	<b>Організаційна діяльність</b>						
4	Труднощі підтримання взаємодії зі співробітниками інших правоохоронних органів	9	8	10	52	11	46
5	Труднощі в доборі громадських помічників	2	2	2	48	5	46
6	Труднощі організації своєї діяльності	4	5	8	46	12	42
	<b>Комунікативна діяльність</b>						
7	Труднощі побудови взаємовідносин з органами місцевої влади, керівниками підприємств, організацій, установ, які перебувають у секторі відповідальності	8	3	7	41	7	42
8	Труднощі у встановленні довірливих стосунків з місцевим населенням	1	6	1	62	4	61
9	Труднощі у застосуванні прийомів психологічного впливу на осіб для отримання правдивої інформації	5	1	4	49	3	53
10	Труднощі, пов'язані з оцінкою психологічних особливостей громадян	6	1	3	54	1	59
	<b>Виховна діяльність</b>						
11	Труднощі вибору й застосування психолого-педагогічних прийомів виховного впливу на осіб, схильних до вчинення правопорушень з прикордонних питань	7	1	5	60	2	62
12	Труднощі у підготовці та проведенні бесід, виступів, інформування населення	11	2	11	44	9	46

№ з/п	Труднощі	До 1-го року		До 2-х років		До 3-х років	
		ранг	%	ранг	%	ранг	%
13	Труднощі у роботі з ЮДП	12	7	12	49	10	47
14	<b>Посвідчувальна діяльність</b>						
	Труднощі у складанні офіційних документів	10	6	13	48	13	41
15	<b>Соціально-психологічна адаптація</b>						
	Труднощі у встановленні взаємовідносин з керівництвом підрозділу	13	4	14	46	15	41
16	Труднощі у встановленні взаємовідносин з колегами	14	8	17	31	17	29
17	<b>Психофізіологічна адаптація</b>						
	Труднощі у керуванні власними емоціями та поведінкою в напружених ситуаціях	15	58	9	45	8	46

Такий значний відсоток їх оцінок, безперечно, вказує на особливу складність такого виду професійної взаємодії й обумовлює причину того, що більш досвідчені працівники з позиції свого професійного досвіду на перший план висувують труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем знань психології особистості та методів впливу на неї, а саме: труднощі, пов'язані з оцінкою психологічних особливостей громадян – п.10 досвідчені (1 місце, 59%) проти молоді (6 місце, 51%); труднощі у застосуванні прийомів психологічного впливу на осіб для отримання правдивої інформації – п.9 досвідчені (3 місце, 53%) проти молоді (5 місце, 41%).

Другу групу труднощів службової діяльності молодих інспекторів складають організаційні труднощі: труднощі в доборі громадських помічників – п.5 (2 місце – 52% проти 5 місця – 48% досвідчених працівників) та організація власної діяльності – п.6 (4 місце – 55% проти 8 місця – 46%, 12 місця – 42% більш досвідчених колег).

Однаковою мірою з достатніми труднощами стикаються інспектори усіх трьох груп при аналізі отриманої інформації – п.3 (3 місце – 62%; 6 місце – 51%; 6 місце – 45% відповідно). Даний факт красномовно свідчить про відсутність у респондентів досконалих навичок узагальнення й, найголовніше, формулювання обґрунтованих висновків і пропозицій щодо її реалізації.

Той факт, що досвідчені працівники на перший план висувують труднощі виховного аспекту діяльності: п.11 – труднощі вибору й застосування психолого-педагогічних прийомів виховного впливу на осіб, схильних до вчинення правопорушень із прикордонних питань (2 місце – 62% проти 7 місця – 51% молодих); п.12 – підготовка та проведення бесід,

виступів, інформування населення (9 місце – 46% проти 11 місця – 42% молодих); п.13 – робота в гуртках юних друзів прикордонників (10 місце – 47% проти 12 місця – 37% молодих), можна розглядати як усвідомлення ними важливості профілактичної роботи. Оскільки саме профілактика, попередження та припинення правопорушень і злочинів ще на стадії їх підготовки, створення своєрідної системи громадської підтримки забезпечить у майбутньому ефективне функціонування режиму державного кордону та прикордонного режиму.

Результати аналізу труднощів, пов'язаних із діяльністю на посаді інспектора, досить добре узгоджуються з оцінками ступеня задоволення результатами діяльності. Так, на питання анкети “Оцініть ступінь Вашого задоволення результатами діяльності” були отримані такі відповіді: 44,9%, 20,8% та 26,6% опитаних інспекторів першого, другого і третього років служби, відповідно, визначають свій ступінь задоволення діяльністю за показником стану роботи з місцевим населенням як незадовільний; 31,9%, 18,2% та 23,4% відповідно – за показником ступеня реалізації отриманої інформації; 23,2%, 22,1% та 25,0% відповідно – за показником стану підтримання взаємодії та ефективності діяльності громадського формування з охорони громадського порядку і державного кордону.

Адаптація інспекторів-початківців до службової діяльності не обмежується лише освоєнням професійної діяльності та встановленням повноцінних відносин з населенням. Вступ у професію передбачає також і прийняття інспектором професійних норм і цінностей.

Результати опитування інспекторів виявили, що основні труднощі їх соціально-психологічної адаптації пов'язані з установленням стосунків із колегами та керівниками підрозділів: п.15 – труднощі у встановленні взаємовідносин із керівництвом підрозділу – 13 місце – 44%; 14 місце – 46%; 15 місце – 41%, відповідно, та п.16 – труднощі у встановленні взаємовідносин з колегами – 14 місце – 38%; 17 місце – 31%; 17 місце – 29% відповідно.

Аналіз труднощів соціально-психологічної адаптації свідчить, що критичний етап припадає саме на перші два роки служби військово-службовця на посаді. У цей період інспектор-початківець активно засвоює норми, цінності й традиції нового колективу, активно включається у стосунки формального спілкування, формує адекватні новому оточенню форми поведінки. Проте він виявляється не таким “болісним” для новачка, що вперше входить у діючий військовий колектив, оскільки посади інспекторів Державної прикордонної служби комплектуються військово-службовцями контрактної служби, які не менше одного року прослужили на інших посадах у підрозділах кордону й мають необхідні морально-психологічні та ділові якості [2].

Службова діяльність прикордонного дільничного характеризується особливими умовами перебігу, тому, безперечно, звертає на себе увагу й

та обставина, що в ході адаптаційного процесу посилюється значення психофізіологічної адаптації: п.17 – труднощі у керуванні своїми емоціями та поведінкою в напружених ситуаціях – 15 місце – 48%; 9 місце – 45% та 8 місце – 46% відповідно; п.1 – труднощі, пов’язані з керуванням увагою – 17 місце – 56%; 15 місце – 49%; 14 місце – 54% відповідно; п.2 – труднощі, пов’язані з фізичними навантаженнями – 16 місце – 62%; 16 місце – 56%; 16 місце – 58% відповідно.

Зазначені труднощі свідчать про наявність суттєвих недоліків у процесі управління службовою діяльністю інспекторського складу, які, в результаті, призводять до формування дезадаптованості особистості, до них можна зарахувати: недосконалий відбір на посади, внаслідок якого у прикордонні підрозділи потрапляють особи з низькими показниками нервово-психічної стійкості; відсутність спеціальних релаксаційних програм індивідуального та загальновійськового рівнів; використання інспекторського складу не за призначенням і покладання на нього виконання не властивих йому завдань, що призводить до збільшення службового навантаження, і т.д.

Труднощі у встановленні стосунків із місцевим населенням, у підборі громадських помічників, організації власної діяльності, аналізі отриманої інформації, оформленні службової документації – ці проблеми початкового етапу входження у професію призводять у деяких випадках до незадоволення своєю професійною діяльністю й навіть до розчарування у зробленому виборі. Так, кількість позитивних відповідей (“так” і “більше так”) на питання “Оцініть Ваш ступінь задоволення посадою інспектора” складає 67,1%. Відповіді “ні”, “більше ні” та “не могу відповісти”, відповідно, – 32,9%.

Отже, результати аналізу труднощів професійної адаптації молодих інспекторів ДПСУ дають можливість нам зробити ряд **висновків**:

1. Труднощі професійної адаптації молодих інспекторів ДПСУ утворюють три основні групи: перша група – труднощі службово-функціональної адаптації, друга – соціально-психологічної адаптації, третя – психофізіологічної.

2. У процесі професійної адаптації інспекторського складу значно звужується коло адаптаційних проблем: основним об’єктом адаптації стає безпосередня службова діяльність.

3. Основні труднощі професійної адаптації молодих інспекторів пов’язані з недосконалою системою посадового відбору та професійної підготовки інспекторського складу.

4. Виявлена специфіка труднощів адаптаційного періоду молодих інспекторів сприятиме у майбутньому пошуку психологічних факторів їх успішної професійної адаптації, розробці науково обґрунтованої “Психограми

інспектора ДПСУ” та поліпшенню їх психолого-професійної підготовленості.

1. Аванесов В.С. Тесты в социологических исследованиях. – М., 1982. – С.144.
2. Інструкція про організацію службової діяльності інспекторів прикордонної служби Державної прикордонної служби України: Затверджена наказом Голови Державного комітету у справах охорони державного кордону України від 5 листопада 2001 року № 660. (Окреме видання). – 12 с.
3. Платонов К.К. Краткий словарь психологических понятий: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
4. Самохвалов О.Б., Гладкова В.М. Психологічна структура службової діяльності інспектора Державної прикордонної служби України // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. VII. – Вип.2. – К., 2005. – С.222–228.
5. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Либідь”, 1996. – 176 с.

*Проанализирована и обоснована проблема профессиональной адаптации инспекторов государственной пограничной службы Украины. Приведены результаты изучения фактического состояния профессиональной адаптации молодых инспекторов пограничной службы.*



## МОВНІ ЗДІБНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

**Суспільна проблема.** Успішність виконання однієї і тієї ж діяльності у різних людей забезпечується різними шляхами. Все залежить від здібностей людини. Успішне засвоєння мови загалом передбачає наявність мовних здібностей. Практично не знайдеться жодного викладача, який не був би зацікавлений у здібностях своїх студентів до оволодіння іноземною мовою [16], урахування яких сприяло би формуванню іншомовної компетенції суб'єктів навчання.

Мовні здібності у широкому смислі – це сукупність психологічних і фізіологічних факторів, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприйняття і розуміння мовних знаків членами мовного колективу.

Але не всі проблеми, пов'язані з розвитком іншомовних здібностей, вирішено остаточно.

Тому метою даної статті є спроба проаналізувати типи мовних здібностей у контексті формування іншомовної компетенції.

Аналіз літератури свідчить про те, що це питання досліджувалося багатьма вченими [5; 9; 2; 10; 15; 18; 20].

**Ключові слова:** мовні здібності, компетенція, комунікативна компетенція, іншомовна компетенція.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** На думку С.Д.Максименка, здібності – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Вчений звертає увагу на те, що здібності до знань, умінь і навичок самі по собі не зводяться [15, с.248].

О.О.Леонтьєв підкреслює, що здібність до мов є вроджена здібність, властива всім особам виду *“homo sapiens”* [14]. У власне психологічному смислі мовні здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що характеризують легкість і швидкість придбання лінгвістичних (мовознавчих) знань, правил аналізу та синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати речення, користуватися системою мови для комунікативно-мовленнєвих цілей. Вони забезпечують швидкість оволодіння мовою, а також ефективність використання мови у процесі комунікації, що залежить від індивідуальних якостей (рівень розвитку інтелекту, попередній досвід, здатність накопичувати та систематизувати інформацію, належність до психологічного типу, фізичний розвиток, мотивація і т.п.).

До переліку основних компонентів мовних здібностей багато авторів включають: особливості пам'яті, характер вербального прогнозування, швидкість реакцій, фонетичний слух, здатність до переносу мовних елементів, граматичне чуття, слухова диференціальна чутливість, рівень мовленнєвого розвитку, здатність установлювати мовні закономірності [2; 3; 6; 8; 11; 12; 13; 21].

У сучасній психологічній і психолінгвістичній літературі вживається поняття компетентності (у психології) чи компетенції (у лінгвістиці). У контексті вищевикладеного “компетентність” ми розуміємо як “навченість”, у той час як здібності – це “здатність до навчання”. Компетентність може бути результатом навчання і перекривати поняття “здібності” (якщо враховувати “ціну” досягнення). Тому основна увага приділяється експериментальній розробці проблеми вибірковості (індивідуальної переваги) щодо мовних і мовленнєвих явищ, яка лежить в основі індивідуальних стратегій освоєння діяльності. На відміну від суто лінгвістичного підходу, що розділяє два фактори – обов'язкові одиниці мови і менш обов'язкові характеристики мовлення – ми проголошуємо нерозривний взаємозв'язок цих факторів у діяльності особистості, але при цьому відзначаємо, що залежно від конкретної індивідуальності дана дихотомія може мати різну “конфігурацію”: або з перевагою вбік “мови” (когніції), або – убік “мовлення” (комунікації).

У загальних мовних здібностях виділяються дві категорії – власне лінгвістична (засвоєння основ мови, знань; компетенція) і пов'язана з процесом реалізації цих привласнених знань – комунікативна (з метою комунікації і вирішення нелінгвістичних завдань, де реалізуються мовні здібності). Перша носить більш обов'язковий характер – знання моделей мовних одиниць, правил зміни та сполучення слів, загальнонародної лексики; друга – варіанти вимови, словозміни та сполучення слів, вибір синонімів – носить не настільки обов'язковий характер, допускаючи індивідуальні відхилення. Остання відноситься до так званого “понадмовного залишку” [7, с.17]. Аналогом цього поняття у сучасній психолінгвістиці є пара- і екстралінгвістичні засоби.

У питанні про співвідношення мови й мовлення деякі лінгвісти вносять за дужки факт впливу на мову нелінгвістичних факторів: неухважність, обмежена пам'ять, дефіцит часу, емоційна забарвленість, мотивація [18]. А тим часом саме ці параметри і визначають індивідуальний стиль мовлення, комунікативні аспекти. Пропонуються визначення основних понять, що одержали у дослідженні загальнопсихологічну, соціально-психологічну і психофізіологічну інтерпретацію.

І.О.Зимня зазначає: “Можна вважати доцільним розмежування понять загальної, віддаленої (граничної, максимальної) мети і конкретної мети певного етапу, курсу навчання російській мові (що співвідноситься з поняттями кінцевої і проміжної мети). Загальна, віддалена, ніколи не

досяжна повною мірою і не досяжна у термін навчання мета виступає, на наш погляд, комунікативною компетенцією у повному обсязі цього поняття. Комунікативна компетенція трактується нами як мета і водночас результат, підсумок навчання іноземній мові, це є сформована здатність людини бути суб'єктом комунікативної діяльності спілкування” [10, с.27]. Є.М.Верещагінін і В.Г.Костомаровим “...поняття “комунікативна компетенція” визначається через його протиставлення сполученому поняттю “мовна компетенція”. Під мовною компетенцією розуміється здатність того, хто говорить, зробити на основі наданих йому правил ланцюг граматично правильних фраз (навіть безвідносно до їх змісту); під комунікативною компетенцією розуміється сукупність соціальних, національно-культурних правил, оцінок і цінностей, що визначають як прийнятну форму, так і допустимий зміст у мовленні досліджуваною мовою” [5, с.52]. ...З психологічного погляду комунікативна компетенція – насамперед індивідуальна здатність людини адекватно найрізноманітнішим ситуаціям спілкування (за метою, за рольовими відносинами, за формою, змістом і т.д.) організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах відповідними до кожної конкретної ситуації мовними засобами та способами....Спілкуванню іноземною мовою можна навчити, комунікативну компетенцію, як здатність, можна тільки формувати, розвивати та діагностувати” [10, с.28–29].

Слідом за вітчизняними лінгвістами, психологами та методистами, мовна компетенція розуміється як потенціал лінгвістичних (мовних) знань людини, сукупність правил аналізу та синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати речення, користуватися системою мови з метою комунікації. Зміст мовної компетенції – це засвоєння категорій і одиниць мови та їхньої функції, розуміння закономірностей і правил функціонування мови [5; 9].

Проблеми мовної (мовленнєвої, комунікативної) компетентності розглядаються у зв'язку з навчанням іноземній мові. Л.Якобовіц визнає незалежність різних аспектів знання мови: “Учню часто складно розуміти усне речення, яке він легко розуміє у надрукованому вигляді... У іншому місці ми показали, що можливо розвинути цілком прийнятну здібність говорити без відповідного розвитку здібності розуміти мову на слух... Учень може знати усі структури та значення усіх слів у добірці текстів і не розуміти при цьому змісту текстів” [20, с.126]. “Як тільки ми починаємо говорити про комунікативну, а не про мовну компетенцію, стає ясно, що традиційне чотирирівневе розмежування вмінь – аудіювання, говоріння, читання і письмо – абсолютно неадекватно” [20, с.126–127].

Проблема мовної чи мовленнєвої компетенції є наріжним каменем у багатьох теоріях оволодіння іноземною мовою. Істинний білінгвізм не може бути створений на основі загальних мовних навичок. Викладачі іноземної мови створюють штучний білінгвізм, і його структура повинна

бути не менш складною, багатогранною і “природною”, ніж структура “природного білінгвізму”. Д.Б.Чопік зазначає, що “наріжним каменем теорії оволодіння іноземною мовою є розходження між теоретичним знанням мови та практичними навичками її використання, тому що існує два незалежних способи опанувати другу мову” [18]. Аналізуються два поняття, що безпосередньо стосуються оцінки іншомовно-мовленнєвої компетенції – сприйняття і навчання. Під сприйняттям (володінням навичками) іноземної мови мається на увазі підсвідомий процес, ідентичний процесу засвоєння рідної мови з усіма його головними компонентами. Навчання ж знанню про мову – це свідомий процес. У повсякденному житті, коли ми говоримо про “граматику” і “правила”, ми розуміємо під цими словами знання про мову, а не її сприйняття. Практика виправлення помилок відноситься до навчання знанням, а не сприйняття мови, роз'яснює автор розходження між цими поняттями.

“Щоб свідомо застосовувати граматику, потрібно зосередитися на структурі речення чи думати про його правильність, а для цього необхідні певні знання. Більше того, контролер (тобто наші знання у галузі граматики), регулюючи правильність наших висловлень, зменшує кількість інформації, що ми намагаємося передати у процесі спілкування. Таким чином, цей контролер ніби краде у нас час, і тому заважає спілкуванню” [18, с.79–80].

Р.Ф.Брехт, Д.Є.Девідсон, Р.Б.Гінсберг виділяють: мовну компетенцію, усну мовленнєву компетенцію, компетенцію у читанні. Використовується термін “залежна змінна величина”, під яким мається на увазі “збільшення” чи “приріст” у знанні іноземної мови, зумовлений різницею між вихідними та кінцевими показниками психометричних вимірів до і після курсу навчання [4]. “Незалежні змінні величини”, використані у даній роботі, пов'язані з входом інформації (вихідним рівнем володіння мовою й індивідуальними особливостями тих, хто навчається) і її виходом (кінцевою оцінкою знань після завершення курсу навчання).

Комунікативні здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію й адекватне взаєморозуміння між людьми у процесі спілкування чи виконання спільної діяльності. Вони дозволяють успішно вступати у контакт з іншими людьми, здійснювати комунікативну, організаторську, педагогічну й інші види діяльності; вони визначають якісні та кількісні характеристики обміну інформацією, сприйняття і розуміння іншої людини, вироблення стратегії взаємодії. Комунікативні здібності пов'язані з можливостями нейтралізації чи мінімізації факторів, що ускладнюють комунікацію, – “бар'єрів спілкування”:

- а) особистісних, значеннєвих (мотиви, цілі, установки);
- б) власне комунікативних (пов'язаних з “технікою” спілкування);
- в) мовних (володіння мовою і мовленням);
- г) психофізіологічних (задатки, можливості, темпові характеристики і т.д.).

До структури комунікативних здібностей входять такі компоненти: соціальна перцепція (сприйняття, розуміння й оцінка інших людей, самих себе, груп і т.п.); гностичні вміння, рефлексія, пов'язана з усвідомленням, систематизацією і переносом інформації; вольові якості; пізнавальні вміння, пов'язані з особливостями уваги, мислення і пам'яті; інтеракційні вміння (вміння "подавати себе", вміння орієнтуватися на співрозмовника); сприйняття й адекватне розуміння різного роду знакових систем: вербальної і невербальної, пара- та екстралінгвістичної (інтонації, паузи), оптико-кінетичної (жести, міміка, пантоміміка); вміння розуміти контекст і підтекст; уміння передавати знакові системи з метою рішення певних комунікативних завдань. Стійкість у комунікативних здібностях, вибірковість форм реагування, темпоральні характеристики забезпечуються переважно за рахунок природних факторів: темпераменту та властивостей нервової системи, співвідношення I і II сигнальних систем, а також характеристик міжпівкульної взаємодії. Для розвитку комунікативних здібностей тих, хто навчається, потрібно впроваджувати активні способи та форми навчальної діяльності на занятті, які б стимулювали тих, хто навчається, використовувати іноземну мову як і під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і для набуття знань. При цьому використовуються такі елементи методики інтенсивного навчання:

- комунікативна обстановка;
- наближення навчальної комунікації до реальної;
- оволодіння іноземною мовою у процесі творчої діяльності;
- наявність ситуативної позиції;
- насиченість спілкування;
- особистісно орієнтоване спілкування;
- активізація резервних можливостей особистості й колективу;
- варіативність навчальних методів та прийомів;
- співпраця викладача та того, хто навчається [21].

