

872
3 41

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

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

**Випуск 12
Частина 1**

2007

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

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

*Випуск 12
Частина 1*



718140

Івано-Франківськ
2007

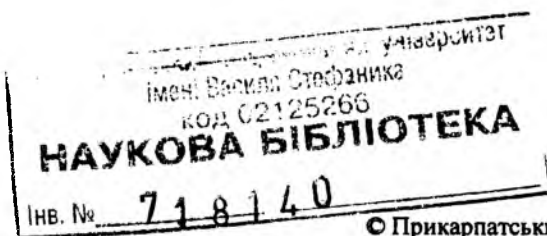
КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип.12. – Ч.1. – 300 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №8 від 13.03.2007 р.)

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

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



© Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2007

© Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ

У статті аналізуються поняття “компетентна людина”, “соціально-психологічна компетентність”, з’ясовується соціально-психологічна специфіка компетентної людини, розглядаються чинники, що визначають соціально-психологічну компетентність особистості.

Ключові слова: спілкування, компетентність, компетентна людина, соціально-психологічна компетентність, комунікативний потенціал особистості, чинники соціально-психологічної компетентності, комунікативна компетентність.

Актуальність проблеми. Кардинальні зміни у соціально-політичному та економічному житті суспільства залежать від послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників ділового спілкування, що, своєю чергою, вимагає розвитку соціально-психологічної компетентності партнерів зі взаємодії. У зв’язку з цим проблема дослідження поняття “компетентність особистості” у площині соціальної психології набуває особливої ваги та значення.

Мета повідомлення полягає у з’ясуванні соціально-психологічної специфіки компетентної людини, виявленні чинників, що визначають соціально-психологічну компетентність особистості.

Аналіз наукової літератури. Зазвичай, проблему компетентності особистості вчені розглядають у контексті аналізу категорії “спілкування”. Найчастіше йдеться про особливості спілкування в галузі педагогічної та управлінської діяльності, де компетентність зводять, передусім, до комунікативної компетентності. Так, у працях Г.Балла, О.Бодальова, М.Боришевського, О.Киричука, С.Максименка, С.Макаренка, Л.Орбан-Лембрик, Л.Петровської, Т.Яценко та ін. обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, у ході якого відбувається вияв соціально-психологічної специфіки взаємодії учасників цього процесу. У змісті такої взаємодії, через яку здійснюються обмін інформацією, пізнання один одного, виховні впливи, виявляється творчий характер спілкування, проявляються індивідуальні комунікативні здібності, здатність партнерів зі спілкування орієнтуватися у ситуаціях взаємодії, розуміти мотиви, стратегії поведінки один одного, володіння технологією та психотехнікою спілкування, тобто все те, що містить поняття “комунікативна компетентність” [1].

Розробляючи структуру комунікативної компетентності, Л.Петровська виходить із змісту, форм та функцій спілкування [6]. На її думку, реальне педагогічне спілкування завжди являє собою складне і внутрішньо суперечливе переплетіння інтерактивних, комунікативних і перцептивних компонентів, де

виявляються суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні його форми та репродуктивні і продуктивні функції. Педагогічне спілкування об'єднує два взаємопов'язаних, але істотно відмінних рівні: зовнішній, операційний, поведінковий і внутрішній, глибинний, що стосується особистісно-смыслових утворень. Виходячи із сказаного у структурі комунікативної компетентності виділяється компетентність як по суб'єкт-об'єктній, так і по суб'єкт-суб'єктній схемах; компетентність у вирішенні як репродуктивних, так і продуктивних завдань; компетентність як на зовнішньому, поведінковому, так і на особистісному, глибинному рівнях спілкування. Визначальний бік комунікативної компетентності утворює, як вважає дослідниця, компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних завдань, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування. Така компетентність орієнтує особистість на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами по спілкуванню. Водночас, компетентність у спілкуванні по суб'єкт-суб'єктній схемі, у вирішенні репродуктивних завдань із охопленням лише зовнішнього, поведінкового рівня спілкування знаходить своє відбиття в орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії.

У своєму аналізі структури комунікативної компетентності вчителя С.Макаренко [2, с.6], слідом за Л.Петровською, виокремлює дві групи вчителів:

- педагоги, комунікативна компетентність яких відповідає вимогам, що ставляться сьогодні перед педагогічною практикою (продуктивний рівень комунікативної компетентності, що проявляється в орієнтації вчителя на використання насамперед діалогічних стратегій взаємодії з учнями, на реалізацію суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування з ними, у його увазі до продуктивної сторони спілкування та його глибинного рівня, який стосується особистісно-смыслових утворень), та ті, які виявляють тенденцію до розвитку таких установок;

- педагоги, комунікативна компетентність яких описаним вимогам не відповідає (їм притаманна орієнтація на використання монологічних стратегій взаємодії з учнями, на реалізацію суб'єкт-об'єктної моделі спілкування з ними, зосередженість уваги передусім на репродуктивній стороні педагогічного спілкування та його зовнішньому, поведінковому рівні).

Дослідниця робить припущення про те, що розвиток комунікативної компетентності педагогів залежить від сформованості у них рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта професійного спілкування та від особливостей їх професійної самосвідомості, зокрема, від специфіки "імплицитної концепції особистості", на основі якої оцінюються партнери по спілкуванню. Експериментальне дослідження підтвердило висунуту гіпотезу. Автором також доведено, що пізнання учителями особливостей свого внутрішнього світу шляхом організації міжособистісного спілкування у складі груп психолого-педагогічного тренінгу сприяє розвитку у них комунікативної компетентності, адекватної вимогам, які відповідають сьогоденню педагогічної практики. При цьому встановлено залежність розвитку продуктивного рівня комунікативної компетентності учителів від ряду психологічних умов: експлікації та уточнення

(при необхідності, і корекції) тих "імплицитних концепцій особистості", на основі яких оцінюються партнери зі спілкування; перевірки (корекції) адекватності й повноти уявлень і знань про власну особистість, розвитку рефлексивного ставлення до самих себе як до суб'єктів педагогічного спілкування; вироблення умінь диференціювати та адекватно виражати власні почуття та психоемоційні стани [2, с.14].