Мовленнєві здібності характеризують легкість і швидкість не тільки набуття лінгвістичних (мовних) знань, правил аналізу та синтезу одиниць мови, але і дозволяють користуватися системою мови з комунікативною метою. Вони характеризують ефективність використання мови у процесі комунікації і є факторами реалізації мовних здібностей. Їх можна розглядати як окремий випадок комунікативних здібностей.

Мовленнєва компетенція – це мовна система у дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей їхнього функціонування для побудови висловлень – від найпростішого вираження почуття до передачі нюансів інтелектуальної інформації. Це результат навчання, реалізація потенційних можливостей, задатків.

Комунікативна компетенція трактується як мета й водночас результат навчання іноземній мові, це є сформована здатність людини виступати як суб'єкт комунікативної діяльності спілкування. Це здатність людини адек-

ватно організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах відповідними для кожної конкретної ситуації мовними засобами та способами. Важлива характеристика мовленнєвих здібностей – виразність мовлення, що залежить від структури побудови речень і добору слів (важливі жвавість, образність мови, доступність для розуміння). Немовні комунікативні засоби характеризують індивідуальну неповторність: інтонації і супровідні для мовлення виразні рухи, темп мовлення, наголос, зміна пози, міміка обличчя, жестів, система пауз. У сукупності ці елементи додають слову емоційного забарвлення, дозволяють мовленню не тільки передати предметний зміст думки, але й виразити ставлення того, хто говорить, до предмета думки і до співрозмовника. Таким чином, у художньому мовленні особливого значення набуває не тільки відкритий текст, але багатого складніший і тонший емоційний підтекст [1]. При збереженні тим, хто говорить (чи пише), специфіки використовуваних мовленнєвих засобів у різних умовах спілкування, тобто їхньої стійкості, можна говорити про індивідуальний стиль мовлення.

**Висновки.** Отже, викладачеві під час формування іншомовної компетенції суб'єктів навчання значну увагу слід приділяти розвитку мовних здібностей кожного окремого індивіда навчальної групи. При цьому слід ураховувати всі, без винятку, компоненти мовних здібностей. На нашу думку, тільки належна психологічна підготовка викладача поряд із спеціальною та методичною сприятиме досягненню кінцевої мети навчання – формуванню професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців.

Шляхами нашого подальшого дослідження є аналіз психологічних особливостей інтенсивного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
3. Бонда Е.А. Языковые тесты и тестирование (на материале английского языка) // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – М., 1972. – Вып.2. – С.41–53.
4. Брехт Р.Ф., Дэвидсон Д.Е., Гинсберг Р.Б. Эмпирические исследования развития речевой компетенции в условиях изучения иностранного языка за рубежом (на примере американских студентов, изучающих русский язык) // Доклады американской делегации на VII Международном конгрессе МАПРЯЛ, 10–17 августа 1990. – М., 1990. – С.123–152.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

6. Гез Н.И. К вопросу об истории развития интенсивных методов за рубежом // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып.3. – С.31–45.
7. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 307 с.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1997. – 480 с.
10. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989.
11. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. – Тбилиси, 1979. – 230 с.
12. Каспарова М.Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма // Психология билингвизма: Сборник научных трудов. – Вып.260. – М.: МГПИИЯ им.М.Тореза, 1986. – С.5–12.
13. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
14. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
15. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Центр навчальної літератури, 2004 – 272 с.
16. МХК – как средство управления процессом индивидуализированного обучения // Коммуникативная методика. – М., 2005. – С.52–53.
17. Смирницкий А.И. Объективность существования языка // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия. – М.: Высш. школа, 1981. – С.64–72.
18. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972.
19. Ціпан Т.С. Развитие коммуникативных способностей учнів при вивченні англійської мови // Іноземні мови. – К., 2005. – №2. – С.51–57.
20. Якововиц Л., Леон Н. Изучение иностранного языка. (Опыт психолингвистического анализа) // Методика преподавания иностранного языка за рубежом. – М., 1976. – Вып.2. – С.109–123.
21. Fries Ch.C. Teaching and English as a foreign language. By Charles C. Fries. Ann Arbor, Univ. of Michigan, 1947. – УН. – 153 p.
22. Taylor Shelley E., Peplau Letitia Anne, Sears David O. Social psychology, the USA: Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 2000. – 570 p.
23. Wortman Camille B., Loftus Elizabeth F. Psychology. Third Edition, the USA: Visual Education Corporation, Princeton, NJ, 1972. – 622 p.

*В статье рассматриваются языковые способности и их типы в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Авторы статьи считают, что только надлежащая психологическая подготовка преподавателя иностранного языка наряду со специальной и методической подготовкой является гарантией достижения конечной цели обучения.*

УДК 159.922.  
ББК 88.834.023

## ДОВІРА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДРУЖНІХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Актуальність та постановка проблеми.** Актуальність проблеми визначається тим соціальним контекстом, що відображає її смислове навантаження, у площині якого центральне місце займає суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії.

Мова йде про один із найважливіших рівнів у знаковій системі “людина-людина” – міжособистісну взаємодію, у процесі якої чи не визначальним фактором виступає довіра. Вона супроводжує кращі сторони буття особистості – атракцію, дружбу, любов. У процесі формування особистості, становлення її стійкого внутрішнього Я велике значення має близька людина, якій можна довіряти. Власне, такі довірливі стосунки є в дружбі. Комунікативний простір дружніх відносин відкриває широкі можливості особистості – саморозкриття, довіра, прийняття, розуміння тощо. У контексті дружньої взаємодії задовольняється потреба особистості в афіліації, атракції, розвитку, в основі яких лежить довіра. Саме в розбудові власного життєвого сценарію індивід, керуючись особистісним вибором, вирішує довіряти чи ні.

**Мета повідомлення:** з'ясувати психологічні особливості прояву довіри в дружніх стосунках юнацького віку.

**Ключові слова:** довіра, віра, дружба, дружні відносини, юнацький вік, саморозкриття, афіліація, атракція, потреба, взаємодія, розвиток.

Згідно з Новим тлумачним словником української мови довіра – це ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чийсь правоту, чесність, щирість та ін. І, відповідно, вірити кому-, чому-небудь, покладатися на кого-, що-небудь; ділитися з ким-небудь своїми думками, таємницями тощо [1, с.87]. У більшості європейських мов корінь слова довіра – “віра”. Відзначимо два значення слова: “вірити в щось” і “бути надійним”, оскільки саме ці два значення утворюють одне з найдревніших і класичних визначень релігійної віри. Потреба в довірі пов'язана з вразливістю людини, що потребує допомоги; ситуація невизначеності та оптимізм, надія на краще в іншій людині спонукають до довіри. Тим самим людина покладається на іншу людину, очікуючи, що вона не обдурить, не підведе, іншими словами, не порушить морального обов'язку у ставленні до неї. І ця взаємна довіра стає морально-психологічною основою для співіснування [2, с.374].

Поняття базисної довіри і базисної недовіри вводить Е.Еріксон у своїй епігенетичній концепції розвитку людини. “Матері викликають почуття довіри у своїх дітей виконанням своїх обов’язків, які поєднують в собі турботу про індивідуальні потреби немовляти з почуттям вірності в межах повноважень, характерній даній культурі способом життя. Почуття довіри, що виникає в дитини, утворює базис почуття ідентичності, яке пізніше об’єднує в собі три почуття: по-перше, що у неї “все в порядку”, по-друге, що вона є сама собою і, по-третє, що вона стає такою, якою інші люди надіються її побачити. Тому, в певних визначених межах догляду за дитиною, ні на цій, ні на наступних стадіях майже не існує фрустрацій, які дитина не може зносити. Це має місце, якщо фрустрація призводить до вічно оновленого досвіду переживання ототожнення і неперервності розвитку, до кінцевої інтеграції індивідуального життєвого циклу з почуттям приналежності до значущих соціальних груп. Але навіть за найсприятливіших обставин, ця стадія вносить у психічне життя відчуття внутрішнього розколу і всезагального суму за втраченим раєм... Цьому повинна протистояти базисна довіра” [3, с.239].

На рівні більш широких соціальних структур виділяють такі основні джерела чи фактори, що обумовлюють формування довіри:

1. Процес взаємодії. До його початку з’ясовується минулий досвід і репутація людини у взаємодії з іншими людьми.

2. Психологічна, особистісна схожість, спільність соціокультурних норм і очікувань.

3. Соціальні інститути. Наявність формальної системи, третьої сторони, що гарантує ступінь професіоналізму.

4. Загальний рівень довіри між людьми, досягнутий в даній соціальній системі, чи загальний об’єм довіри як “соціального капіталу” [2, с.377].

Фактори, що детермінують формування довіри:

1. Формування довіри до інших йде через посередництво формування довіри до світу. Вона виступає умовою формування міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових стосунків.

2. Довіра виникає тоді, коли існує готовність до проявів довіри хоча б в однієї із взаємодіючих сторін. Така готовність виступає тільки тоді, коли інша людина є значущою, “безпечною” у спілкуванні, від чого залежать глибина, міра, інтенсивність стосунків та ін.

3. Людина одночасно звернена як до світу, так і до себе, з одного боку, людина довіряє світу, а з іншого, – самій собі. Рівень довіри до інших тісно пов’язаний з рівнем довіри до себе. Людина і світ – це завжди одна система, одна онтологія. Формування оптимального рішення довіри до себе залежить від того, наскільки людина відноситься до своєї суб’єктності як ЦІННОСТІ, має розвинену Я-концепцію, високу самооцінку

й, одночасно, відповідає світу, в якому живе. Відповідно, хто не боїться довіряти собі, той проявляє довіру до інших.

4. Довіра існує як соціальна установка-аттитюд – емоційно-оцінне ставлення до себе й інших.

5. У кожному акті спілкування завжди притаманна кількість або міра довіри, без якої спілкування неможливе. Кожна особистість сама її встановлює як щодо себе, так і щодо іншого. Рівень відкритості чи закритості – це ті ключові аспекти, які особистість сама регулює у процесі взаємодії.

6. Міра довіри, співвідношення її основних характеристик можуть зазнавати змін у процесі самої взаємодії під впливом різних змінних (сприйняття себе, іншого, ситуації взаємодії та ін.). Мова йде про динамічність міри довіри, яка визначає вид спілкування (особистісне чи соціально-орієнтоване; діалогічне чи монологічне, глибинне чи поверхневе).

7. У кожному виді спілкування є присутньою міра взаємності довіри. Кожна людина, вступаючи у взаємодію, очікує на максимально повну ступінь довіри з боку партнера по спілкуванню. Проте ця конгруентність, або “презумпція взаємності” досягається насправді рідко. Це залежить як від індивідуальних психологічних особливостей кожної людини, її системи життєвих цінностей-установок, так і установок на об’єкт, ситуацію, де не менш чільне місце займають такі аспекти, як соціальний статус, ролі партнерів, суб’єктивна значущість їх щодо ставлення один до одного та ін. [4, с.18].

Власне, довіра лежить в основі такого “особливого роду” взаємин, які характеризуються проявом на рівні діади, і, в першу чергу, між друзями. Дружні стосунки, що починають формуватися у підлітковому віці, набувають свого апогею у період юності.

Головне психологічне новоутворення ранньої юності – це відкриття свого внутрішнього світу. Для дитини єдиною усвідомленою реальністю є зовнішній світ, куди вона проектує свої фантазії. Для юнака, навпаки, фізичний світ – тільки одна з можливостей суб’єктивного досвіду, зосередження якого є він сам. Здобуваючи досвід заглиблюватися в себе, в свої переживання, юна особа відкриває цілий світ емоцій, красу природи, музики тощо. “Відкриття” свого внутрішнього світу – дуже радісна, важлива подія, хоч вона викликає і багато тривожних, драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших виникає почуття самотності. Це породжує гостру потребу в спілкуванні, щоб через довірливі стосунки з іншим почути свій внутрішній голос, не заглушений повсякденністю [5, с.36].

Дружні відносини складаються у відповідному “ланцюгу” зв’язків – знайомство, приятельовання (М.М.Обозов) і супроводжуються такими почуттями, як симпатія, захоплення і т. д. Друг стає другом не одразу, він ніби поступово завойовує собі місце в психологічному просторі людини, але це місце, де виникає нова якість Я – його цілісність. Дружні відносини – це

завжди взаємні відносини, в яких кожен з учасників “окреслений” і так чи інакше “проявлений” для іншого. При цьому вони обидва представлені відповідно до своїх реальних якостей; чим більше реалізму, тим більша вірогідність справжніх відносин дружби.

Дружні відносини поділяються на *інструментальні та емоційно-сповідальні* (І.С. Кон), хоч можливий варіант і їхнього поєднання (в ідеалі). Інструментальна дружба базується на взаємній допомозі в тих чи інших життєвих обставинах. Ці відносини близькі до товариських, але відрізняються від них тим, що мета дружніх інструментальних відносин може виходити за межі особистої користі кожного з партнерів. Емоційно-сповідальні дружні відносини будуються на засадах взаємної симпатії, емоційної прив’язаності та розкриття. У цілому – дружні відносини характеризуються:

- високим довір’ям між партнерами, взаєморозкриттям внутрішнього світу (довіра таємниць, мрій, інтимних переживань, прихованих рис особистості, фактів біографії);
- зняттям соціальної, зовнішньої маски поведінки (можливість бути самим собою);
- зниженням самоконтролю і розкованістю в контакт (“коли не боїшся, що тебе не так зрозуміють, неправильно оцінять твій вчинок”);
- домінуванням позитивного оцінювання ставлення партнерів (відсутність осуду, насмішок, неприйняття) [6, с.128].

Дружба заснована на справедливості, вона не потребує від людини неможливого, оскільки звернена до її реального Я, яке по-справжньому може реалізувати свою інтегральність. Від друга чекають порозуміння, другу дають розуміння. “Зона розуміння” для людини знаходиться, перш за все, в дружніх стосунках. І якщо даний рівень не задовольняє потребу в афіліації, то можна говорити про “втрату” для особистості (розчарування і фрустрація), що впливає з переживання нею неможливості втілення власної екзистенціальності. Багатьом людям достатньо пережити це раз, щоб потім остерігатися людей все життя [7, с.579].

Для дружби не має великого значення частота і довготривалість контактів зі справжнім другом. Важлива тільки суттєва сторона зустрічей. Зустріч – це точка росту сил Я, це момент переживання енергії власної інтегрованості, щільності, реальності буття власного Я. Саме зустріч дає можливість пережити свою позицію як дійсно існуючу, реальну, яка може задати напрям в русі по життю, що реалізується як індивідуальна доля. Під час зустрічі час набуває особливого екзистенціального смислу – все, що відбувається, має реальний смисл, а все, що проходить поміж зустрічами, може зовсім не мати ніякого значення. У зустрічах завжди закладена готовність до продовження, до оновлення, якщо ж з нею не пов’язане це переживання, то це означає, що дружбі прийшов кінець. Розмова з другом

дозволяє усвідомити, ким Я є насправді. Людина може бути сама собою тільки у відповідності з тим, що вона сама про себе думає. Пізнаючи друга, людина пізнає себе. Саме друг своєю присутністю в житті ніби гарантує незалежне існування Я. Однією з особливостей дружби є здатність прощати. Це прояв безмежної довіри до сили Я іншої людини здійснювати свою інтегральність, втілення в життя [7, с.580].

Поняття довіри тісно пов’язане із саморозкриттям і розумінням Іншого, яке ми аналізуємо на рівні дружніх стосунків. Саморозкриття – свідоме і добровільне відкриття іншому власного Я, своїх суб’єктивних станів, таємниць і намірів – одна з фундаментальних психологічних потреб особистості, задоволення якої віддавна асоціювалося з дружбою. Спочатку саморозкриття вивчали з точки зору його ступеня, мовляв, високе саморозкриття відіграє, як правило, в житті людини позитивну роль, а низьке – негативну роль, прирікаючи особистість на самоту та інші неприємності. Більш глибоке вивчення показало, що саморозкриття багатогранне. Його можна оцінити, як мінімум, за п’ятьма самостійними параметрами, а саме:

1. Об’ємом особистісної інформації, що повідомляється.
2. Ступенем її інтимності для суб’єкта.
3. Тривалістю, темпом і швидкістю саморозкриття.
4. Емоційною тональністю саморозкриття (хвалькуватість, бравата чи, навпаки, сором).
5. Гнучкістю саморозкриття, здатністю особистості регулювати свою відвертість у залежності від реакцій співбесідника і ситуацій спілкування [8, с.169].

Дослідження вчених доводять, що ступінь саморозкриття у дружніх відносинах найглибший, що детерміновано рядом факторів, головними з яких є: особистісно-інтимна зона спілкування, конфіденційність стосунків, прийняття і, безперечно, довіра, яка і виступає чільною складовою на даному рівні.

Складне і неоднозначне питання про взаємність саморозкриття. Загальне правило взаємності твердить, що відвертість і прояв довіри більшою мірою викликають у партнера відповідний відгук (відвертість за відвертість), підвищуючи тим самим загальний рівень інтимності відносин. Хоч, з одного боку, цей феномен пояснюється в психології так, що довіра, будучи приємною, утішною, викликає симпатію, привабливість до того, хто її здійснив, і, таким чином, знаком прихильності служить взаємна відвертість. З іншого, – в дусі теорії справедливості, оскільки будь-яка відвертість вважається цінною, людина, вислухавши чужу сповідь, відчуває себе зобов’язаною чинити так само, незалежно від свого ставлення до співбесідника. А ще з іншого, – взаємність саморозкриття пов’язується з механізмами наслідування і підкріплення: відвертість

служить позитивним стимулом, що, у свою чергу, стимулює першого суб'єкта на продовження інтимної бесіди. Однак саморозкриття може мати різний особистісний смисл. Як показали дослідження В.Дерлеги та Я.Гжелака, воно може бути засобом:

- спонтанної емоційної розрядки і катарсису;
- самопізнання, прояснення власних почуттів;
- отримання соціальної підтримки, підкріплення з боку інших;
- розвитку і зміцнення особистісних відносин;
- соціального впливу на інших (викликати жалість заради отримання якоїсь користі) [8, с.171].

Довіра у контексті дружніх стосунків тісно пов'язана з поняттям афіліації (англ. affiliate – приєднати, приєднуватися, встановлювати зв'язки). Це потреба у спілкуванні, в емоційному контакті, дружбі і любові. Афіліація виявляється у прагненні спілкуватися з іншими людьми, взаємодіяти з оточуючими, давати комусь допомогу і підтримку і приймати її від іншого [9, с.388]. До встановлення контактів людину спонукають різні мотиви: утвердити своє “Я”, усвідомити своє місце у системі зв'язків, уникнути невпевненості у собі, знайти позитивну стимуляцію засобами відповідної взаємодії, досягти уваги і похвали від інших, отримати емоційну підтримку, сформувані ставлення до себе, обмінятися вміннями, знаннями, навичками і результатами діяльності, вплинути на іншого. Важливим для особистості є пошук підтримки, розради, отримання полегшення, задоволення інтересів і особливо – соціальне порівняння, пошук інформації [10, с.222]. Афіліація пов'язана із соціальною підтримкою – почуттям, що тебе підтримують інші. Соціальна підтримка включає чотири компоненти: по-перше, це емоційна підтримка (впевненість у тому, що про тебе хтось турбується, любить і піклується); по-друге, це оціночна підтримка (соціальне порівняння і відповідь на запитання, чи правильно я ставлюсь до того чи іншого явища); по-третє, це інформаційна підтримка (інформація про те, як сприймати явища); по-четверте, це інструментальна підтримка (отримання конкретної дійової допомоги). Особливо дійовою є емоційна підтримка в контексті близьких стосунків, тому що людина в ситуації стресу може розмовляти лише з тими, хто її сприймає, на кого можна звалити негативні емоції без ризику бути знехтуваним і хто може допомогти повернути віру в себе [9, с.390].

Довіра, як і дружні стосунки, що її характеризують, також пов'язана з поняттям атракції. Атракція (лат. attrahere – приваблювати) означає позитивні почуття щодо іншого індивіда, прагнення бути в його товаристві (привабливість іншої людини, потяг до неї) [9, с.391]. У соціальній психології поняття “міжособистісна атракція” визначається як когнітивний компонент емоційного ставлення до інших людей чи як деяка соціальна установка, чи як емоційний компонент міжособистісного

сприймання (соціальної перцепції). Дружба охоплює: потребу суб'єкта, що спонукає його обирати того чи іншого партнера; властивості партнера, що стимулює симпатію до нього; особливості процесу взаємодії, що позитивно сприяє виникненню і розвитку діадичних відносин; об'єктивні умови такої взаємодії [8, с.148].

Таким чином, в основі такого багатогранного феномена як дружба лежить довіра. Вона є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом. У кожній ситуації такої взаємодії індивід одночасно звернений до світу і до себе. Двоакість спрямованості психіки людини передбачає наявність довіри до світу як до умови активності самої особистості. Ці вихідні позиції повинні бути конгруентними для збереження цілісності системи “людина – світ”. Тому важливими функціями довіри виступають: функція моделювання цілісності буття; функція моделювання цілісності власної особистості; функція зв'язку людини зі світом (як єдина система). Наступні функції довіри полягають у тому, щоб установлювати міру відповідальності своєї поведінки, прийнятого рішення, мети і поставлених завдань як світу, так і собі. Повна гармонія зі світом і зі собою можлива за умови відповідальності однієї щодо іншої. Коли виникає ситуація невідповідності, людина завжди прагне до повернення вихідних позицій. Ситуація нерівноваги виникає тому, що людина постійно потрапляє у нові для себе обставини, у яких вимоги й умови світу розходяться з її власними інтересами, бажаннями і можливостями. У такій ситуації вона повинна здійснити вибір – довіритись умовам, які їй пропонує світ, або своїм власним бажанням, потребам, інтересам, можливостям. Отримати рівновагу вона може тільки збільшивши рівень довіри до світу або рівень довіри до себе. З цією метою вона повинна або виконувати умови, які пропонує світ, або виходити з особистісних інтересів, особистісних потреб та бажань [4, с.17].

На рівні розгляду проблеми довіри у юнацькому віці постає питання: чи кожна людина здатна довіряти іншим, що спонукає, активізує зону довіри, що “спотворює”, формує недовіру. Звідси постає питання про здатність людини йти на глибокі міжособистісні стосунки (у тому числі і дружні).

У руслі сценарного аналізу (Е.Берн) розглядаються чотири можливі життєві позиції, які визначають ставлення до себе й до інших:

перша: я поганий, ти хороший;

друга: я поганий, ти поганий;

третья: я хороший, ти поганий;

четверта: я хороший, ти хороший [11, с.68].

Можна допустити, що формування довіри-недовіри починається уже від моменту “застрявання” на одній з позицій ще у дитинстві, якщо не спрямувати свідомі зусилля особистості для переключення на останню – найбільш зрілу. Саме з цієї позиції – позиції дорослого – особистість і



сприймає світ, відкрита досвіду, творчим і зрілим контактам зі світом і з людьми. Мова йде про духовне зростання особистості, наповнення її життя смыслом, життєвими цінностями-установками [4, с. 20].

**Висновки.** Довіра, як одна з визначальних складових у розбудові міжособистісних стосунків, займає чільне місце у прояві такого соціально-психологічного феномена, як дружба. У юнацькому віці дружні відносини є провідним видом відносин, через які здійснюється самопізнання. Психологічна близькість, прийняття друга відкривають особистості її істинну сутність і дозволяють сформуванню стійке Я. У цій площині взаємин індивідуальне “Я” вступає в контакт з “Я” іншої людини на рівні “Ти”, а в інтегрованому вигляді – “Ми”. Це і визначає вищий прояв довіри.

1. Новый тлумачний словник української мови у трьох томах. – Т.1. – К.: Аконті, 2001. – С. 570.
2. Шихирёв П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН; КСП +; Академический проект, 1999. – 448 с.
3. Эрикссон Э. Детство и общество. – С.-Пб.: ИТД “Летний сад”, 2000. – 416 с.
4. Овсянецка Л.П. “Презумпція взаємності” у структурі довірливих стосунків // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – Вип. 10. – Ч.ІІ. – С.16–20.
5. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
6. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
7. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Академический проект, 2001. – 704 с.
8. Кон И.С. Дружба. – С.-Пб.: Питер, 2005. – 330 с.
9. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академ-видав, 2003. – 448 с.
11. Харрис Т. Я хороший, ты хороший. – М.: Соль, 1993. – 176 с.

*В статті піднімається проблема “доверия как фактора развития дружеских отношений в юношеском возрасте”. Речь идёт о психологических особенностях доверия в дружеских отношениях в период юности. В работе автор показывает взаимосвязь доверия с аффилиацией, аттракцией, самораскрытием и межличностной поддержкой; раскрывается суть понятия “доверие”.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми.** Соціалізація виступає важливим чинником професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки через співпрацю, взаємодію викладача та студента, соціально-психологічну сумісність учасників психологічного процесу у майбутніх професіоналів формуються необхідні професійні якості (загальна професійна компетентність, особиста відповідальність, організаторські здібності, вміння прогнозувати, комунікабельність, здатність до ризику, володіння засобами переконуючого впливу, духовність, наполегливість), здібності, вміння і навички, професійний потенціал (психологічні особливості, інтелектуальні можливості, соціальний статус, культурний, моральний, комунікативний потенціали).

**Мета повідомлення:** розкрити сутність психологічних особливостей соціалізації майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** соціалізація, особистісна ідентифікація, студентська молодь, соціально-психологічна адаптація, професійна підготовка, професійне самовизначення.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Професійна вузівська підготовка майбутніх фахівців включає надбання первинних основ їх професійного простору, тобто тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності. Навчально-виховний процес у вузі являє собою певну систему соціально-психологічної взаємодії і забезпечує передачу знань, формування професійних умінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття, засвоєння професійних знань студентами. Проте ефективно навчання – це не тільки засвоєння комплексу знань та набуття навичок, але й розвиток людини, зміна її поглядів, установок, цінностей, норм, набуття соціальних новоутворень певного віку.

Тому метою сучасної освіти у вищій школі є підготовка конкурентоздатного професіонала, на якого є попит на ринку праці, розвиток у студентів потреби у спілкуванні, зацікавленість у знаннях, котрі дозволяють набуття етнокультурну ідентичність, емоційно-моральне ставлення до життя.

При цьому ключовими завданнями стають ціннісні орієнтації, спрямовані не тільки на мотиви економічного, але і гуманістичного характеру.

Так, Н.С.Сушик вважає, що найважливішим у процесі становлення професіоналів є формування професійно-гуманістичних рис майбутнього фа-



хівця, тобто засвоєння ним тієї частини основ людської діяльності, яка тісно пов'язана з розв'язанням проблем благодійності, доброти, чесності, які потрібні конкретній особистості, незалежно від обраної професії [19, с.15].

Молодь на етапі професійної підготовки турбує багато серйозних питань: як знайти своє місце в житті, обрати справу згідно зі своїми можливостями і здібностями, в чому сенс життя, як стати справжньою людиною та багато інших. Не випадково дослідники пов'язують перехід від підліткового до юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, що полягає в тому, що спрямованість на майбутнє стає основною метою особистості і проблема вибору професії, подальшого життєвого шляху знаходиться у центрі уваги інтересів, планів юнаків.

Особистісне самовизначення задає особистісно-значущу орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відносин, тобто визначає соціальне самовизначення людини. На основі соціального самовизначення виробляються вимоги до певної професійної галузі, здійснюється (природно, не без впливу багатьох інших чинників) професійне самовизначення. За К.А.Абульхановою-Славською, самовизначення – це усвідомлення особою своєї позиції, яка формується усередині координат системи соціальних відносин. При цьому дослідниця підкреслює, що від того, як складається система соціальних відносин, залежать самовизначення і суспільна активність студента [2].

У психологічному плані особа, що самовизначилася, – це суб'єкт, який усвідомив, чого він хоче (мета, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що він є (свої особові і фізичні властивості), чого від нього очікує колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин. Особистість в студентські роки рідко буває однозначною. Вона завжди суперечлива і мінлива. Так, Г.М.Дубчак, вивчаючи проблеми міжособистісних конфліктів студентів у період навчання у вузі, виокремив конфлікти, викликані проблемами соціальної взаємодії, що визначаються рівнем впевненості в собі, наявністю друзів, можливістю ведення активного життя, свободою у діях і вчинках. Також указується на тісний взаємозв'язок між внутрішньоособистісними конфліктами особистості та фрустрацією, тривожністю, рівнем внутрішнього дискомфорту, зниженням потреби в досягненні, тобто соціальною адаптованістю особистості [10].

Вибір професії (професійне самовизначення) – це основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень у житті. Вибір професії визначає: ким бути, до якої соціальної групи належати, де і з ким працювати, який стиль життя вибрати.

Вступ до вузу для більшості першокурсників є новим періодом життя і вимагає активного пристосування до умов студентського буття. Різкий перехід від адаптованого і відносно комфортного життя під опікою

батьків і вчителів до менш детермінованого ззовні студентського часто у першокурсників розпочинається з критичних обставин. Вади здоров'я, житлові і фінансові нестатки, непосильність навчального матеріалу, невміння організувати свій час, неприйняття студентською групою, неуспіх у протилежній статі і т. д. можуть переживатися як трудність, яка робить неможливим здійснення мотиву самореалізації.

Більшість молодих людей орієнтується на продовження освіти, небагато – на пошук роботи. Вища освіта їм необхідна, щоб одержати професію, що дозволяє “жити гідно”, “багато заробляти”, “забезпечувати себе і сім'ю”. Існують дві категорії випускників школи: перші сподіваються на допомогу батьків (платний вуз) і не втрачають душевної рівноваги; інші розраховують на свої сили і тому найбільш схильні до стресів [8; 9].

Але якщо навіть випускник мало тривожний і все складається вдало, різка зміна способу життя, включення в новий вигляд діяльності, спілкування з іншими людьми викликають значну напруженість. Нова життєва ситуація вимагає адаптації до неї. Допомагають у цьому впевненість у собі, відчуття компетентності, підтримка сім'ї та інше.

Дієвість соціальної адаптації студента до нових обставин залежить від того, наскільки адекватно він переживає свій новий соціальний і міжособистий статус, права й обов'язки, наскільки його можливості відповідають соціальним очікуванням. Адаптація до студентського життя відбувається легше при наявності у свідомості першокурсника закладеної ще з дитинства смислової установки вчитися для свого майбутнього, операційної установки-звички регулярно працювати над учбовим матеріалом, знаходити собі достойне місце в групі ровесників через спілкування.

Новачок повинен досягти нової душевної рівноваги і цільової осмисленості свого подальшого студентського буття, а для цього переживання мають перетворити ситуацію навчання у вузі з безглуздої і тяжкої в осмислену, привабливу і звичну.

За нашими дослідженнями, найсуттєвішими чинниками, що впливають на рівень успішної адаптації студентів-першокурсників, можна назвати такі: емоційна стабільність та емоційний стан особистості; вольова сфера особистості; самооцінка; сфера міжособистісних стосунків; особливості поведінкових стратегій; ступінь інтеграції “образу Я”: відповідність між Я-реальним та Я-ідеальним, сформованість образу майбутнього.

Дані досліджень указують на існування в молодіжній свідомості протилежних тенденцій соціалізації:

1. Позитивні життєві орієнтації, які такі важливі для будь-якого суспільства і яких воно чекає від молоді зміни (серед цих орієнтацій – прагнення продуктивно і чесно трудитися, інтерес до знань, цінність безкорисливої дружби).

2. Споживання і розваги, де для їх досягнення годяться будь-які методи [18, с.45].

У юнацькому віці вже чітко видно спрямованість особистості. Одні студенти чітко орієнтовані на діяльність навіть якщо основна сфера ще не визначена, такі юнаки відрізняються вираженою потребою в досягненні, вмінні ставити перед собою конкретну мету, розподіляти і планувати свій час. Інші живуть, головним чином, уявленням; світ їх фантазій і мрій часто погано взаємодіє з їх практичною діяльністю. Треті пасивно плывуть за течією, орієнтуючись переважно на задоволення своїх сьогоденішніх потреб у спілкуванні, емоційному комфорті, і не надто замислюються над майбутнім. Четверті захоплюються всім потроху.

Багато дослідників вважають основним новоутворенням в юнацькому віці особистісне та професійне самовизначення, оскільки саме у самовизначенні криється найістотніше, що багато в чому характеризує умови, в яких проходить соціалізація особистості студента.

Вибір професії в житті кожної людини – це вибір долі. І та людина щаслива, яка з радістю ходить на роботу. Вчені-соціологи підраховали, що близько 40% молоді через невміння правильно обрати професію, відсутність досвіду професійної діяльності досить часто вибирають ту, яка зовсім не відповідає їхнім інтересам, схильностям, внутрішнім переконанням, а це у подальшому може викликати розчарування і навіть психічні розлади [16].

Готовність до самовизначення передбачає формування у молоді стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права стосовно суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами сучасності та давати їм оцінку тощо.

Варто звернути увагу на той факт, що багато студентів не усвідомлює свого потенціалу, його значення у професійному розвитку і самовдосконаленні через слабкість мотивів саморозвитку, недостатнє розуміння причинного зв'язку між явищами, а також через негативний вплив соціального оточення.

Ситуація вибору професії (проектування професійного шляху і перш за все його старту) при всій різноманітності у кожної людини в конкретних життєвих обставинах має деяку загальну структуру. Можна виділити сім найважливіших чинників, що впливають на вибір професійного майбутнього сучасною молоддю:

1. Позиція батьків.
2. Позиція друзів та однолітків.
3. Авторитет окремих осіб, що представляють дану професію.
4. Особисті й професійні плани, що склалися до даного моменту.
5. Рівень домагань щодо суспільного визнання.

6. Поінформованість.

7. Схильності до тих чи інших видів діяльності [6].

Є.А.Климов вважає, що на вибір професії в юнацькому віці впливають такі чинники, як:

1. Поінформованість індивіда.
2. Схильності індивіда.
3. Здібності індивіда.
4. Відносини з батьками, пов'язані з професійним майбутнім.
5. Відносини з ровесниками.
6. Відносини з людьми, що виражають інтереси суспільства щодо професіоналізму молоді.
7. Рівень домагань індивіда.
8. Особистісний професійний план молоді людини [11].

Серед чинників, які утруднюють процес професійного розвитку, виокремлюють невміння керувати собою, незнання своїх психофізіологічних можливостей, соціально-професійного потенціалу, розмиті особистісні цінності, невиразні особистісні цілі, призупинений саморозвиток, невміння розв'язувати проблеми, брак творчого підходу, низьку здатність діяти в групі [5, с.211].

Основними мотивами при виборі професії є майбутні очікування молодих людей, їх потреби, зокрема: отримання престижної роботи і матеріального забезпечення; самовдосконалення і саморозвиток; можливість самоствердитись і підвищити свій соціальний статус; можливість розширити контакти й одержати задоволення від спілкування з новими людьми; можливість довести цінність власної особистості; можливість займати лідерську позицію в групі; потреба у спілкуванні [7, с.165].

Мотиви вступу до вузу визначають і стиль студентського життя.

Стиль студентського життя в соціальній психології пов'язаний з особливою субкультурою. Ф.Райс виділив чотири типи субкультур коледжів:

1. Студентська субкультура – коледж (вуз) перетворений на замський клуб (вечірки, випивка, автомобілі, спорт; учбові предмети на другому плані).
2. Професійна субкультура – допускає цілеспрямованість у навчанні, бажання забезпечити собі цілеспрямовану підготовку і просування.
3. Академічна субкультура – її цінності не диплом, а знання й ідеї, поглиблене вивчення предметів виходить за рамки учбової програми.
4. Нонконформістська субкультура, яку відрізняє інакомислення, її створюють інтелектуальні “соціальні бунтівники”, студенти, які ведуть богемний спосіб життя, та інші яскраві особи [20].

Прихильники соціально-психологічного підходу (Г.М.Андрєєва, Н.Л.Коломінський, Л.Е.Орбан-Лембрик) наголошують, що професійне навчання не може існувати поза комунікацією, без співпраці та діалогу,

без взаємодії та сприйняття учасниками навчального процесу один одного. Спілкування опосередковує навчальну діяльність у трьох напрямках: спілкування з викладачами, спілкування з одногрупниками, професійне спілкування під час практики [3; 12; 14; 15].

Особистість майбутнього спеціаліста у контексті спілкування реалізується на таких рівнях, як спілкування-взаємовплив, спілкування-діяльність, спілкування-обмін інформацією, спілкування-сприймання людьми один одного, спілкування-міжособистісні відносини [1].

Студенти з демократичним стилем спілкування мають високий соціальний статус, тому що бачать у співрозмовнику особистість, довіряють та поважають думку співрозмовника, спілкування засноване на рівноправних стосунках і взаєморозумінні, самовираженні. У студентів з авторитарним стилем спілкування низький статус, тому що вони не зважають на точку зору інших, прагнуть “придушити” особистість співрозмовника, не бажаючи зрозуміти співрозмовника, але вимагають, щоб з їх позиції погоджувались і розуміли.

Спілкування виступає інтегруючою ланкою в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів (навчально-виховний процес – спілкування – особистість молодого спеціаліста).

Саме під час вузівського етапу вузівської підготовки завершується професійне самовизначення особистості, формування професійного світосприйняття, відшліфовуються професійні вміння і навички, набувається первинний професійний досвід. Усе це здійснюється через безпосереднє спілкування викладача зі студентом, міжособистісні контакти в середині студентської групи [7; 17].

Наскільки соціальні зв'язки будуть задовольняти особистість, наскільки вона зможе себе реалізувати в них, настільки ефективною буде навчальна діяльність, а отже, і професійні становлення студентів.

Студентську групу неможливо розглядати ізольовано, поза взаємодією з соціумом. Та все ж доцільно розглядати зазначені явища з позиції системного підходу, оскільки оточуючий нас світ складають не окремі ізольовані явища, а сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих явищ, цілісні утворення.

Студентська група є суб'єктом спілкування, співробітництва, спільної навчально-професійної діяльності, а “груповий чинник” є одним із вагомих у підвищенні ефективності у навчанні.

Група повинна бути у середовищі, сприятливому для вирішення проблем професійної підготовки, актуалізації отриманих знань, необхідних для здобуття професіоналізму особистості, оптимізації пізнавальної діяльності студентів.

Учені виокремлюють певні чинники, які визначають задоволеність особистості від певної дії: усвідомлення мети, досягнення успіхів у роботі,

впевненість у собі, позитивна оцінка своїх можливостей, прояв інтересу до діяльності, позитивне ставлення до діяльності, позитивна оцінка групи і свого ставлення в ній [8; 12; 13].

На підставі аналізу наукової літератури можна виокремити такі ознаки студентської групи:

- 1) наявність спільної мети (професіоналізм);
- 2) спільна діяльність усіх членів групи (навчання);
- 3) спільно вироблені офіційні норми групової життєдіяльності;
- 4) офіційна структура взаємовідносин;
- 5) неофіційна система взаємовідносин міжособистісного характеру;
- 6) розподіл ролей;
- 7) ідентифікація членами групи себе з одним і тим же об'єктом;
- 8) спрямованість на професійну підготовку;
- 9) мотиваційна орієнтація на навчання;
- 10) відносна однорідність вікового складу групи;
- 11) ціннісні орієнтації;
- 12) потенційні можливості.

Ступінь задоволеності студентами загальною професійною підготовкою значною мірою залежить від стилю внутрішньогрупової взаємодії в групі, який визначається такими компонентами:

- 1) рівнем згуртованості в групі;
- 2) наявністю труднощів у внутрішньогруповому спілкуванні;
- 3) впливом соціально-психологічного клімату в групі на успішність процесу навчання;
- 4) наявністю конфліктів;
- 5) присутністю неформальних об'єднань всередині формальної структури студентської групи;
- 6) впливом атмосфери факультету на характер внутрішньогрупової взаємодії;
- 7) ціннісно-орієнтаційною єдністю групи [2].

Сприятливий психологічний клімат стимулює членів групи до активності і сприяє удосконаленню їх професійних умінь. І, як наслідок, продукує відносини товариського співробітництва і взаємоповаги, у яких особистість відчуває задоволеність від своєї приналежності до студентської групи. Рівень розвитку групи “підтягує” і оптимізує індивідуальні особливості кожного студента. Так, Е.Д.Бланзбург, вивчаючи роль студентського колективу у формуванні майбутнього професіонала, показав певну відповідність типу колективу, його соціально-психологічного розвитку і типу спеціаліста, його основної професійної спрямованості, рівня активності та ініціативи, особливостей ставлення до праці та інших людей [4, с.13].

На процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів мають вплив динамічні процеси в студентській групі, психологічний клімат,

рівень потреби у спілкуванні членів групи, рівень емпатії та рефлексії, задоволеність міжгруповою взаємодією. У процесі діяльності студентської групи відбувається координація дій однієї людини з іншими індивідами, координація їх комунікативних можливостей і зусиль.

Так, Л.С.Возняк досліджує проблеми проектування освітнього процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів (соціально-психологічна готовність до виконання професійних функцій), інноваційні методи навчання. Згідно з результатами досліджень, важливим соціально-психологічним чинником професійної підготовки майбутніх спеціалістів є оптимальність внутрішньовузівської взаємодії та взаємин студентів у групі. Чим вищий рівень інтегративних процесів у студентській групі, тим яскравіший вплив групи на формування професійної свідомості студентів.

Психологічні особливості соціалізації студентської молоді в значній мірі визначаються впливом педагогічного колективу вузу. Спеціально підготовлені, уповноважені і, головне, референтні для студентів люди (викладачі, старшокурсники, куратори, адміністратори, психологи) мають допомогти першокурсникові прийняти нові обставини [11].

Викладач включає у сферу впливу і взаємовпливу студентів, робить їх співучасниками обміну інформацією, діями з метою підвищення процесу професійної підготовки як на когнітивному, так і на особистісному рівнях.