Щодо управлінської сфери, то проблема комунікативної компетентності керівника розглядається вченими у контексті передусім психології професіоналізму управлінської діяльності, в рамках ділового спілкування та соціально-психологічних особливостей управління (Ф.Генов, В.Казміренко, Н.Коломінський, Л.Орбан-Лембрик, Ю.Швалб, Г.Юркевич та ін.). Комунікативна компетентність в цій царині передбачає наявність у керівників знань із соціальної психології ділового спілкування. Основними джерелами, що живлять комунікативну компетентність керівника, є життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція людини, спеціальні наукові методи [4, с.512].

Узагальнення результатів численних досліджень дозволяє констатувати, що, стверджуючи свою індивідуальність і неповторність у взаємодії із соціумом, виявляючи свою активність, здатність до творчості, особистість водночас намагається реалізувати себе як компетентна людина, як професіонал у діяльності та соціальних відносинах. Компетентна людина – добре поінформований про щось індивід, який має досконалі знання у певній професійній галузі [3, с.65].

Компетентність пов'язують зазвичай з кваліфікацією спеціаліста. Водночас існують такі сфери, в яких більшість людей вважає себе компетентними без усілякої підготовки, наприклад спорт, політика, педагогіка та ін. Безперечно, є ситуації, де дійсно достатньо певного життєвого досвіду. Однак це зовсім не говорить про те, що людина, яка проявила життєву мудрість, є соціально-психологічно компетентною. Соціально-психологічна компетентність особистості передбачає сукупність спеціальних знань про суспільство, політику, культуру та ін., які дозволяють індивіду орієнтуватися у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах (взаємодія, відображення соціальних оцінок, регуляція поведінки тощо), приймати правильні рішення та досягати поставлених цілей [5, с.134].

Соціально-психологічна компетентність є важливою складовою соціально-психологічної структури особистості, її внутрішньою властивістю і регулятором поведінкових проявів людини. Оскільки суттєвою ознакою сьогодення є актуалізація системного підходу до аналізу особливостей прояву соціально-психологічних властивостей особистості, то розвиток і становлення соціально-психологічної компетентності розглядається в єдності внутрішньої психічної й зовнішньої практичної діяльності: з одного боку, соціально-психологічна компетентність особистості проявляється, формується і розвивається в соціумі, з другого, – соціальне середовище, володіючи великою кількістю ступенів свободи, у значній мірі визначається особистими інтерактивними, перцептивними можливостями та комунікативними якостями індивіда. Тут спрацьовує

відома схема, де зовнішнє заломлюється через внутрішнє. Це означає формування когнітивної сфери особистості у результаті зовнішнього впливу і потім вказує на її роль у регулюванні поведінки й діяльності людини. Це, водночас, сприяє посиленню вимог до соціально-психологічної компетентності індивіда та його комунікативної поведінки, підвищує інтерактивну, перцептивну та комунікативну компетентність, робить залежним успіх діяльності особистості від власних комунікативних знань. Комунікативна компетентність у даному контексті трактується як інтегральна якість особистості, що пронизує всі її професійно-особистісні утворення, як оформленість у когнітивній сфері індивідуальної стратегії, програми поведінки в системі соціальних відносин, як мотиваційна приналежність до певного соціального середовища, спрямованість на розвиток комунікативних здібностей, прагнення до збереження та розвитку соціально-психологічних традицій конкретного соціального інституту та тієї групи, в якій відбувається її соціалізація, загалом, як сформованість комунікативного стилю життя індивіда, його комунікативних образів.

Аналіз уявлень про природу особистості, неможливість людини жити і розвиватись поза суспільством вимагає актуалізації головних механізмів та рушійних сил об'єктивного зв'язку, що існує між людьми. Перш за все, такий взаємозв'язок акумулюється у спілкуванні та взаємодії і через них здійснюється, відтворюючи реалії соціального буття. Йдеться, таким чином, про соціально-психологічну природу особистості, її комунікативний потенціал, про осмислення людської комунікації (під комунікацією в даному випадку розуміється спілкування у широкому тлумаченні цієї дефініції: це увесь спектр зв'язків та взаємодій, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне відношення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаємне розуміння, сприймання, відтворення, вплив однієї людини на іншу) в загальній структурі соціально-психологічної компетентності. Узагальнення теоретичних й експериментальних досліджень останнього часу показують, що у цілісній системі якостей особистості, необхідних для вияву компетентності, комунікативні властивості спілкування є найбільш значущими, адже саме особисте життя та особистісний розвиток людини уявляються і представляються як всеохоплююча комунікація (у всіх її проявах). Комплекс проблем торкається розуміння взаємозв'язків між комунікацією та розвитком особистості, її становленням у соціумі, засвоєнням нею за допомогою соціально-психологічних властивостей та чинників соціального досвіду. Саме з'ясування зв'язків між комунікацією і особистістю, комунікацією і відтворенням особистістю соціальних реальностей дозволяє уявити загальну основу соціально-психологічного життя індивіда. Таким чином, комунікативний підхід до розвитку особистості в соціумі виходить із розгляду комунікативного життя індивіда як спілкування людини з самим собою, іншими людьми та, в цілому, зі світом, де і проявляється комунікативний потенціал особистості, комунікативна компетентність через згоду (незгоду), розуміння (нерозуміння), рефлексію, емпатію, довіру, любов, атракцію тощо. Вияв соціально-психологічної компетентності

особистості поза комунікацією, без співпраці й діалогу, без взаємодії та сприйняття людьми один одного не може існувати. Людина здійснює комунікацію і отже виявляє свою компетентність і коли говорить по телефону, спілкується з друзями чи бере участь у ділових переговорах, і коли намагається розв'язати конфліктну проблему або просто аналізує власні вчинки і дії. І в будь-якій із названих ситуацій успіх її визначається якістю процесу спілкування, умінням індивіда слухати й передавати інформацію, його здатністю зрозуміти внутрішній стан співрозмовника. Йдеться про широкий діапазон комунікативних знань, якими повинен бути наділений індивід і які є необхідною складовою частиною його соціально-психологічної компетентності.