Незважаючи на те, що у навчально-професійній діяльності студентів виявляється залежність від зовнішніх чинників, з іншої позиції можна стверджувати, що людина має свободу вибору. Вона здатна здійснити вільний вибір, самостійно визначити свій життєвий шлях, прагнути задовольнити одну потребу і гальмувати іншу. Після здійснення вибору людина розуміє, що мала змогу вчинити інакше. Майбутній спеціаліст повинен бути вільним у виборі позиції в процесі навчання. Тому в навчально-виховному процесі важливо врахувати специфіку впливу зовнішніх чинників на внутрішню сферу особистості (її потреби, мотиви, можливості, емоційну сферу тощо).

Психологічні особливості соціалізації майбутніх спеціалістів визначаються і закономірностями засвоєння знань на різних етапах професійної підготовки: на першому курсі закладаються основи професійних знань, теоретичні знання; на другому і третьому курсах відбувається пошукове засвоєння знань, які співвідносяться з досвідом, особистісними потребами; на четвертому і п'ятому курсах засвоєння відбувається на суб'єктивно-ціннісному рівні.

Істотним моментом формування системи саморегуляції поведінки, стосунків з оточуючими у юнацькому віці є інтенсивний розвиток й упорядкування ціннісних орієнтацій, які виступають узагальненою характеристикою і показником реального процесу становлення особистості.

Певна зрілість цих психологічних утворень сприяє самовизначенню і подальшому розвитку особистості [16].

Отже, ефективність соціальної адаптації, а значить і соціалізації студента, залежить від того, наскільки він адекватно сприймає зовнішній світ і наскільки складним є переживання його внутрішнього світу. Ступінь адаптованості до обставин студентського життя виражається мірою узгодженості внутрішніх потреб із можливостями реалізації цих потреб у конкретній ситуації навчання у вузі. Роль студента вимагає досить складного внутрішнього світу, який би був здатний узгодити мотиви як з наявними засобами, так і з умовами досягнення.

**Висновки.** Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що навчальний процес вузу характеризується переважною спрямованістю на розвиток пізнавальної активності студентів, а соціальний аспект професійної діяльності відступає на другий план і не реалізується, що породжує суперечності між теоретичною освітою студентів і недостатнім рівнем їх підготовки до організації взаємодії у колективі. Це значно утруднює процес успішної соціалізації. Необхідно поєднувати у процесі навчання теоретичну, практичну підготовку та самостійну роботу студента, що дозволить студентам на більш високому рівні здійснювати свою професійну діяльність.

Тільки завдяки процесам соціалізації в умовах підготовки майбутніх спеціалістів можливими є передача і засвоєння професійних знань, формування професійних умінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття майбутнього фахівця і поряд із цим задоволеність і ефективний розвиток глибинних сторін його особистості: потребово-мотиваційної сфери, когнітивної, соціальної, сфери особистісного розвитку і самовдосконалення.

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – С.150–152.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. – М.: МГУ, 1988. – 432 с.
4. Брансбург Е.Д. Роль вузовского коллектива в формировании всесторонне развитого специалиста: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977.
5. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М.: Дело, 1991. – 312 с.
6. Горностай П.П. Социализация личности и психологические роли // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып.3. – Ч.1. – С.-Пб., 1997. – С.325–330.

7. Гоян І.М. Психологічні особливості професійної орієнтації студентів-психологів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип.7. – Ч.2. – С.163–168.
8. Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений (социально-философские проблемы). – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 184 с.
9. Довгань О. Специфіка кризи особистості в юнацькому віці // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С.144–150.
10. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – К., 2000. – 19 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионала // Избранные психологические труды. – М.: Воронеж, 1996. – 253 с.
12. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
13. Носуленко В.Н. Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1982. – С.32–38.
14. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
15. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціалізація особистості на етапі зрілості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип.7. – Ч.1. – 286 с.
16. Пряжников Н.С. Профессиональное и личное самоопределение. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1996. – 235 с.
17. Сазонов А.Д., Калучин Н.И. Профессиональная ориентация молодежи. – М.: Высшая школа, 1995. – 614 с.
18. Сапожникова Л.Я. Психологические особенности самосознания подростков. – К., 1980. – С.38–59.
19. Сушик Н.С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 1996. – 23 с.
20. Теории личности в западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. – Самара, 1996. – 480 с.
21. Федоришина І.Л. Умови забезпечення вибору професії як життєвої цінності // Психологія: науково-методичний збірник. – К.: Освіта, 1993. – Вип.40. – С.53–63.

*Стаття посвячена аналізу психологічних особливостей процесу соціалізації майбутніх професіоналів. Підкреслюється, що ефективне навчання – це не тільки усвоєння знань і набуття навичок, а й розвиток особистості, зміна її поглядів, установок, цінностей, соціальних новообразованих визначених віком.*

УДК 316.47

ББК 88.56

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї НА АДАПТАЦІЮ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ

**Актуальність проблеми.** Утворення нової сім'ї – завжди складний та в деякій мірі “небезпечний” для обох сторін процес. Перед молодим подружжям виникає безліч перешкод, про які воно не мало жодного уявлення до часу спільного існування. Соціально-економічні перетворення в нашому суспільстві стали причиною і зміни поглядів на сучасну сім'ю, рівнозначно як і умов існування молодого подружжя. Усе частіше матеріальні проблеми, з якими стикається молода сім'я, стають причиною спільного проживання молодого подружжя з одними з батьків, у свою чергу детермінуючи активізацію проблеми втручання батьків у сімейні відносини молодих. Вивчення особливостей впливу батьківської сім'ї на адаптацію молодого подружжя є актуальним, оскільки дає змогу попередити можливі конфлікти в обох сім'ях, знизити рівень психологічного травматизму членів подружжя, а також підвищити ефективність оптимального рівня адаптації молодої сім'ї за існуючих обставин.

Проблемі становлення сім'ї, в тому числі молодої, виконання нею основних функцій, причині розлучень, впливу сімейного мікроклімату на процес сімейного виховання та формування особистості дитини, формування педагогічної культури батьків, проблемі сімейної дисгармонії, сімейних конфліктів присвячена низка досліджень вітчизняних науковців (А.Харчев, В.Алексєєва, Л.Алексєєва, І.Кон, А.Волков, Д.Чечот, С.Голод, М.Соловйов, В.Сисенко, Л.Мілюкова, Л.Чуйко, В.Постовий, З.Зайцев, О.Докукіна, Т.Говорун, М.Вітер та ін.), проте вплив батьківської сім'ї на подружні стосунки молодих людей залишається поза увагою дослідників.

**Мета повідомлення:** виявлення причин батьківського впливу на становлення стосунків у молодій сім'ї, зокрема у ситуаціях сімейних конфліктів, специфіки батьківського впливу на процес адаптації молодого подружжя, а також наслідків цього впливу на формування психологічного мікроклімату в молодих сім'ях.

**Ключові слова:** психологічна адаптація, психологічний клімат, молода сім'я, подружжя комунікація, кризова ситуація в сім'ї.

**Теоретичний аналіз проблеми.** У широкому розумінні під адаптацією (від лат. *adaptare* – пристосовую) розуміється пристосування до зовнішніх умов та цілісна система активних і спрямованих дій індивіда, що сприяють не тільки підтримці динамічної рівноваги в конкретних умо-

вах, а й забезпечують можливість еволюції при їх зміні [4]. У психології адаптація – це єдність двох процесів: асиміляції (у найзагальнішому розумінні зміни оточення для успішного пристосування) й акомодатії (зміни самого себе з тією самою метою) [5].

Таким чином, психологічна сутність адаптації полягає у взаємному уподібненні подружжя, узгодженні, зближенні думок, почуттів і поведженні на основі насамперед таких психологічних механізмів пізнання один одного, як ідентифікація і рефлексія.

Первинна адаптація подружжя один до одного як шлюбних партнерів потрібна в усіх нових сім'ях, навіть тих, де існують добрі побутові умови і високий рівень подружньої сумісності, а там, де ці первинні умови сімейного життя постають менш сприятливими, сім'я без адаптації просто не може існувати. Статистичні дані показують, що від чверті до третини розлучень припадає на перші два роки існування сім'ї, що свідчить про неабиякі труднощі адаптації подружжя до сімейного життя.

Шлюбна адаптація – це поступовий процес взаємного пристосування подружжя, яке базується насамперед на позитивній прихильності та позитивних почуттях (симпатія, закоханість, дружба, кохання).

Адаптація та дезадаптація визначають кінцевий результативний вплив на шлюбно-сімейні стосунки характеру та темпераменту подружжя, їх світоглядів та ціннісних орієнтацій, минулого життєвого досвіду та минулих психічних травм. Первинна адаптація молодого подружжя охоплює всі сфери життєдіяльності кожного її члена, проте для зручності ми розглядатимемо її у двох основних блоках:

- морально-психологічна адаптація молодого подружжя;
- матеріально-побутова адаптація.

Морально-психологічна адаптація передбачає пристосування кожного з членів до особливостей темпераменту, характеру, що виявляються у прояві почуттів та спілкуванні, взагалі, поведінці партнера. Внутрішньо-особистісний та міжособистісний конфлікти посилюються неспівпадінням експектацій кожного з членів подружжя щодо іншого, практично не буває, щоб усі манери поведінки ідеально подобалися партнеру, і тому завжди потрібні певні зусилля для пристосування до небажаних проявів. В умовах спільного проживання молодих з батьківською сім'єю психологічна адаптація значно ускладнюється, оскільки стикається з проблемами постійного втручання з боку батьків та неадекватного їх вирішення. Власне, проблема експектацій як усередині молоді сім'ї, так і з боку батьків молодих у значній мірі визначає становлення психологічного клімату молодого подружжя. Батьки очікують побачити в чужій людині суму якостей, поглядів, моральних та етичних цінностей, релігійних переконань, етнопсихологічних особливостей, носіями яких є вони самі. Це дає їм упевненість, що проблеми у відносинах між молодією людиною,

яка входить у сім'ю, і їхньою дитиною, яка вихована ними в певних традиціях, будуть мінімізовані так само, як і проблеми у відносинах між батьківською сім'єю і молодією особою, яка вливається в сім'ю. Однак, на жаль, у деяких випадках відносини складаються таким чином, що відбувається взаємне неприйняття одне одного між членами новоутвореної та батьківської сімей. Як правило, конфлікт починається з небажання сприйняти позиції у підходах до важливих життєвих і побутових проблем. Таке неприйняття позицій з боку молодих пояснюється їх прагненням до самостійності та набуття власного досвіду, яке обмежується в умовах спільного проживання з батьками. Неприйняття позицій молоді сім'ї з боку батьків часто викликається їх переконанням у недостатньому життєвому досвіді, оскільки діти, навіть якщо вони вже одружені і відносно самостійні, завжди залишаються в уявленнях батьків дітьми, нездатними до практичної самореалізації. Часто батьки не розуміють, що постійне нав'язування своїх рішень може спричинити почуття неповноцінності, яке в результаті призводить до заниження самооцінки. Дані переконання детермінують втручання батьків у будь-які, навіть незначні, проблеми; виявляється це у формі порад, як краще їх вирішити, далі – гірше: у формі вимог, наказів, ультиматумів, взаємних звинувачень. Така картина, мабуть, знайома всім, хто був безпосереднім учасником чи просто спостерігачем сімейних конфліктів.

Серед факторів, які ускладнюють формування внутрішньої сімейної комунікації на початковій стадії формування сім'ї, виділяють: подружні відносини, що формуються на фоні бажання створити дистанцію від батьківської сім'ї; сімейні традиції та походження подружжя (релігійні переконання, освіта, національність, соціальний статус); подружжя, яке виросло в сім'ях із різним складом; пара проживає дуже близько або дуже далеко хоча б від однієї з батьківських сімей; пара залежить від батьківської сім'ї матеріально, фізично чи емоційно [3].

Ще однією причиною неприйняття позицій молоді сім'ї батьками психологи та педагоги визначають побутове відчуття власності на дитину. Батьки, а найчастіше ініціатором виступає мати, не можуть примиритися з тим, що їх кохана донька (син) змінила статус і тепер вже є коханою дружиною (чоловіком). В особі подружнього вибору вони вбачають суперницю (суперника), що хоче зруйнувати їх відносини, відібрати в них те, що з роками так любляче формувалося. У таких випадках батьки часто забувають, що їх дитина – вже цілком сформована особистість і має повне право жити своїм власним життям. Виходом із таких кризових ситуацій психологи визначають компроміс, причому компроміс повинен бути взаємний.

Не треба, на нашу думку, однозначно стверджувати про негативізм таких кризових ситуацій, оскільки вони можуть спричинити і досить

позитивні моменти, наприклад активізацію згуртування сім'ї перед зовнішнім подразником. Так, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виявити два способи виходу з кризових ситуацій:

1. Людина вважає, що ця криза – початок нових можливостей, не ховається від проблеми, а вирішує її, таким чином зберігає як особисту, так і сімейну цілісність.

2. Поводиться так, ніби проблем і не було, самотійно переживає невдачу, впадає в розпач. Такі розбіжності проявляються у формуванні типу сім'ї: батьки з високою самооцінкою скоріше сформують гармонійну сім'ю, батьки з низькою – неблагополучну [3].

Як складеться доля майбутньої молоді сім'ї, чи буде вона прикладом успішності, чи зіткнеться з труднощами та проблемами, які приведуть її до розпаду – все це залежить від атмосфери, де виросло подружжя. Сюди входять два важливі аспекти: особистий приклад батьків, якість їхнього виховного впливу на дітей.

Дослідження в галузі психології сім'ї доводять, що діти сприймають від батьків не лише форму поведінки, позитивні чи негативні звички, але і суттєві риси моделі подружнього життя. Тобто ті, хто називає свій шлюб “ідеальним”, вважають, що шлюб батьків також “ідеальний”. Те саме спостерігається і в конфліктних молодих сім'ях, що може реалізуватися в трьох ситуаціях:

- характер відносин подружжя відповідає характеру відносин батьків;
- у тих випадках, коли конфлікт між батьками переходить усякі межі, проявляється в неприязні, але справа до розлучення не доходить, діти нерідко сприймають такі відносини як “антимодель” нормальної сім'ї і, вступаючи в шлюб, будують свої відносини по-іншому;
- якщо конфлікт батьків досягає крайньої точки, є нестерпним для обох сторін, то інтересам дітей більше підходить розлучення.

Надмірна допомога з боку батьків шкодить молодій сім'ї, навіть якщо молоді цього не потребують: відмовляючись від допомоги батьків, подружжя сповнюється почуттям провини; прийняття надмірної опіки може породжувати у подружжя відчуття безпорадності і нездатності самотійно справитися з труднощами.

Психологічна адаптація молоді сім'ї передбачає узгодження ціннісних орієнтацій обох членів подружжя. І хоч безпосереднього втручання в цей процес батьківської сім'ї може не бути, проте зв'язок із цінностями батьківської сім'ї досить чітко простежується у культурно-пізнавальних запитах молодих подружжів. Також слід відмітити, що вплив батьківської сім'ї найбільший саме на ціннісні орієнтації молодих у культурно-пізнавальній сфері.

Ще однією проблемою психологічної адаптації є підтримка самооцінки партнера. Позитивна самооцінка кожної людини – це її найважли-

віша потреба, її найміцніше психологічне утворення, хоча вона може здаватися сторонній людині неадекватною. Від шлюбного партнера кожна людина чекає підтримки позитивної самооцінки, і це не менш важлива вимога до нього ніж наявність його симпатії та кохання. Проте в ситуації спільного проживання з батьківською сім'єю виявляється особлива потреба в підтримці кожного з партнерів із боку батьків. Адже, потрапляючи в незнайоме середовище батьківської сім'ї своєї половини, людина почуває себе ніяково, страх перед невідомим, боязнь вчинити щось не так, як прийнято в даному середовищі, в значній мірі блокує ініціативу, бажання стверджуватися, розвиватися як особистість і в подальшому за умов відсутності підтримки може стати причиною різного роду неврозів, само-незадоволення і зниження самооцінки. Таким чином, аналізуючи особливості морально-психологічної адаптації молодого подружжя, можна зробити невеликий підсумок: проживання в сім'ї батьків однієї із сторін подружжя характеризується значним ризиком зниження її ефективності. Це твердження є досить розповсюдженим, але не обов'язковим, оскільки саме від обох сімей, які проживають під одним дахом, залежить психологічний клімат, що утворюватиметься у даній мікроспільноті.

Визначення сімейних ролей і обов'язків, прав, розподілу праці і бюджету передбачає матеріально-побутова адаптація.

Матеріально-побутова адаптація полягає в узгодженні прав та обов'язків подружжя у виконанні домашніх справ і формуванні моделі планування, що задовольняє їх обох, та розподілі сімейного бюджету.

Кризові явища, які характерні для періоду переходу до ринкової економіки, погіршили матеріальне становище сім'ї і, перш за все, молоді. Прибуток молоді сім'ї нині у 2 рази нижчий за необхідні витрати. Спостерігається скорочення витрат сім'ї на задоволення культурних потреб. Зростає небезпека деформування соціалізації нових поколінь, які мають вирішувати завдання відродження суспільства [2, с.3].

Загалом побутова сфера включає такі основні моменти:

1. Пристосування до житлових умов. Вони можуть бути досить важкими, наприклад у гуртожитку, на квартирі, у комунальній квартирі, у сім'ї батьків, особливо для незвичної до таких умов людини. Результати соціологічного дослідження [2, с.24] свідчать також, що більш ніж половина опитаних молодят мешкають разом із батьками, біля 10% молодих сімей проживають у гуртожитках, 6% молодят наймають квартиру і незначна частка респондентів (4%) мешкають разом із родичами.

2. Необхідність ведення домашнього господарства і розподіл домашньої праці. Типовим для цієї проблеми є ухиляння чоловіків від “жіночої” роботи внаслідок традиційного уявлення про розподіл праці. Для сучасної освіченої молоді жінки буває неприємним відкриття, що вона опиняється у нерівному становищі щодо домашнього навантаження, причому часто



викликає протест не сама перевантаженість (яка у сучасних міських умовах в однодітній сім'ї не така вже значна), а несправедливість.

Отже, молода сім'я опиняється в дуже важких матеріальних і побутових умовах. За таких обставин молоді люди потребують різної допомоги від батьків.

Форми надання допомоги з боку батьків – найрізноманітніші й торкаються практично всіх аспектів господарчо-економічного функціонування інституту сім'ї. Це й постійна грошова допомога (її отримують більше 60% обстежених сімей), і регулярна допомога продуктами, одягом та предметами побуту (біля двох третин сімей), і допомога у вирішенні житлової проблеми (її отримує біля однієї третини молодих сімей), і допомога у веденні домашнього господарства (60–70% обстежених сімей) [2, с.27–28]. Цікаво, що чітко простежується тенденція досить значної допомоги з боку батьків дочці, особливо щодо ведення домашнього господарства. Напевно, від сина батьки вимагають більше самостійності та винахідливості в матеріальному забезпеченні його сім'ї.

У цілому, слід зазначити, що молоді подружжя – жінки і чоловіки – досить об'єктивно оцінюють допомогу як батьків свого партнера, так і своїх батьків, не надаючи при оцінці допомоги великих переваг тій чи іншій стороні. Аналізуючи вплив батьківської сім'ї в даному контексті, варто зазначити, що стосовно матеріальних цінностей молоді люди демонструють більшу прагматичність порівняно з батьками, надаючи питанням матеріальної забезпеченості більшої ваги ніж старше покоління.

**Висновки.** Підсумовуючи вищенаведене, варто зазначити, що в питаннях первинної адаптації молодого подружжя батьківська сім'я прямо чи опосередковано відіграє важливу роль. Ступінь втручання у відносини молодого подружжя, безумовно, прямо пропорційний факту спільного чи окремого проживання молодого та батьківського подружжя, проте, навіть за умов відносної незалежності молодих, батьківський вплив є досить відчутним у питаннях формування відносин, набуття першого досвіду спільного проживання, становлення психологічного клімату та цінностей молоді сім'ї. І безперечним є факт потреби матеріальної підтримки з боку батьків в умовах сучасних соціально-економічних перетворень суспільства. Наслідки впливу батьківської сім'ї можуть бути різноманітними: в ідеалі цей вплив повинен би допомогти в адаптації, скерувати життєдіяльність у русло конструктивного розвитку молоді сім'ї, проте часто виявляються зовсім протилежні результати. Причиною цього стають усе ті ж недомовлення, негативні установки, невиправдані очікування, стереотипи, небажання зрозуміти один одного та й багато інших, прихованих факторів. Єдиний шлях подолання психологічного дискомфорту, що виникає внаслідок явних чи прихованих сімейних конфліктів, є взаємні поступки, компроміс та прагнення обох сімей жити в злагоді.

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
2. Молода сім'я України 90-х / За ред. Ю.М.Якубової. –К.: А.Л.Д., 1996. – 104 с.
3. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. –184 с.
4. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 2001. – 440 с.
5. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 377 с.
6. Райгородский Д.Я. Психология семьи: Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Издательский дом БАХРАХ–М, 2002. – 752 с.
7. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак. – М.: Мысль, 1986. – 339 с.

*В статье рассматриваются психологические особенности влияния отцовской семьи на адаптацию молодой супружеской пары. Анализируются последствия негативного влияния отцовской модели семьи на молодую пару.*



## ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ЗГУРТОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

**Актуальність проблеми.** Людина – істота суспільна. Самотність існування прирікає її на соціальну загибель. Суспільство – це сукупність людських спільнот. Щодня ми стаємо членами якоїсь малої соціальної групи. І дуже важливо, який внутрішній стан ми при цьому переживаємо. Адже відчуття комфорту і прийняття у цій групі виступає гарантом психологічного спокою, а також здоров'я людини. Так, саме групова діяльність приводить до ефективного результату в певних галузях людського життя. В основі всього вищесказаного лежить групова згуртованість. Адже саме завдяки їй група спільно йде до єдиної мети, підтримуються теплі емоційні стосунки між її членами, позитивний психологічний клімат, а це і є основна умова психологічного комфорту, зниження конфліктогенності, поліпшення взаєморозуміння, що забезпечує конструктивний взаємозв'язок людини та суспільства. Саме через малі соціальні групи індивід взаємодіє із соціумом, зростає як особистість, а отже, допомагає своєму соціальному середовищу також удосконалюватися.

Таким чином, можна зробити висновок, що групова згуртованість містить у собі дуже важливі моменти, які допомагають соціалізації особистості. Саме тому багато вчених займалися проблемою згуртованості групи, зокрема, Л.Фестінгер, Д.Картрайт, Дж.Морено, В.Петровський, М.Корнев, А.Коваленко, Г.Андреєва, Л.Орбан-Лембрик, Л.Овсянецька, М.Тоба, О.Швед, О.Асауляк, Р.Боднарюк, Г.Боднарюк та ін.

**Мета повідомлення:** аналіз поняття групової згуртованості та його складових.

### Завдання повідомлення:

- проаналізувати різноманітні наукові підходи до проблеми згуртованості групи;
- виокремити чинники, від яких залежить згуртованість;
- описати шляхи формування групи та групової згуртованості;
- обґрунтувати регуляторну функцію внутрішньогрупових конфліктів.

**Ключові слова:** група, згуртованість, формування згуртованості групи, групові конфлікти, спільна діяльність, психологічний клімат, ціннісно-орієнтаційна єдність.

**Аналіз теоретичної бази.** Одним із перших проблему групової згуртованості розпочав досліджувати американський соціальний психолог

Леон Фестінгер, вважаючи критерієм частоту і міцність групових зв'язків. А сам феномен згуртованості він тлумачив як суму сил, які діють на індивідів із метою утримування їх у групі. Внутрішні можливості групи, на його думку, зумовлюються її привабливістю для індивідів, їх задоволеністю членством у ній. Передумовою задоволеності вчений вважав переважання об'єктивної цінності вигод, отриманих індивідом у групі, суб'єктивною значущістю докладених зусиль [9, с.345]. Отже, когнітивний підхід Л.Фестінгера до групової згуртованості містить в основі емоційний компонент.

Схожа позиція прослідковується і у працях Д.Картрайта. Групову згуртованість він визначає мірою задоволеності груповим членством. Серед джерел життєдіяльності групи насамперед слід виокремити ті сили, які забезпечують постійне задоволення людини від перебування в групі. Тобто група задовольняє індивіда тільки в тому разі, якщо вона забезпечує перевагу вигащів над програшами більше ніж будь-яка інша група (якщо об'єктивна цінність одержуваних людиною вигащів, перевищує суб'єктивну значущість докладених нею зусиль).

Як бачимо, згуртованість групи має дві головні утворюючі: по-перше, це міра привабливості власної групи; по-друге – сила тяжіння (протягування) інших досяжних груп. Виходячи з цього, групу можна визначати як сукупність індивідів, пов'язаних таким чином, що кожний з них розцінює переваги від об'єднання як більш значущі ніж ті, які можна одержати поза групою. Це означає, що будь-яка група із самого початку є згуртованим цілим [7, с.192–193].

Д. Картрайт розглядає згуртованість як результат мотивації групового членства. Подає розгорнуту модель, в основу якої покладено уявлення про групову згуртованість як деяку складову сил або мотивів, що спонукають індивіда до збереження членства в конкретній групі. Сукупність сил (детермінант) згуртованості репрезентована в цій моделі таким набором змінних:

- мотиваційне підґрунтя потягу індивіда до групи, яке включає в себе сукупність його потреб і цінностей;
- спонукальні властивості групи (мета, програми, характеристики її членів, спосіб дії, престиж тощо);
- очікування індивіда або суб'єктивна ймовірність того, що членство матиме для нього позитивні чи негативні наслідки;
- індивідуальний рівень порівняння як деяка середня суб'єктивна оцінка наслідків перебування людини в різних соціальних групах.

Головна увага зосереджується на аналізі спонукальних властивостей груп, до яких належать:

- привабливість членів групи (міра симпатії до них оточуючих людей);
- подібність між членами групи (щодо цінностей, установок);

- особливості групових цілей (їхня відповідність потребам членів групи, чіткість визначення, успіх групи в їх досягненні);
- своєрідність взаємозв'язку членів групи;
- задоволеність груповою діяльністю;
- характер керівництва і прийняття рішень;
- структурні властивості групи (моделі комунікативних мереж, статусно-рольові аспекти структури);
- групова атмосфера (клімат);
- величина групи.

Крім цього, в моделі Д.Картрайта передбачались і можливі наслідки зростання групи. Це, зокрема, збереження групового членства, посилення впливу групи на своїх членів, більша включеність індивідів до групової діяльності, зростання індивідуальної адаптації до групи і виникнення почуття особистої безпеки тощо.

Розглянутий підхід є спробою подати згуртованість як деякий багатофакторний феномен, який має в основі досить складне переплетення змінних групового й особистісного характеру. Але модель практично не піддається операціоналізації, тому застосування її по суті зводиться до з'ясування міжособистісної привабливості. У рамках цього підходу відсутній адекватний інструмент для вимірювання згуртованості [7, с.194–195].

Ряд зарубіжних учених тлумачить згуртованість як міжособистісну атракцію. Подібна думка знайшла найконцентрованіше обґрунтування у праці А.Лотт і Б.Лотт, які визначали згуртованість як таку групову властивість, що є похідною від кількості й сили взаємних позитивних установок членів групи. Автори виокремили групу змінних, які складають сукупність причин і наслідків симпатії (міжособистісної атракції, згуртованості) членів малої групи.

До причин, що впливають на рівень симпатії (згуртованості), вони відносять: частоту взаємодії; стиль керівництва групою (переважно демократичний); фрустрацію та загрозу перебігу групового процесу; статусні і поведінкові характеристики членів групи; різноманітні вияви подібності між людьми (за установками, віком, професією тощо); успіх у виконанні групового завдання та ін. Наслідком симпатії (згуртованості) є сприятлива оцінка членами групи ситуації міжособистісної взаємодії, зміна оцінки інших осіб у внутрішньогруповій комунікації, зростання комфортної поведінки, можливе зростання продуктивності групи. Антиподом – агресивна поведінка щодо несимпатичної особи.

Слід зазначити, що перелічені чинники і наслідки згуртованості мають емпіричний, а тому багато в чому випадковий характер. Згуртованість у цьому разі постає як суто емпіричний феномен, чого, звичайно, недостатньо для пояснення причин єднання соціальної групи [7, с.193–194].

Подальші дослідження науковці зосереджували на спонукальних властивостях групи, до яких належать привабливість, подібність цінностей та установок членів групи; відповідність групових цілей потребам членів групи; чіткість визначення цілей, успіх групи в їх досягненні; особливості взаємозв'язку в групі; задоволеність груповою діяльністю; характер керівництва і прийняття рішення; соціально-психологічний клімат групи (групова атмосфера); структурні властивості (статусно-рольові характеристики) групи; особливості розвитку комунікативних мереж; кількісні показники групи. Це засвідчує намагання розглядати згуртованість як багатофакторний феномен [9, с.345].

Засновник соціометрії Дж.Морено пов'язує згуртованість із таким рівнем розвитку міжособистісних відносин у групі, який характеризується високою кількістю виборів, заснованих на взаємній симпатії [1, с.212].

Отже, можемо побачити, що описані вище підходи засновані на розумінні групи як певної системи емоційно забарвлених міжособистісних відносин. Це налаштовувало на розуміння згуртованості не як соціально-психологічного явища, оскільки за основу бралися мотивації, емоційні переваги та ін. Дослідження засвідчили, що взаємна емоційна привабливість членів групи, тобто згуртованість як міжособистісна атракція, підвищує намагання зберегти своє членство в ній. Однак для вичерпного пояснення причин єдності малої соціальної групи недостатньо враховувати лише індивідуально-психологічні (емоційні, мотиваційні та ін.) характеристики міжособистісних відносин [9, с.345–346].

На думку Г.Андреєвої, розвиток згуртованості здійснюється не за рахунок розвитку тільки комунікативної практики, а на основі спільної діяльності. Крім того, єдність групи, яка виражена в єдності ціннісних орієнтацій членів групи, інтерпретується не тільки як подібність цих орієнтацій, але і як втілення цієї подібності в практичну діяльність членів групи. При такій інтерпретації згуртованості обов'язковим є третій крок в аналізі, тобто перехід від установлення єдності ціннісних орієнтацій до встановлення ще більшого рівня єдності – єдності цілей групової діяльності як вираження згуртованості. Г.Андреєва поділяє думку І.Донцова про те, що спільність цілі може виступати референтом дійсної єдності групи як цілого і є детермінантою інтегрованості всіх прошарків внутрішньогрупової активності, а отже, є показником згуртованості [5]. Крім того, вона вважає, що співпадіння цілей групової діяльності є одночасно і вищим рівнем ціннісної єдності групи, оскільки самі цілі спільної діяльності також є своєрідною визначеною цінністю. Таким чином, у практиці дослідження згуртованість повинна бути проаналізована і як подібність цінностей, які стосуються спільної діяльності, і як свого роду діяльнісне втілення цього співпадіння. Таке розуміння згуртованості дозволяє по-новому підійти до факту формування малої групи. Мала група, яка

виникла завдяки зовнішнім факторам, переживає довгий процес свого становлення в якості психологічної єдності. Важливим змістом цього процесу є розвиток групової згуртованості. У процесі цього розвитку група не просто виробляє деякі норми та цінності, а її члени не просто засвоюють їх. Відбувається набагато більш глибока інтеграція групи, коли цінності предметної діяльності групи все більшою мірою поділяються окремими індивідами не тому, що вони їм подобаються, а тому, що індивіди включені в саму спільну діяльність. Головною детермінантою виникнення групи в психологічному значенні цього слова виступає спільна діяльність. Вона є, таким чином, не тільки зовнішньою заданою умовою існування даної групи, але і внутрішньою основою її існування [1, с.216–217].

Згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність розглядається у стратометричній концепції групової активності (теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин у групі) В.А.Петровського.

Прихильники стратометричної концепції виходять із того, що до складу структури малої групи входять три (пізніше – чотири) основних прошарки (страти), які одночасно є і рівнями розвитку групової згуртованості. Феномен згуртованості вони розглядають як характеристику особливих зв'язків у групі, що ґрунтуються на єдності оцінок, установок і позицій групи стосовно значущих об'єктів – осіб, завдань, ідей, подій. Тобто згуртованість охоплює опосередковані метою і завданнями діяльності відносини у групі. Показником ціннісно-орієнтаційної єдності є, на їх погляд, частота збігу позицій індивідів щодо значущих об'єктів оцінювання, а джерелом інтенсифікації внутрішньогрупового спілкування, підвищення ефективності спільної діяльності – високий ступінь ціннісно-орієнтаційної єдності [9, с.346].

Іншими словами, згідно із стратометричною концепцією вся структура малої групи ділиться на три прошарки. Перший прошарок – зовнішній рівень групової структури, де виокремлюються безпосередні емоційні міжособистісні відносини (емоційна єдність), тобто те, що традиційно вимірювалося соціометрією. Другий прошарок – дещо глибше утворення, яке позначається терміном “ціннісно-орієнтаційна єдність” і характеризується тим, що відносини тут мають опосередкований спільною діяльністю характер. Стосунки між членами групи в цьому разі будуються не тільки на ґрунті симпатій-антипатій, а й на збігові ціннісних орієнтацій. І, нарешті, третій прошарок групової структури лежить ще глибше і передбачає ще більшу “включеність” індивіда до спільної групової діяльності. На цьому рівні члени групи поділяють цілі групової діяльності, тому його називають “ядром” групової структури, предметно-цільовою єдністю.

М.Корнев підкреслює, що згідно з цією моделлю згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність – це характеристика системи внутрішньогрупових зв'язків, яка показує міру збігу оцінок, установок і позицій

групи щодо об'єктів (осіб, завдань, ідей) найбільш значущих для групи загалом. Причому ціннісно-орієнтаційна єдність групи як показник її згуртованості зовсім не передбачає нівелювання особистості в групі, збігу оцінок і позицій членів групи в усіх відношеннях. Йдеться насамперед про зближення оцінок у підходах до мети і завдань спільної діяльності.

М.Н.Корнев, А.Б.Коваленко розглядають згуртованість як утворення і розвиток у групі таких зв'язків, які дають змогу зовнішньо задану структуру перетворити на психологічну спільність людей, складний психологічний організм, що живе за своїми власними законами. Чинниками згуртованості вважається міжособистісна сумісність та групові конфлікти [7, с.192–196].

Існує цілий ряд експериментальних робіт із виявлення групової згуртованості або, як часто її визначають, із виявлення групової єдності. З них треба назвати дослідження А.Бейвеласа, в яких особливе значення надається характеру групових цілей. Операціональні цілі групи – це побудова оптимальної системи комунікацій; символічні цілі групи – це цілі, які відповідають індивідуальним намірам членів групи. Згуртованість залежить від реалізації і першого, і другого характеру цілей.

Новий підхід до дослідження згуртованості може опиратися на прийняті принципи групи і на ідею про те, що головним інтегратором групи є спільна діяльність її членів. Тоді процес формування групи і її подальший розвиток постає як процес усе більшого згуртування цієї групи, але не тільки на основі збільшення лише емоційної її привабливості, а на основі все більшого включення індивідів у процес спільної діяльності. Для цього виявляються інші основи згуртованості. Щоб краще зрозуміти їх природу, треба зауважити, що мова йде саме про згуртованість групи, а не про сумісність людей у групі. Хоч сумісність і згуртованість тісно пов'язані, кожне з цих понять визначає різний аспект характеристики групи. Сумісність членів групи означає, що даний склад групи можливий для забезпечення виконання групою її функції, яка полягає у взаємодії її членів. Згуртованість групи означає, що даний склад групи не просто можливий, але що він інтегрований найкращим способом, що в ньому досягнутий особливий ступінь розвитку відносин, а саме: такий ступінь, при якому всі члени групи в найбільшій мірі розділяють цілі групової діяльності та цінності, які зв'язані з цією діяльністю. Ця різниця згуртованості та сумісності підводить нас до розуміння сутності згуртованості в рамках принципу діяльності [1, с.213–214].

Л.Е.Орбан-Лембрик зазначає, що групова згуртованість – це утворення, розвиток і формування зв'язків у групі, які забезпечують перетворення зовні заданої структури на психологічну спільність людей, психологічний організм, який живе за своїми нормами і законами відповідно до своїх цілей і цінностей. Внутрішнє життя групи, соціальне, психологічне

самопочуття об'єднаних у ній індивідів, ефективність взаємодії з навколишнім середовищем залежать від згуртованості групи, різний вияв якої по-різному впливає на її конфліктогенність [9, с.344–345].

Л.Е.Орбан-Лембрик виокремлює такі взаємозв'язки згуртованості з іншими показниками групи:

- 1) групова згуртованість і продуктивність: прямої залежності між ними не існує і головними чинниками, які впливають на цей взаємозв'язок, є групові норми і мотивація. Якщо для групи цінністю є високі результати в інструментальній сфері, то високий рівень згуртованості буде сприяти росту продуктивності праці. Якщо ж групові норми зорієнтовані на низький рівень продуктивності, то висока згуртованість відчутніше заважає її зростанню ніж низька. Стосовно мотивації – продуктивність і згуртованість групи мають тенденцію до позитивного зв'язку у випадку високої мотивації і до негативного, коли мотивація до праці є низькою;
- 2) групова згуртованість і сумісність: кожне з цих понять характеризує різні аспекти життєдіяльності групи. Сумісність показує готовність членів групи до взаємодії, згуртованість характеризує відносини у ній. За високої згуртованості всі в групі якнайповніше поділяють цілі і цінності групової діяльності. З рівнем згуртованості пов'язаний рівень групової сумісності;
- 3) згуртованість і стабільність групи: засобами підтримання групової згуртованості є все, що сприяє єдності та стабільності групи. Передусім ці засоби забезпечують індивідуальні вигоди і результати, необхідні для задоволення особистих інтересів та інтересів групи. Водночас вони сприяють зменшенню непомірних індивідуальних витрат під час досягнення спільної мети, підтримують у кожного з групи очікування додаткових переваг від перебування в ній. Цей взаємозв'язок тісно пов'язаний з поняттям соціально-психологічного клімату групи. Психологічна атмосфера – це сукупність внутрішніх (психологічних) умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі;
- 4) згуртованість і конфліктність: всередині групи конфлікти можуть виникати між стабільно існуючими мікрогрупами, взаємини між якими впливають на загальний психологічний клімат, продуктивність діяльності групи; між лідерами мікрогруп; групою і лідером; між неформальним лідером та керівником групи [9, с.347–354].

Отже, поняття згуртованості включає в себе багато різних прошарків, серед яких можна виокремити:

- ціннісно-орієнтаційну єдність;
- мету та цілі групи;
- групову сумісність;

- мотивацію та очікування індивідів;
- психологічний клімат групи;
- спільну діяльність членів групи.

Групові конфлікти ж виступають як система регуляції у внутрішньогрупових відносинах. Формування групової згуртованості може початися з будь-якого прошарку і поступово вибудовувати всю ієрархію. При відсутності певної ніші або її нечіткому заповненні з'являється місце для конфлікту.

На основі описаної вище ієрархії можна виокремити два шляхи формування групи: низхідний (тобто зверху вниз) та висхідний (знизу вверху). До низхідного способу формування групи відносяться добровільні, утворені первинно як неформальні, об'єднання, заснування яких базується на спільних цінностях. До висхідних відносяться більшість груп, заснованих на спільній діяльності (офіційні групи) [2]. Розглядаючи низхідний шлях формування групи, зазначимо, що у своєму розвитку і досягненні згуртованості вона відпрацьовує такі складові:

1. Ціннісно-орієнтаційну єдність членів групи. Люди притягуються один до одного на основі ціннісних орієнтацій, вагомих принципів у їхньому житті. Це фактично і є причина утворення низхідних груп.

2. Цілі групи. Якщо такому об'єднанню не виставити чіткої мети, завдання, яке треба досягти, група швидше за все розпадеться або почне розвиватися в асоціальному ключі.

3. Групова сумісність при виставлених цілях набуває функціонально-рольового характеру. При наявності ціннісно-орієнтаційної єдності ролі у групі розподіляються автоматично. Кожен обирає саме ту функцію, яку в стані виконати відносно своїх здібностей. Кожен займає свою нішу.

4. Мотивація індивіда підпорядковується першим трьом етапам, і людина, відчуваючи свою спроможність у виконанні завдання, формує мотивацію до діяльності, позитивний емоційний настрій до співпраці, а це вже стає основою психологічного клімату.

5. Психологічний клімат у групі та емоційна привабливість серед її членів виступають основою психологічного комфорту.

6. Спільна діяльність членів групи дає можливість реалізуватися як група. А результат цієї діяльності є показником правильно вибудованої структури стосунків та рівня згуртованості.

При висхідному формуванні згуртованості люди об'єднуються на основі необхідності виконання певної діяльності. Вони формують психологічний клімат, який стає запорукою якості виконуваної роботи. Мотивація та очікування тут відіграють важливу роль. Як правило, ними виступає отримання результату діяльності або нагороди за її виконання. У процесі діяльності виявляється групова сумісність членів групи і придатність до виконання певної роботи. Це може стати причиною функ-

ціонально-рольових змін у групі. При успішному розв'язанні внутрішньогрупових конфліктів формуються нові цілі, які можуть стати основою ціннісно-орієнтаційної єдності.

Отже, у низхідній групі люди втілюють свої ціннісні орієнтації у спільній діяльності. У висхідній – спільна діяльність формує ієрархію цінностей. Ці два шляхи тісно між собою пов'язані і один може переростати в інший.

Щодо конфліктів, які виникають у період проходження етапів згуртованості групи, то:

- 1) на ступені спільної діяльності найчастіше виникає конфлікт “індивід–група”, який проявляється у невиконанні членом групи своїх обов'язків або безвідповідальному ставленні до них;
- 2) на шаблі психологічного клімату конфлікти часто виникають у системі “індивід–індивід” (особистісна неприязнь, антипатія і т.д.);
- 3) на мотиваційному рівні та рівні очікувань можуть виникати конфлікти “лідер–група”, оскільки в кінцевому результаті нагороду за виконану діяльність розподіляє лідер і від нього ж залежить її наявність узагалі;
- 4) на рівні групової сумісності найчастіше виникають конфлікти, пов'язані з функціонально-рольовим розподілом роботи, поширеним тут є конфлікт “неформальний лідер–керівник”;
- 5) при формуванні мети може виникати конфлікт між лідерами мікрогруп;
- 6) ціннісно-орієнтаційна єдність порушується конфліктами між мікрогрупами.

Успішне подолання таких конфліктів допомагає заповнити, вибудувати повноцінну ієрархію стосунків у групі і сприяє підвищенню коефіцієнта групової згуртованості.