Не заперечуючи вагомий доробок психологічної науки щодо становлення та розвитку особистості в соціальному середовищі, підтримуємо тих вчених, котрі розглядають особистість як ієрархію різних зовнішніх і внутрішніх комунікацій, що динамічно утворюють нову якість – комунікативне ядро, комунікативний світ людини (О.Бодальов). Готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування – це складний багатокomпонентний процес, який передбачає одночасний розвиток психіки індивіда в декількох взаємопов'язаних напрямках. Забезпечення учасників взаємодії широким діапазоном комунікативних знань є необхідною складовою частиною розвитку і становлення особистості, її соціально-психологічної компетентності, її життя і функціонування в мікро- і макросистемах.

В широкому розумінні соціально-психологічна компетентність особистості може бути охарактеризована певним ступенем єдності комунікації, інтеракції, перцепції та особистісних властивостей індивіда. При цьому міра прояву цього взаємозв'язку є мірою сформованості комунікативних можливостей особистості. Дане положення конкретизується у знанні особистості про особливості розв'язувати проблеми життя і діяльності засобами взаємодії й спілкування, у передачі своїх знань і досвіду учасникам взаємодії, у способах організації певної системи стосунків на різних рівнях, у системі соціально-психологічного забезпечення саморозвитку особистості тощо. Запропонована логіка аналізу феномену спілкування вказує на тісний зв'язок комунікації з розвитком особистості в соціумі. Спілкуючись, людина реалізовує цілі та завдання, які вона ставить перед собою. Водночас участь у спілкуванні – це використання механізмів і засобів входження індивіда у систему соціальних відносин. Нарешті у спілкуванні проявляються індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують їй можливість соціалізації. При цьому йдеться про оптимальну участь особистості у спілкуванні. Названу систему властивостей та можливостей людини можна означити як її комунікативний потенціал, який проявляється у взаємодії з іншими людьми, при входженні індивіда у соціум, засвоєнні соціального досвіду, відображенні та регуляції соціального процесу [5, с.126].

В цілому, підводячи підсумок, можна назвати ряд найважливіших чинників, які роблять спілкування необхідною складовою, що бере участь у формуванні соціально-психологічної компетентності особистості: 1) спілкуючись,

люди передають один одному знання про оточуючу дійсність; 2) спілкування розширює загальний кругозір людини та сприяє розвитку психічних утворень, котрі необхідні їй для життєдіяльності; 3) спілкування є обов'язковою умовою формування когнітивної, афективної та мотиваційної сфери індивіда; 4) у ході спілкування відбувається обмін цінностями, нормами, інформацією, що необхідні людині для її повноцінного становлення у соціумі; 5) спілкування є необхідною передумовою розвитку в індивіда комплексу якостей та здібностей, які роблять його особистістю, здатною взаємодіяти, розуміти і впливати на собі подібних (розвиток перцептивно-рефлексивних властивостей та емоційно-емпатійних можливостей); 6) спілкування впливає на реорганізацію соціальної орієнтації, соціальної установки, статусно-рольових характеристик особистості; 7) у ході спілкування відбувається активізація внутрішніх особливостей та станів особистості та актуалізація складових її комунікативного потенціалу; 8) спілкування сприяє набуттю нового соціально-психологічного досвіду, формуванню певного соціально-психологічного типу, соціально-психологічному акме особистості [5, с.140–142].

Те, як індивід проявляє свою соціально-психологічну компетентність, залежить від його індивідуальних властивостей, змісту спільної діяльності, інтенсивності контактів, ініціативності у спілкуванні, емоційної задоволеності контактами, змістом спілкування, місця особистості у групі, накреслених цілей, наявності умов, котрі забезпечують виконання цих цілей, міри усвідомлення індивідом власних інтерактивних, перцептивних та комунікативних можливостей, міри адекватності самооцінки комунікативної поведінки в комунікативному процесі, індивідуальних особливостей інших учасників взаємодії, соціокультурного та етнопсихологічного контексту, соціально-економічної та політичної ситуації тощо. Натомість за будь-яких умов, що впливають на своєрідність прояву соціально-психологічної компетентності, завжди можна побачити те неповторне, індивідуальне, стійке, що характеризує соціально-психологічну природу людини і визначає її як особистість, здатну ефективно здійснювати ту чи ту діяльність. Це неповторне, стійке і є основою, стрижнем комунікативного потенціалу особистості, виступає її внутрішнім резервом, що забезпечує адекватну самооцінку, формує соціально-психологічну компетентність індивіда в групі.

Важливим чинником, який здійснює вплив на соціально-психологічну компетентність, є когнітивна складність особистості [7, с.60]. Мова йде про когнітивну простих і когнітивно складних людей. Когнітивна простота характеризується одномірним сприйманням світу – або в чорному, або в білому світілі без напівтонів і відтінків. Виходячи з цього, когнітивно проста особистість поділяє людей на “своїх” і “чужих”. Інакше кажучи, хто не з нами, той проти нас. Водночас когнітивно складна особистість сприймає світ в усьому його розмаїтті і позитивно впливає на соціально-психологічну компетентність. Аналіз професійної діяльності керівників, підприємців, менеджерів різних рівнів, спеціалістів інших сфер праці, кадрова атестація показують, що до когнітивної складності багатьом людям ще далеко. Водночас соціальні зміни,

що відбуваються в країні, заставляють вчитися діловому спілкуванню, навичкам ведення переговорів, взаємодії з іноетнічним партнером для того, щоб бути компетентним у соціально-психологічному плані.