**Висновки.** Групова згуртованість забезпечує успішне перетворення заданої структури групи на своєрідний цілісний психологічний організм і визначає рівень його розвитку. Вона залежить від якості реалізації таких чинників: ціннісно-орієнтаційна єдність та цілі групи, групова сумісність та мотивація, психологічний клімат та спільна групова діяльність.

**Перспективи подальших розробок** проблеми групової згуртованості вбачаємо в емпіричній перевірці низхідного і висхідного шляхів формування групи.

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. Асауляк О. Книга Огней. Экстазис. – Сыктывкар, 1997. – 290 с.
3. Боднарюк Р., Боднарюк Г. Грани Единого. – Ивано-Франковск: Сиверсия МВ, 2004. – 96 с., 4 цветн. ил.

4. Боднарюк Р., Боднарюк Г. На путях Богообщения. – Ивано-Франковск, 1999. – 80 с.
5. Донцов И.А. Психология коллектива (методологические проблемы исследования): Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С.19–39.
6. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общины и возрастные особенности): Учебное пособие. – 2-е изд., доп. – Мн.: Тетра Системс, 2000. – 432 с.
7. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Социальная психология: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
8. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М., 1991.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

*Статья посвящена проблеме сплоченности группы и анализу ее составляющих.*

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ ДО НОВОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

**Постановка проблеми.** Феномен міграції, зокрема зовнішньої, є одним із найхарактерніших і значних явищ ХХ – початку ХХІ століття. Масштабні геополітичні зміни, військово-політичні зіткнення, соціально-економічні кризи, етнічні конфлікти призвели до зростання кількості вимушених мігрантів у багатьох регіонах світу. Мільйони сучасних українців вливаються у світові міграційні потоки в пошуках економічної незалежності, нових можливостей для підприємництва, реалізації власних здібностей, політичного притулку, забезпечення кращого майбутнього своїм дітям. Покинувши власні сім'ї, часто з підірваним фізичним і психічним здоров'ям, вони потрапляють у зовсім чуже соціокультурне середовище, до якого треба пристосовуватись і в якому треба реалізовуватись. Незвичні кліматичні умови, незрозуміла мова, інші звичаї, традиції, цінності, недовіра з боку місцевого населення, соціальна незахищеність ускладнюють процес адаптації, інколи призводять до важких психологічних травм, деформації особистості з усіма кризовими наслідками. Пошук шляхів оптимальної адаптації мільйонів мігрантів до нової культури, нового середовища життєдіяльності, до ефективної взаємодії з корінним населенням є однією з актуальних проблем сучасної психології.

Соціокультурна адаптація індивіда є об'єктом вивчення багатьох науковців. Теоретичні розробки даної проблеми в галузі соціальної психології здійснювали В.С.Агєєв, Г.М.Андрєєва, М.Н.Корнєв, Л.Е.Орбан-Лембрик та інші, у галузі філософії – М.В.Ромм; О.В.Сухарьов є автором етнофункціонального підходу до психічної адаптації особистості. Проблемою психологічної адаптації мігрантів до нового середовища займалися Є.Є.Будаліна, Є.В.Вітенберг, В.В.Гриценко, С.А.Гришаєва, Н.Н.Мельникова, Г.Г.Павловець, особливості соціально-педагогічної адаптації дітей мігрантів вивчали Н.Д.Зінгер, М.А.Лобас, М.Ю.Саприкіна, О.Д.Солдатова, вплив ідентичності на соціокультурну адаптацію особистості – К.В.Коростеліна, Н.М.Лебедева, Н.Стефаненко та ін. Проте узагальнення теоретичних положень із проблеми соціокультурної адаптації сучасних мігрантів мало висвітлене у вітчизняній психологічній науці й потребує детальнішого опрацювання.

**Мета повідомлення:** проаналізувати основні теоретичні й емпіричні підходи до вивчення соціально-психологічної адаптації та інтеграції мігрантів у чужому соціокультурному просторі.

**Ключові слова:** мігранти, адаптація, соціокультурне середовище.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Адаптація є одним з ключових соціально-психологічних процесів. Цей процес вказує на пристосування індивіда до рольових функцій, соціальних норм, спільностей, до умов функціонування різних сфер суспільства; він завжди двобічний, бо, пристосовуючись до середовища, суб'єкт впливає на нього навіть своєю присутністю. Деякі вчені розглядають адаптацію в контексті соціалізації. З цього погляду, соціалізація є безперервною адаптацією живого організму до оточення, його здатністю пристосовуватися до реакцій інших людей або ж адаптація виступає складовою процесу соціалізації, його механізмом, формою реалізації [4, с.90–91].

Дуже помітна роль адаптації у процесі міграції. Коли мігрант починає сприймати нову країну як своє постійне місце проживання, вважає мету переїзду досягнутою, можемо говорити про завершення міграції. Успішна адаптація в цьому випадку робить становище мігранта стійким і позитивно мотивованим відносно нового соціального середовища. Відповідно, зникають мотиваційні чинники для зміни даного середовища у процесі міграції.

У психології виокремлюють два основні види адаптації – *короткочасну й довготривалу*. Короткочасна поділяється на три основні типи залежно від завдань, які мігранти ставлять на кожному етапі [7, с.269]:

1. *Інструментальна адаптація* спрямована на вирішення різноманітних завдань: відмежуватися на певний час від повсякденних рутинних справ, випробувати себе, підвищити свій статус, побувавши в найбільш розвиненій країні, навчитися чомусь тощо.

2. *Соціальна адаптація* проявляється у бажанні вивчити іноземну мову, проявити громадську активність, мати нові соціальні зв'язки.

3. *Адаптація типу "посланець своєї культури" або "місіонерська"* притаманна, як правило, представникам високорозвинених країн із глибокими традиціями та історією, з високим показником колективізму. Мігранти цього типу намагаються зберегти приналежність до власної культури, розширити та пропагувати її поза межами батьківщини.

Перебування в іншій країні більше двох років чи у рідній країні під час сильних соціальних потрясінь вимагає іншого виду адаптації – довготривалої. Час перебування в нових культурних умовах не пов'язаний прямо зі ступенем адаптованості, адже і через три роки можна залишатись аутсайдером і не досягнути глибокого розуміння й відчуття іншої культури. Залежно від мети, яку ставить перед собою мігрант, довготривала адаптація може перерости в тотальну асиміляцію, що характеризується відчуттям "як вдома", ідентифікацію з іншою культурою, культурну й рольову компетентність. І короткочасна, і довготривала адаптація відбувається тоді, коли активізуються процеси, що містять поведінку, яка долає

труднощі. Інакше мігранти відступають із відчуттям невдачі у виконанні поставлених завдань.

Вивчення проблеми довготривалої культурної адаптації мігрантів пов'язане з іменами Р.Мертон і Ф.Бока. Ключовим поняттям теорії адаптації Р.Мертон є поняття “аномії” – відхилення соціальної структури від свого нормального стану. Соціальна структура має два взаємопов'язаних компоненти: культурні цілі й інституціалізовані засоби. Аномія є результатом неузгодженості між культурою та інституціальною структурою, неможливістю досягнути легітимними засобами цілей, визначених культурою. Мігранти, особливо вимушені, опиняються в ціннісному вакуумі, їх спроби відтворити звичну ціннісну основу способу життя є хиткими, фрагментарними, супроводжуються ситуативністю поведінки і швидкою зміною переконань. Р.Мертон виокремив п'ять типів аномічних пристосувань [3, с.216–229]:

1. *Конформізм* – пристосування, некритичне сприйняття реальності як даності, підпорядкування більшості, в цілому, відповідність поведінкових установок і моделей як до культурних цілей, так і до інституціалізованих засобів.

2. *Інновація* як досягнення номінально позитивних культурних цілей інституціально не схвалюваними, а то й забороненими засобами (такий спосіб поведінки характерний для ділових людей, що досягають багатства і влади ненормативними засобами з орієнтацією на ризик та удачу).

3. *Ритуалізм* як відмова від досягнення висунутих культурою цілей при повному прийнятті її норм і вимог (такі люди пливуть за течією, не задаючи зайвих запитань і не проявляючи будь-якої активності).

4. *Ретризм* – одночасна відмова і від культурних цілей, і від інституціалізованих засобів, своєрідна втеча на межу соціальної структури, характерна для бомжів, волощог, наркоманів, хронічних алкоголіків.

5. *Бунт* – відмова від традиційних культурних цінностей та інституціалізованих засобів і заміна їх новими зразками, спрямованість на руйнування старої системи.

Ретризм і ритуалізм як чітко відтворювані стратегії можуть призвести до збільшення ризику об'єднання мігрантів в особливу соціальну групу – андерклас. Дж.Мірдел вважав андерклас “жертвою економіки” [8]. У подальшому це поняття почало використовуватись у расово-етнічному контексті, поступово набуваючи поведінкового відтінку “культури бідності”. Термін “андерклас” позначає бідний прошарок населення, що утворюється переважно з непрестижних расових і етнічних груп, поведінка яких є девіантною, кримінальною. Тривала ситуація бідності формує особливий тип поведінки і мислення, пов'язаний з фаталістичним прийняттям індивідом факту власної бідності та неспроможності що-небудь зробити для її подолання.

На відміну від Р.Мертон, який розглядає адаптацію через співвідношення культурних цілей та інституціалізованих засобів, Ф.Бок акцентує увагу на ставленні до культури. Автор виокремлює п'ять способів адаптації до чужого культурного середовища [6]:

1. *Геттоізація* – мігранти в чужому культурному середовищі замикаються у своєму колі, практично не спілкуються з місцевим населенням, при цьому підтримують ті моделі життя, яких дотримувалися на батьківщині.

2. *Асиміляція*, на противагу геттоізації, пов'язана з прагненням відмовитись від рідної культури і засвоїти культуру країни, в якій перебуває мігрант.

3. *Проміжна стратегія* – засвоєння нової культури при одночасному збагаченні її елементами власної культури.

4. *Часткова асиміляція* проявляється у відмові від рідної культури й засвоєнні нової лише в окремих галузях. Наприклад, на роботі мігрант наслідує зразки нової культури, а в сімейному колі – традиційної.

5. *Колонізація* – це нав'язування мігрантами своїх культурних цінностей, норм і мови місцевому населенню.

Таким чином, Р.Мертон і Ф.Бок фокусують свою увагу на культурних і структурних аспектах адаптації.

Р.О.Костін виокремлює етносоціальну й етнополітичну адаптацію мігрантів [1]. Така класифікація враховує культурну й економічну складові міграції; в її основу покладено аналіз розселення мігрантів і ступінь тиску на густонаселені ними території. Процес розселення мігрантів найчастіше не залежить від владних структур, його складність визначають три групи передумов.

Перша група містить соціальні, політичні, етнічні, економічні, правові, демографічні, кліматичні та інші передумови, які склалися на території масового приїзду мігрантів.

Друга група характеризується різноманітним складом мігрантів, диференційованою приналежністю до різних етнічних, демографічних, професійних груп. Крім того, сюди слід урахувувати політичні орієнтації мігрантів і їх схильність до активних дій на захист своїх прав на нових для себе територіях.

Третя група містить інфраструктуру районів виїзду і приїзду мігрантів, пори року, в які приплив людей на певних територіях є найбільшим, а також соціальну й політичну атмосферу в місцях їх попереднього проживання.

Взаємодія, взаємозалежність виокремлених передумов мають вирішальний вплив на етносоціальну й етнополітичну обстановку на територіях приїзду мігрантів і позначаються на діяльності самих мігрантів, що прагнуть адаптуватись у нових для себе умовах. Зокрема, представники



різних етнічних груп вносять свої корективи у взаємодію між людьми, що позначається на виборі ними місця проживання, консолідації з етнічно близькими групами чи, навпаки, самоізоляції в місцях компактного поселення.

Мігранти мають різний рівень достатку, соціальний статус, що дозволяє їм здійснювати економічну діяльність, виходячи з власних інтересів, при цьому може страждати місцеве населення, яке не має можливості протидіяти таким прагненням. Та частина мігрантів, що проживала в міських зонах, об'єктивно не може працевлаштуватись у сільській місцевості; часто професійний, статевовіковий та освітній рівень мігрантів не сприяє їх працевлаштуванню в регіонах, де погано розвинена соціальна інфраструктура, інші кліматичні умови тощо. Не зумівши адаптуватися, частина мігрантів переселяється на інші території, часто перенасичені міграційними потоками. Тому забезпечення життєдіяльності мігрантів значною мірою залежить від реалізації їх власних виборів, які сумісні з очікуваннями на територіях прийому мігрантів. Цей факт потрібно враховувати в процесі вивчення адаптації мігрантів.

У процесі етносоціальної адаптації мігранти вирішують дві першочергові проблеми: отримання житла й роботи. Ці проблеми вирішуються на фоні того, що в кожного мігранта змінюється суспільний статус, життєвий уклад, добробут, соціальне й природне середовище, розриваються родинні, ділові й дружні зв'язки. Часто мігранти не мають можливості реалізуватися професійно, не можуть знайти будь-якої роботи, змушені підлаштовуватись під реальну ситуацію, щоб забезпечити більш-менш пристойні умови проживання. Якщо на ринку праці вони стають конкурентами місцевим жителям, то, як правило, мають проблеми у спілкуванні з ними. При цьому приналежність до певної етнічної групи часто виступає головним і єдиним аргументом у процесі спілкування. У цьому напрямку етносоціальна адаптація може затягнутися на невизначений час, бо стосунки місцевих жителів і приїжджих не носять персоналізованого характеру. Боротьба за можливість отримати роботу визначається діями мігрантів щодо оплати праці, умов і термінів виконання робіт тощо. Така ситуація провокує конфлікт, пов'язаний з конкретною формою протесту проти використання робочої сили мігрантів, і можлива на території, де тиск мігрантів є відчутним і яскраво виокремлюється їх етнічна приналежність.

Таким чином, етносоціальна адаптація проходить оптимально в умовах, коли мігранти мають можливість здійснювати життєдіяльність серед групи, що найбільш повно відповідає їхнім очікуванням. У місцях міграційного навантаження, де мігранти, представники конкретних етнічних спільнот мають пріоритет у чисельному потенціалі районів скупчення, адаптаційні процеси проходять складно. При дисперсному поселенні у великих містах мігранти "розчиняються" у соціумі та формують стосунки

з місцевим населенням лише в межах своєї життєдіяльності, що також викликає труднощі в адаптації. Найбільші перспективи в етносоціальній адаптації мають мігранти економічно активного віку, їх адаптація залежить від уміння змінити попередні життєві установки в умовах іншого етнічного простору, а також від особистісних якостей.

На відміну від етносоціальної адаптації, яка вимагає від мігрантів швидкого реагування на оточення, зміни вже вироблених стереотипів, етнополітична адаптація передбачає триваліший часовий проміжок, оскільки в політичне життя люди входять більш повільно. Ця адаптація залежить від того, який правовий статус має мігрант, чи може він претендувати на громадянство тієї країни, в якій перебуває. Отримавши громадянство іншої країни, мігрант втрачає можливість брати участь у політичному житті власного народу і стає чужоземцем у власній країні. Неможливість брати участь у виборах, референдумах, інших політичних процесах дезорієнтує і знижує правовий імунітет мігрантів.

Слід зазначити, що рівень адаптації мігрантів значною мірою залежить від "інформативного простору", в якому вони живуть. Н.Малікова виокремлює шість парадоксів інформаційного забезпечення етносоціальних проблем міграції [2, с.12–17]:

1. *Параінформаційний* – поряд із ЗМІ подається потужний потік усної, емоційно забарвленої, алармістської інформації, яка базується на чутках, жахах, часто уявних, і реалізує фрустраційну функцію.

2. *Ідеократично-бюрократичний* – полягає в ігноруванні науково обгрунтованої інформації про етносоціальну специфіку ресурсного потенціалу, коли можливості адаптації етнічних груп вимушених мігрантів у полярному соціальному, етнопсихологічному, етнокультурному та екологічному середовищі нового місця проживання визначаються офіційними особами волонтаристськими методами.

3. *Парадокс фінансового забезпечення* – стратегічно важлива інформація про міграцію, пов'язана з безпекою країни, не отримує бюджетного фінансування і, в основному, збирається за рахунок іноземних фондів; при цьому значна її частина залишається поза межами наукового аналізу.

4. *Демонстративно-амбіційний* проявляється у тому, що деякі лідери недержавних організацій, прагнучи до монополії на інформацію, вступають у конфлікт із державними міграційними службами та один з одним, що перешкоджає ефективному вирішенню проблем міграції.

5. *Дезінформаційний* – має етнодискримінаційний характер і пов'язаний із санкціонованим формуванням у місцевого населення негативних етнічних стереотипів, які посилюють етнофобію та мігрантофобію.

6. *Міфотворчий* – інформація про нелегальних мігрантів подається таким чином, щоб створити єдиний міфічний образ "нелегала", який належить до певного етносу, як правило, негативний.



Вищеназвані парадокси стають реальною силою для переструктурування життєвого простору того чи іншого регіону, можуть як сприяти, так і перешкоджати стабілізації соціокультурної ситуації територій зі стійким міграційним зростанням. Усебічне інформування населення про проблеми мігрантів і їх можливості, створення спеціальних інформаційних каналів чи передач, спрямованих на послаблення алармістських настроїв і боротьбу з дезінформацією, розвінчування міфів про мігрантів, безумовно, сприятиме їх ефективнішій етносоціальній адаптації.

С.Ю.Седова виокремлює п'ять основних соціологічних стратегій адаптації мігрантів на територіях стійкого міграційного приросту [5]:

1. *Стратегія професійної адаптації* характерна для територій з розвиненим ринком праці. Вона передбачає реалізацію професійної компетентності мігрантів, орієнтує їх на професійне навчання і перепідготовку та дозволяє досягнути необхідного рівня конкурентоздатності на ринку праці. У той же час на початкових етапах мігранти поповнюють сферу послуг, а зайнятість у сфері виробництва є для них найважливішою життєвою установкою, що дозволяє вирішити житлові й сімейні проблеми.

2. Території з індустріально-аграрною структурою зайнятості зумовлюють *стратегію виживання та пасивної адаптації*. В умовах слабкого розвитку сільськогосподарської індустрії мігранти прагнуть основні зусилля вкладати в придбання житла й отримання допомоги.

3. На територіях із переважанням аграрно-індустріальної структури зайнятості поширюється *стратегія адаптації до підприємницької діяльності*. Мігранти свої життєві перспективи пов'язують з професійною діяльністю у сфері послуг та переробки сільськогосподарської продукції, бажають відкрити власний бізнес у цій сфері.

4. Території з неструктурованим ринком провакують соціальну напруженість серед працевлаштованого населення, для цих територій характерна *стратегія стихійної адаптації* до місцевого ринку праці, пов'язана з хаотичними спробами працевлаштування та життєзабезпечення.

5. На всіх територіях зустрічається *інноваційна стратегія адаптації*, яка характеризується, перш за все, переглядом попередніх життєвих установок і організацією нової моделі життя мігрантів із високим професійним статусом.

**Висновки.** Соціокультурна адаптація мігрантів залежить від психологічних, етносоціальних, етнополітичних, культурних та соціологічних чинників, які мають значущий вплив на даний процес.

**Перспективи подальшого дослідження.** Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у виокремленні соціально-психологічних чинників адаптації сучасних українських мігрантів до нового соціокультурного середовища (на матеріалі зовнішньої міжнародної міграції).

1. Костин Р.А. Миграция. Социологические очерки. – С.-Пб.: ВТИ ЖВВ и ВОСО, 1997.
2. Маликова Н. Парадоксы информационного обеспечения этносоциальных проблем миграции // Миграция и информация. – 2000.
3. Покровский Н.Е. Функционалистская теория аномии Роберта Мертона // Кравченко С.А., Мнацаканян М.О., Покровский Н.Е. Социология: парадигмы и темы. – М.: АНК ИЛ, 1998.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. – К.: Академ-видав, 2003. – 448 с.
5. Седова С.Ю. Социальная структура, социальные институты и процессы. – Саратов, 2001. – 157 с.
6. Bock P.K. Culture Shock. – N.Y.: Alfred A. – Knopf, 1970.
7. Brislin R.W. Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction. – New York, 1981.
8. Myrdal G. Challenge to Affluence. – N.Y.: Pantheon, 1983. – P.264.

*В работе проанализированы психологические и социологические подходы к проблеме социокультурной адаптации мигрантов.*

## **ДИНАМІКО-ІНТЕГРАТИВНІ ПРОЦЕСИ У МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПРОТЯГОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**(на матеріалах емпіричного дослідження)**

**Актуальність та постановка проблеми.** Розвиток психологічної науки і практики, зростання популярності та затребуваності психології у різних соціальних сферах формують запит на компетентних, творчих, якісно підготовлених фахівців-психологів. Фундаментальною передумовою формування їх готовності до праці та ефективного виконання професійних обов'язків у майбутньому є висока результативність професійної підготовки майбутніх психологів на етапі навчання у ВНЗ.

Процес оволодіння професією забезпечується спільною діяльністю викладачів і студентів, результат якої значною мірою залежить від об'єктивних чинників організації роботи у закладі освіти та суб'єктивно-психологічних особливостей учасників цього процесу: “У навчальному процесі викладач здійснює функції управління, студент є елементом самоуправління” [1, с.93]. Іншими словами, попри те, що педагог справді забезпечує, організовує пізнавальну діяльність, результат його праці залежить не лише від власної ерудованості, глибини знань, умінь їх передати, а й від налаштованості на сприймання, здобуття знань та подальше їх переструктурування, переосмислення, вироблення умінь та навичок самими студентами. Безумовно, що таке налаштування студентів на пізнавальну діяльність обумовлюється багатьма чинниками, основними серед яких є задоволеність обраною професією, цікавість до неї, наявність професійної спрямованості, бажання працювати за фахом у майбутньому, а також і відповідна мотивація навчання.

У цьому контексті мотивація оволодіння професією може слугувати надійним індикатором вивчення спрямованості на сам зміст майбутньої діяльності. Ф.М.Рахматуліна з цього приводу зауважує, що “вивчення мотивів дозволяє виявити ставлення людини до діяльності, розкрити потреби, силу та рівень їх розвитку”, а “оптимальний варіант розвитку мотивації є необхідною умовою високопродуктивної діяльності, яка обумовлена сформованим механізмом самоуправління особистості” [1, с.93, 95]. Це актуалізує питання про сутність оптимальної мотивації навчання студентів-психологів, яка б забезпечила якісне засвоєння професійних знань, вироблення умінь і навичок.

Метою цієї публікації є з'ясування змістових та динаміко-інтегративних особливостей навчальної мотивації студентів-психологів протягом їх підготовки у ВНЗ за результатами емпіричного дослідження проблеми.

**Ключові слова:** мотивація навчання, релевантність навчальної мотивації студентів-психологів, внутрішня, зовнішня позитивна, зовнішня негативна обумовленість мотивації, динаміко-інтегративні процеси у мотивації навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-психологічні дослідження проблем мотивації фокусуються, в першу чергу, на окресленні різних видів спонук, їх класифікації, з'ясуванні специфіки мотиваційного забезпечення різних видів діяльності, розробці адекватних методів та методик емпіричного вивчення мотиваційної сфери особистості. Зокрема, у психології відомий поділ мотивації за критерієм зовнішньої чи внутрішньої обумовленості спонукальних факторів поведінки на такі види: екстринсивну (обумовлену зовнішніми умовами та обставинами) та інтринсивну (внутрішню, пов'язану з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями) мотивацію [2]. Узявши за основу цю класифікацію, К.Замфір роз'яснила специфіку професійної мотивації. На її думку, внутрішня мотивація – це завжди розуміння суспільної корисності праці, задоволення від процесу та результатів праці. У зовнішній мотивації дослідниця виокремила два види: зовнішню позитивну (матеріальне стимулювання, зростання у кар'єрі, престиж) та зовнішню негативну (страх критики, осуду, санкцій) [3], які певним чином поєднуються між собою. Вочевидь, цей поділ мотивації придатний не лише для опису спонукання професійної діяльності, а й здобуття професії.

Аналогічний аналіз мотивації з урахуванням особливостей навчальної діяльності здійснив П.М.Якобсон, виокремивши такі типи:

1) “негативна” мотивація, обумовлена не прагненням самої діяльності, а усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникати за умови неуспіхів у навчанні (покарання, погрози, докори з боку батьків чи оточуючих, що створюють неприємні переживання);

2) “позитивна” мотивація, що також обумовлена не прагненням самої діяльності, а соціальними та моральними мотивами навчання, почуттям обов'язку чи прагненням забезпечити власне благополуччя;

3) мотивація, обумовлена самим процесом навчальної діяльності, а саме: задоволенням від пізнавальної діяльності, відкриття нового, реалізації своїх можливостей [4].

Якщо дотримуватися ідеї полімотивованості діяльності, то необхідно визнати у структурі навчально-мотиваційної сфери особистості й наявність екстринсивної мотивації. Тому у реальній мотивації навчальної

діяльності будуть у певному співвідношенні представлені всі види мотивації, специфіка поєднання яких і визначатиме ефективність професійної підготовки студентів.

Психологічний зміст мотивації навчання студентів може визначатися кількома критеріями, стрижневими серед яких, на нашу думку, є:

1) наявність спонукального потенціалу навчальної мотивації щодо ефективного засвоєння студентами знань, вироблення умінь та навичок;

2) обумовленість навчальної мотивації внутрішніми спонуканнями діяльності, а саме: цікавістю до своєї професії, бажанням оволодіти нею, стати висококваліфікованим фахівцем. Відповідність навчальної мотивації цим критеріям забезпечить її релевантність обраній професії, засвоєння фундаментальних і професійно орієнтованих знань, необхідних для виконання фахових обов'язків, ефективну підготовку студентів та їх суб'єктивно-психологічну задоволеність процесом навчання, а отже, й самореалізацію у ВНЗ. Очевидно, це дало б змогу забезпечити активну пізнавальну діяльність, яка, на думку В.П.Шумана, характеризується: а) високою значущістю чи "питомою вагою" пізнавальних мотивів (тобто мотивів, обумовлених природою пізнавальної діяльності), що являють собою внутрішні причини активної діяльності; б) творчим підходом до діяльності; в) наявністю добре усвідомленої мети [5, с.6].

Вочевидь, що найбільш адекватно мотивованим може вважатися той студент, який, усвідомлюючи зміст та необхідні результати своєї діяльності, внутрішньо прагне процесу її здійснення й досягнення очікуваних ним самим і суспільством результатів. Зрозуміло, що внутрішня мотивація може доповнюватися зовнішньою стимуляцією як позитивної, так і негативної емоційної валентності, однак вона не може бути повністю конструктивно замінена нею. Однак при врахуванні полімотивованості діяльності найбільш оптимальним варіантом мотивованості здобуття професії є, на думку К.Замфір, домінування внутрішньої мотивації при наявності зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної, причому остання має бути виражена найслабше [3].

Саме з урахуванням поєднання згаданих вище видів мотивації було здійснене емпіричне вивчення динаміко-інтегративних процесів у навчальній мотивації студентів-психологів. Слід зазначити, що у психологічній науці створено ряд стандартизованих методик, які дають можливість здійснити якісний та кількісний аналізи мотивів навчання. Зокрема, відомими є запитальник "Мотивація навчання у вузі" Т.І.Ільїної [6]; методики А.А.Реана та В.А.Якуніна "Вивчення мотивів учбової діяльності студентів" [7]; "Мотиви учбової діяльності студентів" В.І.Шкуркіна [8]. Безумовно, що дослідження мотивації є володіння професією є значно глибшим і змістовнішим, якщо воно передбачає не лише з'ясування особливостей спектра основних видів мотивів за

критерієм зовнішньої чи внутрішньої мотивації, а й ураховує особливості здобуття саме професії психолога, що вказує на специфіку ставлення до неї. Оскільки мотивація навчання має бути релевантною сутності самої діяльності (у нашому випадку діяльності психолога), то саме цей аспект є ключовим у дослідженні мотивів навчання студентів. Власне, це і спричинило певні труднощі у підборі методики діагностики мотивів навчання студентів-психологів. І оскільки такої не було знайдено, ми були змушені модифікувати вже існуючі.

За основу було взято методики "Мотиви учбової діяльності студентів" В.І.Шкуркіна і "Вивчення мотивів учбової діяльності студентів" О.О.Реана і В.О.Якуніна. Основний задум та обґрунтування модифікації методики "Вивчення мотивів учбової діяльності студентів" О.О.Реана і В.О.Якуніна полягав у підборі найбільш актуальних мотивів для сучасних особливостей навчання у ВНЗ, урахування компонентів внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації на основі включення переліку мотивів, які були б специфічними саме для професійного становлення майбутніх психологів, що детально відображено нами у дисертаційній праці "Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів" [9].

Загалом у модифікованій нами методиці утворено перелік із 16 мотивів навчання, 8 з яких відносяться до внутрішніх ("хочу реалізувати себе саме як психолог", "подобаються предмети, які я вивчаю", "хочу стати хорошим психологом", "оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення", "хочу здобути глибокі і міцні знання", "хочу пізнати внутрішній світ людей", "вчуся, щоб отримати інтелектуальне задоволення", "хочу вдосконалити самого себе"); 4 мотиви – до зовнішніх позитивних ("хочу отримати диплом про вищу освіту", "сам факт мого навчання тут забезпечує мені позитивний імідж серед оточуючих", "хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще", "від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому") і 4 – до зовнішніх негативних ("вчуся, бо цього вимагають мої батьки", "не хочу бути гіршим у навчанні порівняно з іншими", "вчуся, щоб уникнути проблем під час сесії", "вчуся, щоб уникнути осуду чи покарання за погане навчання"), що забезпечило пропорційну представленість компонентів зовнішньої та внутрішньої мотивації.

**Результати емпіричного дослідження.** Емпіричне вивчення динаміки мотивації навчання на основі модифікованої методики було реалізоване на вибірці студентів-психологів 1–5-х курсів денної форми навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника загальною кількістю 322 особи. Отримані дані опрацьовано методами математичної статистики, зокрема здійснено обчислення

середніх показників та процедури рангування, результати яких подано у таблиці.

№	Мотиви учбової діяльності	Показники студентів 1-го курсу / ранг в ієрархії та середнє значення	Показники студентів 2-го курсу / ранг в ієрархії та середнє значення	Показники студентів 3-го курсу / ранг в ієрархії та середнє значення	Показники студентів 4-го курсу / ранг в ієрархії та середнє значення	Показники студентів 5-го курсу / ранг в ієрархії та середнє значення
1.	Хочу реалізувати себе саме як психолог	1 (6,68)	3 (6,19)	4 (5,83)	3 (5,53)	4 (5,63)
2.	Хочу отримати диплом про вищу освіту	9 (5,40)	10 (5,35)	1 (6,13)	1 (5,84)	2 (5,95)
3.	Подобаються предмети, які я вивчаю	14 (4,56)	11 (5,15)	11 (4,76)	10 (4,93)	11 (4,85)
4.	Вчуся, бо цього вимагають мої батьки	16 (2,32)	16 (2,92)	15 (3,61)	4 (5,42)	14 (3,85)
5.	Хочу стати хорошим психологом	2 (6,44)	1 (6,42)	3 (5,87)	2 (5,79)	1 (6,04)
6.	Не хочу бути гіршим у навчанні порівняно з іншими	11 (5,20)	8 (5,58)	14 (4,13)	5 (5,32)	6 (5,37)
7.	Від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому	6 (5,60)	12 (4,96)	13 (4,57)	12 (4,58)	8 (5,11)
8.	Хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще	5 (5,72)	9 (5,58)	7 (5,43)	6 (5,30)	3 (5,92)
9.	Оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення	8 (5,44)	6 (5,88)	5 (5,74)	9 (4,95)	4 (5,52)

10.	Вчуся, щоб уникнути проблем під час сесії	10 (5,32)	13 (4,62)	9 (5,00)	7 (5,24)	10 (4,90)
11.	Хочу здобути глибокі і міцні знання	3 (6,00)	5 (6,04)	6 (5,47)	11 (4,63)	9 (5,02)
12.	Сам факт мого навчання тут забезпечує мені позитивний імідж серед оточуючих	12 (5,00)	14 (4,12)	8 (5,33)	15 (3,42)	15 (3,80)
13.	Хочу пізнати внутрішній світ людей	4 (5,80)	4 (6,08)	12 (4,65)	13 (4,32)	12 (4,61)
14.	Вчуся, щоб уникнути осуду чи покарання за погане навчання	15 (3,60)	15 (3,23)	16 (2,48)	16 (2,68)	16 (2,83)
15.	Вчуся, щоб отримати інтелектуальне задоволення	13 (4,92)	7 (5,69)	10 (4,78)	14 (3,63)	13 (4,36)
16.	Хочу вдосконалити самого себе	7 (5,52)	2 (6,31)	2 (6,04)	8 (5,05)	5 (5,41)

Статистичний та кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив описати особливості динаміко-інтегративних процесів у мотивації навчання студентів 1–5-х курсів. Так, у першокурсників домінуючими виявилися такі мотиви: 1) хочу реалізувати себе саме як психолог; 2) хочу стати хорошим психологом; 3) хочу здобути глибокі і міцні знання; 4) хочу пізнати внутрішній світ людей; 5) хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще; 6) від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому; 7) хочу вдосконалити самого себе; 8) оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення. Як показав кореляційний аналіз, найтісніші взаємозв'язки у першокурсників існують між внутрішніми мотивами навчання “хочу пізнати внутрішній світ людей” та “хочу стати хорошим психологом” (0,691), “вчуся, щоб отримати інтелектуальне задоволення” та “хочу вдосконалити самого себе” (0,665), також останні два мотиви тісно корелюють із мотивом навчання “хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще” (відповідно 0,663 та 0,706). Таким чином, у першокурсників виразно домі-

нує внутрішня мотивація навчання та присутні окремі зовнішні позитивні мотиви, а виявлені взаємозв'язки вказують на прагнення здобути професію завдяки ставленню до неї як до джерела самовдосконалення, самопомоги і засобу розширення своїх особистісних можливостей.

Навчально-мотиваційну сферу студентів 2-го курсу характеризує така ієрархія найбільш значущих мотивів: 1) хочу стати хорошим психологом; 2) хочу вдосконалити самого себе; 3) хочу реалізувати себе саме як психолог; 4) хочу пізнати внутрішній світ людей; 5) хочу здобути глибокі і міцні знання; 6) оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення; 7) вчуся, щоб отримати інтелектуальне задоволення; 8) не хочу бути у навчанні гіршим порівняно з іншими. У другокурсників збільшується кількість та міцність взаємозв'язків між внутрішніми мотивами навчання. Найбільш показовими інтеркореляціями мотивів навчання є: мотив “хочу реалізувати себе саме як психолог” корелює з мотивами “хочу стати хорошим психологом” (0,772), “хочу пізнати внутрішній світ людей” (0,829), “хочу здобути глибокі і міцні знання” (0,561), “хочу вдосконалити самого себе”; мотив “хочу стати хорошим психологом” тісно корелює з мотивами “хочу здобути глибокі і міцні знання” (0,736), “хочу пізнати внутрішній світ людей” (0,78), причому між останніми мотивами виявлено коефіцієнт кореляції (0,678). Виявлена ієрархія провідних мотивів навчання вказує на домінування релевантних здобуттю професії внутрішніх мотивів навчання, а наявні взаємозв'язки свідчать про подальшу інтеграцію їх системи, що, безперечно, є якісним показником їх динаміки та потужним сприятливим фактором для здобуття професії.

Дещо змінюється мотиваційна картина у третьокурсників. У них провідними мотивами виявилися: 1) хочу отримати диплом про вищу освіту; 2) хочу вдосконалити самого себе; 3) хочу стати хорошим психологом; 4) хочу реалізувати себе саме як психолог; 5) оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення; 6) хочу здобути глибокі і міцні знання; 7) хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще; 8) сам факт мого навчання тут забезпечує мені позитивний імідж серед оточуючих. Це свідчить про те, що у систему мотивів суттєво привноситься компонент зовнішньої позитивної мотивації, хоча взаємозв'язки між внутрішніми мотивами навчання, порівняно з другокурсниками, стають більш інтенсивними і тісними. Зокрема, це виявляється в тому, що мотив “хочу реалізувати себе саме як психолог” тісно корелює з мотивами “хочу стати хорошим психологом” (0,783), “оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення” (0,662), “хочу пізнати внутрішній світ людей”, причому останні три мотиви також тісно взаємозв'язані з мотивом “подобаються предмети, які я вивчаю” (відповідно 0,638, 0,731, 0,598). Мотив “хочу здобути глибокі і міцні знання” взаємозв'язаний з мотивами “хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще” (0,608), “оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення” (0,6), “вчуся, щоб отримати

інтелектуальне задоволення” (0,717). Виявлено також негативні кореляції між мотивом “вчуся, бо цього вимагають мої батьки”, що має зовнішню негативну обумовленість, та внутрішніми мотивами “оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення” (-0,429), “хочу здобути глибокі і міцні знання” (-0,452), “вчуся, щоб отримати інтелектуальне задоволення” (-0,453), “хочу вдосконалити самого себе” (-0,511).

Мотивація навчання у четвертокурсників здебільшого має зовнішню обумовленість. Найактуальнішими мотивами виявилися такі: 1) хочу отримати диплом про вищу освіту; 2) хочу стати хорошим психологом; 3) хочу реалізувати себе саме як психолог; 4) вчуся, бо цього вимагають мої батьки; 5) не хочу бути гіршим у навчанні порівняно з іншими; 6) хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще; 7) вчуся, щоб уникнути проблем під час сесії; 8) хочу вдосконалити самого себе. Як видно з наведеного переліку, серед визначальних мотивів навчальної діяльності лише 3 мотиви є внутрішніми, домінуючою ж є зовнішня негативна мотивація навчання, що свідчить про нерелевантність мотивації навчання здобуттю професії психолога. Виявлені взаємозв'язки між внутрішніми мотивами навчання у студентів 1–3-х курсів здебільшого притаманні й четвертокурсникам, однак є більш поодинокими та мають слабшу силу. Тобто система мотивів є менш інтегрованою ніж у третьокурсників. Крім того, як виявилось, зовнішній негативний мотив навчання “вчуся, щоб уникнути проблем під час сесії”, позитивно корелює з внутрішніми мотивами “хочу здобути глибокі і міцні знання” (0,398), “хочу пізнати внутрішній світ людей” (0,397). Тобто здобуття професії мотивується страхом очікуваних покарань, бажанням уникнути їх, що в поєднанні з наведеними вище даними свідчить про наявність деструктивних ознак у навчальній мотивації четвертокурсників.

Дещо поліпшується ситуація у студентів 5-го курсу, провідними мотивами навчання у яких виявилися такі: 1) хочу стати хорошим психологом; 2) хочу отримати диплом про вищу освіту; 3) хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще; 4) хочу реалізувати себе саме як психолог; 5) хочу вдосконалити самого себе; 6) не хочу бути гіршим у навчанні порівняно з іншими; 7) оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення; 8) від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому. Як видно з наведеного переліку, серед провідних мотивів навчання половина є внутрішніми, решта ж мотивів є переважно зовнішніми позитивними. Крім того, цілком закономірно, на нашу думку, є важливість для п'ятикурсників мотиву “хочу отримати диплом про вищу освіту”, який може мати для них смисл зовнішнього соціального визнання їх як фахівців, а також мотиву “від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому”, який може бути свідченням урахування матеріальних аспектів професійної діяльності, актуальність якого цілком закономірна для представників

будь-якої професії. Позитивною особливістю є тісна інтеграція внутрішніх мотивів навчання у п'ятикурсників, найвиразнішими прикладами якої є наступні взаємозв'язки: мотив "подобаються предмети, які я вивчаю" корелює з мотивами "хочу стати хорошим психологом" (0,61), "від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому" (0,647), "оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення" (0,646), "хочу пізнати внутрішній світ людей" (0,603), "вчуся, щоб отримати інтелектуальне задоволення" (0,555); мотив "хочу стати хорошим психологом" перебуває у тісних взаємозв'язках із мотивами "від моїх знань залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому" (0,503), "хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще" (0,611), "оволодіння знаннями з психології приносить мені задоволення" (0,711), "хочу здобути глибокі і міцні знання" (0,711), "хочу пізнати внутрішній світ людей" (0,62). При цьому між зовнішніми негативними та внутрішніми мотивами навчання виявлено не позитивні взаємозв'язки (як у четвертокурсників), а негативні: мотив "вчуся, бо цього вимагають мої батьки" взаємозв'язаний з мотивами "хочу стати хорошим психологом" (-0,574), "хочу з допомогою знань змінити своє життя на краще" (-0,523), "хочу здобути глибокі і міцні знання" (-0,442), "хочу пізнати внутрішній світ людей" (-0,505), що вказує на "добровільність" здобуття освіти, внутрішню спонукальну обумовленість навчального процесу з боку студентів.

Загалом здійснений теоретичний та емпіричний аналіз динаміко-інтегративних особливостей мотивації навчання студентів-психологів протягом підготовки у ВНЗ дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Мотивація навчання студентів є важливою передумовою ефективності їх підготовки як майбутніх фахівців. Навчально-мотиваційна сфера є полімотивованою, а саме: включає комплекс внутрішніх спонук (пов'язаних із прагненням самої діяльності, цікавістю, позитивним ставленням до неї), а також зовнішніх стимулів (потенційною або реальною дією морально-психологічних, соціальних та матеріальних благ чи негативних санкцій).

2. Ключовими ознаками відповідності мотивації навчання студентів щодо ефективності професійної підготовки є її внутрішня обумовленість, домінування пізнавальних мотивів, що забезпечують спрямованість на засвоєння знань, вироблення умінь, навичок. Релевантність навчальної мотивації здобуттю професії психолога визначається її змістовим наповненням, а саме: інтересом до внутрішнього світу людей, цікавістю до навчальних дисциплін, потребою у самовдосконаленні, бажанням працювати за фахом у майбутньому.

3. Емпіричне вивчення динаміко-інтегративних процесів у навчальній мотивації студентів-психологів протягом професійної підготовки показало наступне: домінування на перших етапах навчання внутрішніх мотивів, які є тісно взаємозв'язаними між собою; привнесення у навчально-мотиваційну сферу компонента зовнішніх позитивних і негативних спонук,

зниження сили та частоти взаємозв'язків між ними всередині навчання; подальше підвищення внутрішньої обумовленості та інтегрованості системи мотивів навчання на завершальній стадії здобуття освіти.