Соціально-психологічну компетентність поділяють зазвичай на два види: життєву і професійну [5; 7]. Життєва соціально-психологічна компетентність є результатом соціалізації: життя вимагає розбиратися у питаннях спілкування. В її основі лежать побутові картини світу, стереотипи, художні образи, багатолітні спостереження, народний досвід, знання в тій чи іншій галузі. На життєву соціально-психологічну компетентність можуть впливати забобони, особливі психологічні здібності, на яких спекулюють різного роду шарлатани. Сучасна життєва соціально-психологічна компетентність пов'язана з необхідністю пристосовуватися до ринкових відносин, що призводить до переоцінки ціннісних орієнтацій (ставка на внутрішній локус контролю, індивідуалістичний спосіб життя, власні можливості). Вона проявляється в різних сферах: в сімейній (як своєрідна наука “залагоджувати” проблеми у сім'ї), послуг (коло зв'язків), у громадських місцях (транспорт, дискотеки, кіно, театри, стадіони), в міжнародних відносинах тощо. Водночас, в названих сферах часто спостерігаються антиподи соціально-психологічної компетентності, а саме: у сфері послуг ввічливість і повага виявляються тільки стосовно потрібних осіб, а до всіх решти – байдужість; у громадських місцях замість доброзичливості – агресія, безпардонність, шанобливість – тільки до керівництва, а стосовно інших – хамство [7, с.58].

Щодо професійної соціально-психологічної компетентності, то вона складається з наукових картин світу і знань в галузі спілкування. Соціально-психологічна компетентність є провідною властивістю професіонала. Вона попереджає деформування “Я” і тому позитивно впливає на адекватність картин світу, самооцінку, регуляцію професійної діяльності особистості. Вчені зазначають, чим вищою є соціально-психологічна неграмотність, тим вища вірогідність деформування “Я” [7, с.61]. Для представників владних структур, працівників сценічного жанру (акторів, читців та ін.), соціальних працівників, дипломатів, педагогів, психологів, лікарів, співробітників спецслужб і правоохоронних органів, працівників сфери послуг, управлінців і підприємців соціально-психологічна компетентність має особливе значення. Названі спеціалісти, зазвичай, мають відповідну підготовку й глибокі пізнання в галузі ділового спілкування (вміння встановлювати контакт, вести переговори); закономірностей сприймання й пізнання людьми один одного на підставі зовнішності, поведінкової симптоматики, візуальної діагностики; психічного впливу. Означена категорія людей є фахівцями у фізіономістиці, у налагодженні контактів. Вони можуть вміло маскувати свою поведінку, завойовувати прихильників там, де це їм потрібно й вигідно [7, с.58–59].

Дослідники також звертають увагу на кастову і професійно-злочинну соціально-психологічну компетентність, де перша є сукупністю знань специфічної системи етикетного спілкування (мова заснована на особливих нормах, зрозумілих лише вузькому колу осіб) в замкнених спільнотах (політична еліта,

аристократичні кола тощо), а друга – передбачає комунікативні знання, які використовуються злочинцями для здійснення протиправних дій. Щодо професійно-злочинної компетентності, то тут також йдеться про соціально-психологічну компетентність шахраїв. Представники цієї злочинної кваліфікації наділені знаннями й здібностями “працювати” на довірі, тобто входити у довіру до людей і здійснювати крадіжки, афери, обман [5; 7].

Висновки. Соціально-психологічна компетентність особистості передбачає досконалі знання в галузі спілкування (ділового, неформального тощо), здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми. Можна вести мову про соціально-психологічну компетентність в системі управління, освіти, науки, підприємницької діяльності та ін. Таке розуміння названої компетентності пов’язується з кваліфікацією спеціаліста, його професіоналізацією. До складу соціально-психологічної компетентності входять знання в галузі взаємодії, поведінки, обміну інформації, сприймання людьми один одного. Сюди також відносять здатність людини орієнтуватися в соціальних відносинах, контактах, ситуаціях, правильно визначати внутрішні особливості та стани інших людей, обирати адекватні способи взаємодії з ними, певну програму і лінію поведінки. Загалом, соціально-психологічна компетентність особистості може визначатися такими чинниками: індивідуальними особливостями людини, її психічними станами, комунікативним потенціалом, особливостями соціалізації, впливом соціокультурних та етнопсихологічних відмінностей учасників взаємодії, рівнем комунікативної готовності, спеціальною комунікативною підготовкою. Важливим є етичний аспект у вияві соціально-психологічної компетентності. Йдеться про те, що особистість має досконалі знання з техніки оволодіння “рольовими масками”, які дозволяють людині приховувати справжнє обличчя, вести подвійний спосіб життя, грати, займатися інтригами тощо. За одних умов така поведінка виправдана специфікою роботи, виконанням службових функцій (для прикладу, діяльність дипломатів, працівників спецслужб, акторів), за інших – ситуаціями, які заперечують прямотинійність і вимагають “святої брехні”.

Говорячи про соціально-психологічну компетентність, варто не ототожнювати це поняття з психологічною готовністю і професійною майстерністю. Якщо природа соціально-психологічної компетентності складається з відповідних знань, уявлень і стереотипів, то психологічна готовність і майстерність містять не лише знання, але й вміння, навички. При цьому, безперечно, потрібно враховувати практичну роль соціально-психологічної компетентності в професійній діяльності. Соціально-психологічна компетентність має безпосереднє відношення до теорії “Я-концепції”, в якій розрізняють психофізіологічне, психічне і соціально-психологічне “Я”. Соціально-психологічне “Я” регулює поведінку і діяльність особистості. Тобто когнітивна сфера особистості (картини світу, образи), сформувавшись під зовнішніми впливами, набуває самостійного значення і виступає як регулятор поведінки й діяльності людини.

1. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / За ред. Л.Е.Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 81 с.
2. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук. – К., 2001. – 18 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
6. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А.Л.Свенцицкого. – С.-Пб.: Питер, 2000. – С.438–453.
7. Социальная психология: Учебное пособие / Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.: Академия, 2001. – 600 с.

The article deals with analysis of concepts “competent man” “socially-psychological competence”, the socially-psychological specific of competent man is turned out, factors which determine the socially-psychological competence of personality are examined.