**Перспективами подальшого дослідження цієї проблеми** є з'ясування чинників, що можуть обумовлювати виявлені динаміко-інтегративні процеси та пошук засобів оптимізації навчально-мотиваційної сфери студентів-психологів в умовах їх професійного становлення у ВНЗ.

1. Рахматуліна Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности // Психологическая служба в вузе (сборник статей). – К., 1981. – С.90–104.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1986.
3. Замфир К. Удовлетворенность трудом. – М., 1983. – 142 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.
5. Шуман В.П. Мотивы познавательной деятельности учащейся молодежи // Вопросы формирования личности / Отв. ред. В.П.Шуман. – Владимир, 1972. – С.3–27.
6. Ильина Т.И. Мотивация обучения в вузе // Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С.-Пб.: Питер, 2000. – С.433–434.
7. Реан А.А., Якунин В.А. Изучение мотивов учебной деятельности студентов // Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С.-Пб.: Питер, 2000. – С. 434–437.
8. Шкуркин В.И. Влияние мотивов на учебную деятельность // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза: Сборник научных трудов / Ред. Ю.М. Орлов. – М., 1976. – С.91–102.
9. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. – Івано-Франківськ, 2004. – 212 с.

*Мотивація обучения студентов-психологов полимотивирована. На начальных этапах обучения превалирует система внутренних мотивов, далее – возрастает компонент внешней позитивной и внешней негативной мотивации, а на завершающей стадии обучения учебно-мотивационная сфера студентов снова приобретает внутреннюю обусловленность. Интеграция мотивов обучения возрастает на протяжении первых курсов обучения, затем снижается снова и возрастает в период завершения профессиональной подготовки.*

## ПОЛІТИЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ЕТАП ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Актуальність проблеми.** Політична свідомість – одне з центральних понять політичної психології, без якого важко уявити постановку будь-якої наукової проблеми в межах цієї галузі психологічного знання. Відмова практично враховувати особливості та механізми формування політичної свідомості (як на особистісному, так і на груповому рівні) робить неможливим управління суспільно-політичним процесом і втілення навіть найдоцільніших політичних рішень. Демократичний режим передбачає створення таких суспільних умов, які б сприяли формуванню соціально-політичної активності членів суспільства й зводили до мінімуму застосування політичного насильства. Становлення політичної свідомості особистості, її адаптація до політичної системи суспільства відбуваються у процесі політичної соціалізації. Тому для кращого розуміння політичної свідомості доцільно розглянути зміст політичної соціалізації, фактори, які її визначають, та особливості на кожному з етапів особистісного становлення.

**Мета статті:** виокремити особливості політичної соціалізації студентів, виявити зв'язок політичної свідомості студентів із рівнем їхньої громадської активності.

**Ключові слова:** особистість, політична соціалізація, політична свідомість, громадська активність.

**Виклад основного матеріалу.** Політична свідомість – опосередковане відображення суб'єктом політичного життя суспільства, змістом якого є проблеми влади, формування, розвиток і задоволення інтересів і потреб політичних суб'єктів; сукупність поглядів, оцінок і настанов, які, відображаючи політико-владні відносини, набувають відносної самостійності. Суб'єктом політичної свідомості може виступати окрема особистість, нація, страта, маса, інші великі та малі соціальні групи [3].

Формування політичної свідомості – результат складного та багатогранного процесу політичної соціалізації. Зміст політичної соціалізації полягає у включенні особистості в політичну систему суспільства шляхом засвоєння політичних поглядів, знань про закономірності функціонування політичної системи, суспільно-політичних норм, цінностей тощо.

Важко уявити функціонування сучасного суспільства поза державою, а, відповідно, і поза політикою. Остання забезпечує організацію, регулю-

вання та контроль суспільного життя. Таким чином, інтеріоризація політичних норм, освоєння певних моделей політичної поведінки та здобуття знань про відповідну сферу – необхідна умова формування особистості. Незалежно від рівня освіченості, фаху чи роду занять особистість у процесі життєдіяльності взаємодіє зі суспільно-політичною системою. Навіть якщо така взаємодія вимушена, вона все одно здійснюється, бо особистість змушена адаптуватися до соціального довкілля.

Політична соціалізація визначається багатьма умовами. Фактори політичної соціалізації особистості можна поділити на дві групи, першу з яких складатимуть фактори, які стосуються самої особи, а другу – фактори довкілля, зовнішні стосовно неї. Останню групу формують як політичні, так і неполітичні фактори (табл. 1).

Таблиця 1

**Фактори політичної соціалізації**

Фактори довкілля		Особистісні фактори
Політичні	Неполітичні	
Політичний режим	Сім'я	Стать (гендер)
Державний устрій	Школа	Вік
Етап розвитку суспільства	Неформальні групи	Освіта
Конкретна політична ситуація	Неполітичні організації	Рід занять
Політичні інститути	Мистецтво	Релігійна приналежність
Партії та окремі лідери	Психологічні особливості агентів політичної соціалізації (персоніфіковані носії суспільного впливу)	Потреби, цінності, настанови
		Особливості характеру та емоційно-вольової сфери

У реальному житті політичні і неполітичні фактори переплітаються. Політичного значення для особистості можуть набувати непов'язані з політикою явища: робота, нерівність статей тощо [1].

Виділяючи етапи політичної соціалізації, необхідно враховувати і періоди психологічного розвитку, і фактори власне політичної соціалізації особистості. На нашу думку, доцільно виділити п'ять етапів політичної соціалізації. Перший етап триває від 3 до 11 років і складається з двох вікових періодів: дошкілья та молодшого шкільного віку. У зв'язку з психофізіологічними особливостями дитини недоцільно включати немовлячий вік та раннє дитинство у процес політичної соціалізації. Припускаємо, що початок політичної соціалізації тісно пов'язаний з

переживанням дитиною кризи трьох років, яка, в першу чергу, є кризою соціальних відносин. Проявами цієї кризи є негативізм, упертість та норовитість, через які дитина “виборює” своє право на власний вибір, стверджує власне Я у доквітлі. Протидія соціальному доквітлю – домінантній позиції дорослих – одна з перших спроб дитини зайняти певну позицію у владній взаємодії з батьками. Від того, як дорослі реагуватимуть на поведінку дитини, яким чином буде подолано кризу трьох років, залежить здатність дитини в подальшому самостійно приймати рішення, її особистісна автономність та схильність до домінування чи підпорядкування. Як зазначалося вище, останні особливості мають вагоме значення для формування політичної свідомості особистості.

У 3–4 роки дитина набуває, у доступних для неї формах, перші відомості про політику та державу. Визначальним фактом на першому етапі соціалізації є сім'я, близькі родичі, а також ЗМІ (в першу чергу телебачення). Якщо дитина йде у садочок, відбувається її знайомство з офіційними політичними цінностями, які транслюються через дитячу літературу, пісні, свята тощо. З початком навчання школа, поряд зі сім'єю, стає потужним фактором формування у дитини політичних цінностей, переконань тощо. У молодшому шкільному віці уявлення дитини про державу та інші політичні інститути є конкретними й емоційно забарвленими.

Наступний, другий етап політичної соціалізації триває від 11 до 17 років та охоплює підлітковий і молодший юнацький вік. Протягом усього періоду особа навчається у школі, проте школа як офіційний соціальний інститут дещо втрачає свій вплив на неї. У засвоєнні особистістю соціальних норм та цінностей зростає значення ровесників, неформальних груп; одним із найважливіших джерел інформації стають ЗМІ. На нашу думку, цей період можна вважати латентним з огляду на політичну соціалізацію особистості. Звичайно ж, політична соціалізація – процес безперервний: зростає рівень обізнаності підлітка з діяльністю політичних інститутів, продовжує формуватись емоційне ставлення до політики, ідентифікація з державою тощо. Проте в підлітковому віці на перший план виходять особистісні конфлікти, пов'язані зі статевим дозріванням та розвитком самосвідомості, тоді як соціальний статус підлітка, виконуваним ним ролі, зазвичай, не змінюються. Припускаємо, що криза підліткового віку, хоч і належить до великих вікових криз, не має такого значення у процесі політичної соціалізації, як, наприклад, криза трьох років. Глибинні структури психіки, які визначають і особливості політичної свідомості особистості, формуються у ранньому віці. Тому на рівні гіпотези висуваємо припущення, що з віком у політичній соціалізації особистості зростає роль зовнішніх факторів – зміни соціального статусу, рівня матеріального забезпечення тощо.

Третій етап політичної соціалізації припадає на пізній юнацький вік – період від 17 до 21 року. Це період підготовки особистості до самостійного соціального життя. Він характеризується включенням нових агентів соціалізації, посиленням впливів неформальних груп, молодіжної культури, цінності якої часто суперечать цінностям “дорослої” політики. Політична соціалізація на цьому життєвому етапі характеризується високим рівнем інтенсивності [2].

Юнацький вік може стати вирішальним для формування політичної свідомості та подальшої активності суб'єкта. На ступінь і форму включеності в суспільно-політичні стосунки впливає професійна діяльність особистості, бо вона значною мірою визначає її практичну залученість до громадського та політичного життя. Характерна риса юнацького віку – формування життєвих планів. Поступово перетворюючись із дещо абстрактної ідеї в більш-менш реалістичний, життєвий план, втілюється у першу чергу у виборі професії. Для переважної більшості людей саме в юнацькому віці відбувається професійне самовизначення, а отже, і визначення стилю життя та певного кола інтересів (рис. 1).



Рис. 1. Зв'язок політичної соціалізації та професійного вибору особистості.

Як правило, зі вступом до вузу значно розширюється коло соціальних контактів особи, зростає рівень її освіченості, відбувається формування світоглядних позицій. Часто саме в студентські роки різко зростає громадська активність особистості. У різні історичні періоди студентство було політично чи не найактивнішою частиною населення. Це пов'язане з деякою маргінальністю соціального статусу студентства. З одного боку, студенти значно самостійніші та доросліші порівняно зі школярами. Стаючи повнолітньою, молода людина має можливість вступати в суспільно-політичні стосунки як самостійний суб'єкт. З іншого боку, більшість студентів матеріально залежні від своїх батьків чи інших дорослих, котрі ними опікуються. Така залежність водночас дає юнакам та дівчатам незалежність від інших соціальних структур. Переважно молоді



люди не бояться погіршення власного становища внаслідок застосування можливих негативних санкцій з боку офіційних інститутів чи зміни соціально-політичної ситуації в державі. Йдеться про небезпеку втратити постійне місце праці, соціальний статус, матеріальний добробут тощо. Тому студенти менше ніж дорослі схильні до конформної поведінки, відвертіше висловлюють власні погляди та переконання. Студенти отримують набагато більше свободи порівняно з попереднім віковим періодом, але їм ще “нема чого втрачати” порівняно з дорослими людьми. Це позитивно сприяє спонтанному вияву політичної та громадської ініціативи. Участь у молодіжних громадських і політичних організаціях, студентських акціях та рухах суттєво впливає на політичну свідомість юнаків і дівчат, а для багатьох стає початком майбутньої політичної кар’єри.

Четвертий період політичної соціалізації особистості триває від 22 до 30 років. Цей період припадає на молодість (ранню зрілість) – час, коли більшість людей починають свою професійну діяльність, створюють власну сім’ю. Сприймання суспільно-політичної дійсності на цьому етапі буде залежати в першу чергу від успішності особистості у практичній реалізації власних життєвих планів. На вже достатньо сформовані політичні погляди та переконання суб’єкта “накладаються” його переживання з приводу життєвих успіхів і невдач. Останні переважно не мають нічого спільного з політикою, але дуже гостро сприймаються молодою людиною, оскільки вона знаходиться на початку самостійного життя. Особливості політичної свідомості особистості будуть пов’язані зі здатністю останньої брати відповідальність за власні дії та їх результати; реалістичністю її очікувань з приводу сімейних стосунків, кар’єрного росту, матеріального добробуту тощо.

Останній етап політичної соціалізації особистості – дорослість – настає приблизно після 30 років. Цей етап можна було б розділити на менші періоди, але, на нашу думку, це не надто доцільно, оскільки така періодизація залежатиме в першу чергу від індивідуального життєвого шляху особистості. Політична соціалізація триває протягом усього життя: політична свідомість особистості може змінитись у зв’язку зі зміною її соціального статусу, набору виконуваних ролей, конкретної суспільно-історичної ситуації тощо.

Таким чином, найінтенсивніший період політичної соціалізації особистості припадає на пізній юнацький вік. На нашу думку, це в першу чергу пов’язане з ростом рівня освіченості та розширенням соціальних контактів, характерними для періоду навчання у вузі. Саме період навчання у вузі для багатьох молодих людей стає визначальним у ствердженні політичних цінностей та виборі рівня і форм подальшої політичної активності.

З метою виявлення зв’язку між рівнем громадської активності й особливостями політичної свідомості студентської молоді нами було проведено дослідження, в якому взяли участь 236 студентів вищих навчальних закладів міста Львова віком від 17 до 22 років. Серед досліджуваних 99 осіб, які є членами громадських організацій (52 чол. і 46 жін.) і 137 осіб (73 чол. і 63 жін.), які не беруть активної участі у громадському житті. Членство особи в громадській організації не є достатньою підставою говорити про високий рівень її громадської активності. Проте це був єдиний об’єктивний критерій визначення рівня громадської активності студентів, який можна було взяти до уваги у груповому дослідженні. Тому надалі ми будемо вживати словосполучення “члени громадських організацій” та “громадсько активні студенти” як тотожні за змістом.

У процесі дослідження використано анкету, яка мала на меті виявити ставлення досліджуваних до політики, держави, влади, народу та власного громадянського статусу. Анкета складалася з шістнадцяти питань, більшість з яких були альтернативними закритими та напівзакритими.

Для перевірки статистичної достовірності отриманих даних було використано  $\chi^2$  – критерій Пірсона.

Результати дослідження виявили деякі відмінності в особливостях політичної свідомості між студентами, які беруть активну участь у громадському житті, та тими, хто не задіяний активно до громадського життя.

Понад третину (31,3%) громадсько активних студентів хотіли б у майбутньому займатися політикою, тоді як серед студентів, які не беруть активної участі в громадському житті, таке бажання висловили лише 13,9%.

Студенти, які не є членами громадських організацій, негативніше ставляться до політиків порівняно з тими, хто задіяний у громадських організаціях. Думку про те, що “політикою займаються люди, які прагнуть збагачення і задоволення власних амбіцій”, поділяє 39,4% громадсько активних студентів і 59,9% тих, хто не належить до громадських організацій.

На питання, чи виїхали б Ви в якусь із країн Заходу на постійне місце проживання, серед громадсько активних студентів ствердно відповіли 22,2%, відповідь “ні” обрали 52,5% студентів, 25,3% важко було відповісти на це питання. Бажання виїхати за кордон висловили 31,4% опитаних, які не є членами громадських організацій, 35% студентів цієї підгрупи відповіли заперечно.

Громадсько активні студенти більшою мірою цікавляться політикою ніж студенти, які не є членами громадських організацій. 54,5% членів громадських організацій зазначили, що серед телепередач у вільний час віддадуть перевагу перегляду теленовін, 6,4% – політичному ток-шоу.

Серед студентів, які не є членами громадських організацій, теленовини обрали 24,8%, а політичне ток-шоу – 4,9%.

Більша частина студентів, які беруть активну участь у громадському житті (55,5%), вважають, що “кожен громадянин несе відповідальність за події в державі”. Такої думки дотримуються лише 31,4% студентів, активно не задіяних у громадському житті.

Отже, у підгрупах досліджуваних студентів, виділених на основі громадської активності, не виявлено відмінностей у сприйманні держави, влади та народу, проте спостерігаються відмінності у ставленні до політики та статусу громадянина.

**Висновки.** Пізній юнацький вік, зокрема період навчання у вузі, є одним із найважливіших етапів становлення політичної свідомості особистості. Процес політичної соціалізації особи на цьому етапі характеризується високим рівнем інтенсивності. Це пов'язане зі значним ростом рівня освіченості молодих людей, розширенням їх соціальних контактів та можливих форм прояву соціальної активності. Результати проведеного нами дослідження виявили взаємозв'язок між рівнем громадської активності й особливостями політичної свідомості студентів. Досліджено, що студенти, які є членами громадських організацій, позитивніше ставляться до політики, виявляють вищий інтерес до неї і більшу готовність у майбутньому особисто займатися політикою порівняно з тими, хто не бере активної участі в громадському житті. Громадсько активні юнаки та дівчата більшою мірою цінують статус громадянина порівняно зі своїми ровесниками, які не задіяні у громадському житті.

1. Амелин В. Социология политики. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С.101.
2. Гловаха Е. Политический выбор молодежи Украины // Проблемы политической психологии та роль у становленні громадянина української держави: Збірник наукових праць. – К., 2001. – С.174.
3. Політологічний енциклопедичний словник: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / НАН України, Ун-т держави і права ім. В.М.Корецького та ін.; За ред. Ю.С.Шемчушенка, В.Д.Бабкінг; Упоряд. В.П.Горбатенко, А.Г.Саприкін. – К.: Генеза, 1997. – С.267.

*В статтє выделены особенности политической социализации студентов: обнаружена связь политического сознания студентов с уровнем их общественной активности.*

<i>Орбан-Лембрик Л.Е.</i> Міжгрупові відносини: історія і сучасний погляд на проблему	3
<i>Овсянецька Л.П.</i> До проблеми філогенезу психології творчості в україністиці	19
<i>Борисюк А.С.</i> Особливості мотиваційних компонентів пізнавальної активності студентів-медиків	31
<i>Сохан І.О.</i> Ціннісно-нормативна система особистості в юнацькому віці	37
<i>Тимофієва М.П.</i> Роль установки в комунікативній компетентності сімейного лікаря	45
<i>Палій А.А.</i> Когнітивні стилі в структурі інтегральної індивідуальності	53
<i>Тоба М.В.</i> Співвідношення понять “групова норма”, “психічна норма”, “нормативи”, “аномальна поведінка”, “патологія”, “соціальна аномія”, “соціопатія”	66
<i>Абдюкова Н.В.</i> Поняття правової психології та її завдання	76
<i>Белінська І.А., Голяк І.М.</i> Специфіка життєдіяльності алкогольно узалежненої сім'ї та особливості виховання у ній підлітків	82
<i>Дригус М.Т.</i> Проблеми виховання волі у творчій спадщині М.І.Демкова	92
<i>Ліщинський В.І.</i> Механізми зв'язку ворожості зі здоров'ям	98
<i>Гуляк І.А.</i> Перфекціонізм: аргументи за і проти	105
<i>Бенько Л.С.</i> Особливості взаємозв'язку соціально-психологічного досвіду членів групи і формування нормативної поведінки у студентській групі	112

<i>Гасюк М.Б., Шевчук Г.С., Ішук О.Ю.</i> Психологічні особливості емоційного стану вагітної жінки у першому триместрі вагітності (виношування першої дитини)	118	<i>Ралько І.М., Ралько Д.Д.</i> До проблеми психологічної основи згуртованості соціальних груп	222
<i>Бедная В.Б.</i> Соціальна робота як вид продуктивної діяльності людини	125	<i>Лютак О.З.</i> Теоретичний аналіз проблеми адаптації мігрантів до нового соціокультурного середовища	232
<i>Климишин О.І.</i> Психологічний ракурс герменевтики духовного розвитку особистості	130	<i>Дмитерко-Карабин Х.М.</i> Динаміко-інтегративні процеси у мотивації навчання студентів-психологів протягом професійної підготовки (на матеріалах емпіричного дослідження)	240
<i>Зорій Н.І.</i> Категорія цілісності в гуманістичній психології	136	<i>Карковська Р. І.</i> Політична соціалізація студентів як етап формування політичної свідомості особистості	250
<i>Лисенко К.М.</i> Вплив особливостей індивідуальних стилів діяльності на організацію самостійного навчання студентів	142		
<i>Гринчук О.І., Волочій І.В.</i> Психологічний аналіз ефективності рекламних комунікацій	148		
<i>Баклюков О.О.</i> Особливості ціннісних орієнтацій студентів першого курсу навчання та їх батьків	158		
<i>Васильчук О.А.</i> Результати експериментального дослідження психологічної компетентності викладача іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі	170		
<i>Самохвалов О.Б.</i> Труднощі професійної адаптації молодих інспекторів Державної прикордонної служби України	179		
<i>Журавльов В.В., Кикилик І.В.</i> Мовні здібності в контексті формування іншомовної компетенції	190		
<i>Шеремета В.Ю.</i> Довіра як чинник розвитку дружніх стосунків у юнацькому віці	197		
<i>Возняк Л.С.</i> Психологічні особливості соціалізації майбутніх фахівців	205		
<i>Крисюк Г.Я.</i> Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на адаптацію молодого подружжя	215		

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. – Вип. 11. – Ч. 2. – 260 с.

*Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія ІФ №398*

Наукове видання

Старший редактор – Віктор Дяків  
Комп'ютерна верстка і правка – Віра Яремко  
Коректор – Олександра Ленів

Здано до набору 20.01.2006 р. Підп. до друку 16.06.2006 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура "Times Neu Roman". Ум. друк. арк. 16,25.  
Вид. арк. 16,5. Тираж 300 прим. Зам. 46.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-50.  
E-mail: [vdvcit@pu.if.ua](mailto:vdvcit@pu.if.ua)