Key words: intercourse, competence, competent man, socially-psychological competence, communicative potential of personality, factors of socially-psychological competence, communicative competence.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВИНИКНЕННЯ ПОМИЛОК У ТВОРЧОМУ МАТЕМАТИЧНОМУ МИСЛЕННІ

У статті акцентується увага на недостатньому рівні психологічних досліджень сутності помилок мисленнєвого процесу. Проведено класифікацію мисленнєвих помилок, що виникають при розв'язанні творчих математичних задач. Аналізуються їх першопричини з виділенням когнітивної, операційної та особистісної складової.

Ключові слова: творче математичне мислення, помилки пошукового математичного процесу, мисленнєві стереотипи.

Проблема всебічного вивчення творчого математичного процесу з метою створення його адекватної психологічної моделі весь час знаходиться в полі зору психологів. Проведені психологічні дослідження є свідченням того, що математичне мислення, продукуючи математичний результат, допускає помилки. Однак дослідження цього аспекту проводяться рідко, хоч його результати, з однієї сторони, сприяли би створенню цілісної уяви про творчий математичний процес, із другої – розширили б можливість впливу на мислення математика через нівелювання психологічних чинників, що спричиняють хибні результати.

Мета дослідження: систематизувати помилки творчого математичного мислення студентів і проаналізувати деякі їх першопричини. Ми провели експериментальне дослідження процесу розв'язання творчих математичних задач студентами Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу. Кожен зі 120 учасників експерименту розв'язував по 20 різних творчих математичних задач. Їх математичне мислення стало основою для результатів, які висвітлюються в цій статті.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Творче математичне мислення викликає зацікавленість різних науковців. Наголосимо, що математика має свої специфічні ознаки, за якими математичну діяльність можна виокремити з-поміж інших видів діяльності людини: певний формальний метод, що поширюється на різні матеріальні системи; наявність знакової символіки, як “матеріалізованого” втілення відповідних математичних понять; паралельне існування аксіоматичного й конструктивного методів побудови математичних теорій; алгоритмічність розв'язання багатьох математичних задач [2, 5, 6]. Дослідження творчих математичних процесів – це з'ясування сутності математичного мисленнєвого процесу, спрямованого на розв'язання творчих завдань, тобто таких, для яких у математиці не існує готових алгоритмів розв'язання, або які не відомі розв'язуючому [3, 4]. До таких завдань слід віднести і ряд задач. При цьому розв'язати математичну задачу означає знайти таку послідовність загальних положень математики (визначень, аксіом, теорем, правил, законів,

формул, тощо), застосовуючи які до умови задачі чи до її наслідків (проміжних результатів розв'язання), отримаємо те, що вимагається в задачі, – її відповідь. Суттєвим у процесі розв'язання задачі є акцент на знаходженні послідовності мисленнєвих кроків, а не на визначенні готового результату – відповіді (навіть якщо вона вірна). “Розв'язання задачі полягає в переведенні її предмета з висхідного стану в потрібний” [1, с.15].

Зауважимо, що питання про математичні помилки необхідно ставити так, як вони ставляться в аналізі теоретичних досліджень, де в більшості випадків питання про істинність чи хибність ставиться в категорично-альтернативному розумінні: певне твердження мусить бути або вірним, або ні, хоч в ряді інших видів творчості такий підхід не може бути виправданим. Наприклад, в технічній творчості, де результат пошукових дій (винахід) може задовольнити принципи конкретної технічної дисципліни, але не задовольнити економічні вимоги; отримані розв'язки конкретної технічної проблеми можуть мати різні порівняльні оцінки (кращий, зручніший) і всі бути правильними з технічної точки зору [7].

Крім того, для математики характерним є те, що її факти є “чистими”, позбавленими будь-якого суб'єктивного трактування. Якщо $a=b$, то a не може бути “більш рівним” чи “менш рівним” b , в залежності від того, хто ним оперує. Математичні факти можуть бути лише істинними (при певних умовах) або хибними (при певних умовах), а той, хто збирається ними оперувати, повинен враховувати їх сутність і умови достовірності.

Інформацію про характер найбільш розповсюджених помилок учнів можна знайти у щорічних оглядах результатів вступних екзаменів у ВНЗ, що друкуються у професійних журналах, брошурах, які випускають ВНЗ, книгах, присвячених їх аналізу. Ця інформація є багатим матеріалом для психологічних досліджень, однак такі дослідження не багаточисленні, та й аналіз, який проводять спеціалісти, більшою мірою стосується дидактичних і методичних аспектів, ніж психологічних.

Зокрема, З.І.Слепкань, досліджуючи психолого-педагогічні основи навчання математики, робить спробу проаналізувати математичні помилки, які допускають школярі [8]. Автор детально розглядає помилки, допущені при виконанні різних математичних завдань: при обчисленнях, при тотожних перетвореннях, при доведеннях, при розв'язанні різних рівнянь тощо. Однак, з'ясовуючи зміст помилки, З.І.Слепкань дає лише дидактичні поради, як запобігти їх виникненню, в той час, як психологічний аналіз математичних помилок повинен мати на меті розкриття їх психологічної сутності й з'ясування причини появи. Серед таких є аналіз математичних помилок, проведений П.А.Шеварьовим. Цей дослідник аналізує допущені учнями помилки з позицій асоціативно-рефлексивної теорії. Згідно з його точкою зору, помилкова дія може виникнути лише у двох випадках: на основі неповної актуалізації асоціацій або на основі актуалізації помилкової асоціації [9].

Результати експериментального дослідження. Для початку зауважимо, що, з нашої точки зору, творче математичне мислення являє собою три

паралельні складові процеси: розуміння, прогнозування, апробацію [6]. Однак ми не стали досліджувати помилки математичного мислення в кожній складовій, а об'єднали виявлені помилки в групи, враховуючи їх характер і причини виникнення, незалежно від етапу чи мікроетапу пошукового процесу. Адже помилкове рішення мало у своїй основі помилковий аргумент чи помилковий висновок, які могли проектуватися і на процес розуміння, і на процес формування гіпотези розв'язку, і на апробаційний процес.

Крім того, розв'язок творчої математичної задачі отримується в результаті використання конкретних математичних дій, прийомів в конкретній послідовності, конкретними суб'єктами. Тому помилки, які при цьому виникають, також мають конкретний зміст, що пов'язується із застосованими математичними діями, з конкретною послідовністю їх використання, із перебігом мисленнєвого процесу розв'язуючого: помилки, пов'язані з обчисленнями, з перетвореннями, з побудовою графіка тощо. Саме тому ми констатували, що мисленнєві помилки виникали на всіх етапах і мікроетапах розв'язання творчих математичних задач. В їх основі були похибки різних пізнавальних процесів (уваги, уяви, пам'яті тощо), емоційний стан, психологічні властивості особистості, що розв'язувала задачу.

Для більшої результативності аналізу помилок творчого математичного мислення проведемо деяку їх класифікацію.

1. *Асоціативний вплив.* Як відомо, якщо дві події відбуваються близько в часі чи просторі, то на основі сформованого зв'язку у людському розумі, при настанні однієї з них, людина очікує другої. Так і при розв'язуванні математичних задач: якщо із суб'єктивної точки зору конкретна задача, чи її частина, видається подібною до відомої, то той, хто розв'язує, переносить, елементи відомої задачі на нову, не помічаючи суттєвої відмінності між ними. Асоціативний вплив, як основа хибного висновку, найчастіше спостерігався в дослідженні.

2. *Неякісна аналогія.* Використання аналогії – одна з основних навичок мислення, основа розуміння будь-чого. Однак, аналогі можуть бути невірні використані (наприклад, лише за зовнішніми ознаками, без уникнення в сутність і перенесення відомого в нові умови за неістотними параметрами).

3. *Неповне порівняння.* Воно часто має місце в побуті. Словесно його формують так: “А краще”, “В швидше”. При цьому не конкретизується: “краще”, “швидше” за що? В математиці неповне порівняння має свою модифікацію. Вона виражається у використанні понять, які позначаються символами: $<$, \leq , $=$, $>$ і на основі розуміння і оперування висловами “не більше, ніж”, “жодний”, “не перевищує”, “хоча б один” тощо. Математичне використання таких символічних і словесних конструкцій передбачає їх чіткий математичний зміст, порушення якого веде до хибних результатів.

4. *Хибна причина.* Це висновок про причинний зв'язок між двома математичними твердженнями, який зроблено на основі лише слідування одного з них за іншим, або їх одночасного існування.

5. *Незнання.* Це одна з найочевидніших причин виникнення хибних висновків. За відсутності або недостатності знань та досвіду, студент не може створити повної картини, що описується задачею; не може виявити всі існуючі зв'язки між структурними елементами, з'ясувати їх властивості. Висновки, зроблені в такій інформаційно обмеженій обстановці, часто є хибними.

6. *Співвідношення цілого і його частин.* В математиці не завжди правомірний висновок про загальне твердження, зроблений на основі перевірки частинного і не завжди загальне твердження охоплює всі можливі розв'язки. Прикладом може бути розв'язування рівнянь і нерівностей з параметрами. Не врахувавши деяких частинних випадків, пов'язаних із конкретними значеннями параметра, можна допуститись помилки, вважаючи розв'язок достовірним для будь-якого значення параметра.

7. *Послаблення протиріччя.* Деколи при розв'язанні математичної задачі студенти допускають її спрощення: розв'язують не у загальному вигляді, а надаючи невідомим конкретного значення. Наприклад, коли у задачі мова йде про чотирикутник, вважають його паралелограмом; коли невідома подана у степені n : (x^n), вважають n парним числом тощо. При цьому не наголошується, що це лише частинний випадок. Тобто мова йде про ту ситуацію, коли отриманий результат супроводжується суб'єктивним переконанням в достовірності знайденого розв'язку даної задачі, а хибність висновків і посилай не зауважена.

8. *Неправдива дихотомія.* Як відомо, у математиці щодо її тверджень часто можна сказати “так” або “ні”. І коли трапляються математичні завдання, які сформульовані так: “Чи існує...”, “Чи може бути...” – це може спричинювати розв'язок у вигляді відповіді: “так” або “ні”. Студенти в таких випадках формували для себе завдання вибрати із двох можливих варіантів один – у цьому і полягав зміст їх “розв'язку”. Насправді, такі задачі містили значно глибший зміст і його достовірний розв'язок включає проміжні варіанти (“так”, при умові..., “ні”, у випадку...), що не помічалось розв'язуючими.

9. *Приховування інформації.* Трапляються випадки, коли студенти, розв'язуючи математичні задачі, свідомо ігнорують деяку інформацію, що входить у зміст задачі. Власне мова йде не про ті випадки, коли дещо не помічалось, а про свідоме підтасування нової задачної ситуації під існуюче стандартне рішення.

10. *“Замкнуте коло”.* В цьому випадку умова стає переформульованим висновком, а структурна схема аргументації буде нагадувати коло, де висновок ґрунтується на тому ж переформульованому висновку.

11. *Нерелевантність посилай і висновків.* Це використання таких посилай, що не пов'язані з висновком, не аргументують, не обґрунтовують його, хоч самі по собі є істинним математичним фактом. Це міркування на зразок: “... якщо $x-1 < x+1$, то $\sqrt{x} \sqrt{x+2} \leq \sqrt{x} \sqrt{x+3}$ ”.

12. *Інерційність посилай.* Для ілюстрації висновків зроблених за інерцією, розглянемо приклад розв'язування задачі:

“Порівняйте числа: $\log_2 3$ і $\log_3 8$ ”.

1-й крок: $2 < 5$,
2-й крок: $3 < 8$,
3-й крок: (!) – $\log_2 3 < \log_5 8$ – це не правомірний висновок, хоч ґрунтується на вірних посиланнях (кроки 1, 2).

13. *Звернення до традиції.* При розв'язуванні математичних задач часто хибні висновки ґрунтуються на використанні аналога за принципом: “Ми так завжди робили”. В цьому випадку завуальовані нюанси задачі не виявляються. Вони ретушуються основними орієнтирами задачі і провокують виникнення висновків без врахування таких нюансів.

14. *Знання того, чого не можна дізнатися.* Психологічну основу в цьому випадку утворює деяке самопереконання, наприклад, в тому, що задачу не можна розв'язати.

15. *Самовпевненість.* У процесі експериментального розв'язування задач зустрічались випадки, коли при з'ясуванні того, що знайдений розв'язок невірний, студенти не шукали помилки. Натомість вони намагались довести експериментаторові, що задача “неправильна”, що вони діяли вірно, а оцінка їх результату хибна.

16. *Емоційний стан.* Роздратування будь-чим перед розв'язанням задачі, негативне ставлення до конкретної задачі заважає концентрації уваги і приводить до хибних висновків.

Наведена класифікація помилок, що допускались студентами при експериментальному розв'язанні творчих математичних задач, дає підстави стверджувати, що хибні висновки є досить різноманітними і за змістом, і за психологічною сутністю. Деякі з них навіть висновками в певному розумінні цього слова важко назвати, бо вони є суб'єктивною думкою, сформованою в результаті спостереження, адже повноцінний математичний висновок мусить мати в основі обґрунтоване судження, що опирається на вірні математичні факти.

У своєму дослідженні ми дотримуємось того, що творчий математичний процес має триєдиний зміст, триєдину сутність, включаючи когнітивний, операційний і особистісний компоненти [6]. Ці три складові, виступаючи “авторами” позитивних результатів математичного мислення (розуміння математичної проблеми, продукування й розробки математичних гіпотез, апробації математичних результатів), повною мірою відповідають і за помилки, які також часто продукуються при розв'язанні творчих математичних задач.

Очевидно, що значна частина помилок, які виникають у математичному мисленні, має когнітивні засади. Саме неповні, поверхневі знання, слабкі навички спричиняють неповну актуалізацію необхідної інформації чи актуалізацію помилкових асоціацій. Мисленнєве порушення математичних фактів, неврахування деяких умов їх достовірності приводить до виникнення хибного розуміння математичної проблеми та хибного поняття її розв'язку (наприклад, групи помилок 1, 4, 5, 11).

Поява неправильних мисленнєвих висновків виникає також під орудою операційного компонента, на фоні суб'єктивних мисленнєвих тенденцій, що не до кінця сформовані у мисленнєві стратегії [7] (наприклад, групи помилок 1, 3,

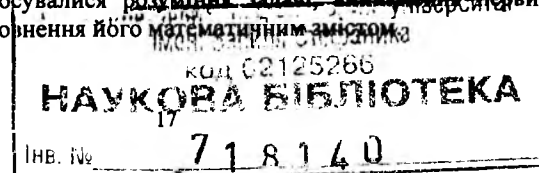
6, 7, 8, 10). Сформована стратегія пошуку передбачає гнучке використання мисленнєвих операцій, в той час як незріла стратегія породжує дії за існуючими у суб'єкта стереотипами. Це стереотипи, пов'язані, по-перше, з підтвердженням тієї інформації, що відповідає суб'єктивній уяві про сутність речей. В таких випадках актуалізується лише частина знань і умінь суб'єкта, що обслуговує в подальшому неправильно розуміння задачної ситуації, а тому обмежує продукування гіпотез, “замикає” їх в певному колі, заважає повноцінній апробації мисленнєвих результатів. Так виникають проекти розв'язку, що відповідають недостовірному суб'єктивному переконанню про сутність задачної ситуації.

По-друге – це стереотип, пов'язаний з використанням найбільш наочної математичної інформації. Саме наочна інформація, в першу чергу, перетворюється в орієнтир, спонукає до прогнозування, а згодом і до формування розв'язку. І якщо перевага наочної інформації настільки значуща для суб'єкта, що він не помічає існування іншої інформації, не менш важливої для даної задачі, він отримує неповне розуміння задачі, неправильно сформований розв'язок.

По-третє – це стереотип, пов'язаний з прийняттям бажаного за дійсне: якщо суб'єктові хочеться отримати певний результат (наприклад, з'ясувати зв'язок між певними елементами чи їх властивостями), то він вірить, що такий результат більш імовірний, ніж його відсутність. Це призводить до концентрації мисленнєвих зусиль навколо бажаного проміжного результату, відволікання уваги від можливості отримати інші суттєві для розв'язку результати. В іншому випадку бажаний результат стає основою проекту розв'язку. “Під нього” добираються відповідні властивості, логічні кроки, що обґрунтовують та апробовують його. І якщо бажаний результат не повністю відповідає умові задачі (або повністю їй не відповідає), суб'єкт отримує неправильний розв'язок.

По-четверте – це дії, виконані по інерції. Часто сформульовану гіпотезу розв'язку суб'єктові не вдається перевірити або він не може її реалізувати і замість того, щоб змінити таку гіпотезу, змінити методи її дослідження чи реалізації, суб'єкт ще раз і ще раз повертається до використаних мисленнєвих кроків. Мислячи по інерції в таких випадках, він хіба що перевіряє мисленнєві операції, пов'язані з обчисленнями чи математичними перетвореннями, а не шукає виходу із проблемної математичної ситуації. В експериментальному дослідженні таке часто спостерігалось, коли, наприклад, студент вирішив розв'язати задачу за допомогою рівняння, склав його, а розв'язати не може. Тоді замість відмови від ідеї розв'язати задачу за допомогою рівняння, він по декілька разів складав його, вводячи інші змінні, перевіряючи всі кроки його перетворення.

Ми також виділили групи математичних помилок, що мають своєю основою особистісний компонент пошукового процесу (наприклад, 15, 16). За змістом вони також стосувалися розуміння задачі, виникнення певного поняття розв'язку та напопнення його математичним аналогом



ТВОРЧИСТЬ У КОНТЕКСТІ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Народ шукає в геніях себе
Л.Костенко

У статті автор ставить за мету вивчення етнопсихологічних особливостей прояву творчості як соціального феномену у контексті крос-культурного простору.

Аналізується різниця – подібність у підході і ставленні до творчості з позицій західної і східної культур, що дає можливість автору вести мову про специфіку етнокультурної парадигми.

Ключові слова: етнокультурна парадигма, етнопсихологія, крос-культурний простір, творчість, національне мистецтво, продукти творчості, нововведення, етнокультурні пріоритети, архетип.

Постановка проблеми. Предметом активного вивчення психологічної науки є взаємодія соціального середовища з творчою діяльністю. Творчий потенціал нації – продукт історії, культурного розвитку впродовж віків. Саме тому резерви творчості слід шукати не лише в освіті, індустріальному розвитку, а й в соціально-культурних чинниках народу.

Найважливішою основою піднесення людського духу в науковій творчості нерідко виступає культурне, соціальне й історичне коріння того чи іншого народу. “Материнська” культура може пробуджувати імпульси дремаючої творчої енергії, що починає набирати характеристики потоку, а може, навпаки, “підрізати крила”, виявляти деформуючий вплив, спротив творчості, “гасити” її у зародку. Культура може сприяти розквіту творчому самовираженню митця, але й може накладати на нього суцільні обмеження.

Мета повідомлення: з’ясувати етнопсихологічні особливості прояву “творчості” як соціального феномену у контексті міжкультурного простору

Ряд дослідників, зокрема Симонтон, провів багаточисленні дослідження на соціальному рівні, де творчість великих людей у різних культурах і на протязі великого відрізка часу вивчалась у зв’язку зі статистичними змінами в навколишній дійсності. Зокрема вивчались: різноплановість культур, відсутність/присутність воєн, наявність прикладів для наслідування (“ідолів мас”), наявність засобів (фінансова підтримка) і число конкурентів у відповідній галузі. Порівняльний аналіз культур і антропологічні дослідження окремих творчих особистостей продемонстрували культурну різноплановість в засобах вираження творчості. Більше того, вони показали, що культури відрізняються і тим, в якій мірі поцінуюється творча винахідливість [1].

Поняття “культура” є багатограним і, відповідно, розглядається в широкому і вузькому розумінні. У широкому плані, як зазначає Л.Е.Орбан-Лембрик, під культурою розуміють всі властиві людині, набуті вихованням і суспільно

Висновки. Аналізуючи помилки, що мали місце при розв’язуванні студентами творчих математичних задач, ми дійшли висновку, що помилки в творчому математичному мисленні можуть виникати на будь-якому етапі пошукового процесу; вони мають психологічні засади, а в їх основі лежать: 1) неповні знання, поверхневі уміння й навички; 2) низька якість операційного компонента, що має в основі певні мисленнєві стереотипи; 3) емоційний стан та вольові якості суб’єктів, що їх розв’язують. Звичайно, як і кожний позитивний результат, помилки, які допускають студенти при розв’язанні математичних задач, мають інтегральні причини, а виділені складові (когнітивна, операційна, особистісна) мають характер домінант, в той чи інший момент розв’язання.

Проведений аналіз дає право припустити, що творче математичне мислення можна покращити, поглибивши суб’єктивні знання, вміння, навички; мінімізувавши психологічний вплив виявлених стереотипів математичного мислення; формуючи суб’єктивну впевненість у власних інтелектуальних потенціях. Однак такі припущення потребують подальших системних досліджень.

1. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 44 с.
2. Гнеденко Б.В. Математика и научное познание. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
4. Пойя Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.
5. Мойсеєнко Л.А. Математичне мислення як предмет психологічних досліджень // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип.7. – Ч.1. – С.213–225.
6. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 101 с.
8. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: Метод. пособие. – К.: Рад. школа, 1983. – 192 с.
9. Шеварев П.А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 301 с.

There has been made an accent on the defective level of psychological researches of mistakes of the thinking process in the article. The classification of thinking mistakes which occurred during the process of solving creative mathematical problems was made. There have been analyzed cognitive, operative, personal components of the real reasons of mistakes.

Key words: creative mathematical thinking, mistakes of thinking, stereotypes of thinking.

санкціоновані способи діяльності та поведінки. Змістом культури стає історична зміна природних і соціальних умов життя, розвиток соціальних сил та здібностей, тобто становлення і розкриття як сутності самої людини, так і усього багатства та розмаїття створюваної нею дійсності. Так, К.Обуховський трактує поняття “культура” як повний комплекс інструментів, привілей соціальних груп, людських ідей, вірувань і звичаїв [2].

Ще Л.С.Вигбтський поставив завдання розгляду психічного розвитку як культурного процесу, зокрема, наголошуючи: “Ми можемо сформулювати основний закон культурного розвитку дитини таким чином. Будь-яка функція в культурному розвитку дитини з’являється на сцені двічі, у двох планах, спочатку – соціальному, потім – у психологічному”.

Більш конкретний рівень культури пов’язують зі способом людської діяльності, з її організацією, “технологією”, із виявленням того ґрунту, котрий дає можливість організувати діяльність суспільства та особи в цілому.

У міжкультурному просторі трактування креативності включає в себе не тільки новизну і практичну значущість, але й творчі продукти, стосунки, умонастрої людей. Так, щодо західного способу мислення, для цінностей світу західної культури характерне наступне:

- * у центрі ставиться успіх, робиться акцент на особистісний розвиток, самоактуалізацію (ключовим моментом усіх позицій є особистість), колективним зусиллям відводиться другорядна роль (індивідуалістичне бачення);

- * стимулюється висока продуктивність праці, широкий асортимент товарів на споживчому ринку;

- * у системі цінностей працелюбність, добросовісність й інші якості, від яких залежить висока ефективність праці;

- * створення сприятливих передумов для свободи самовираження, сприяння усвідомленню самоцінності особистості;

- * орієнтація на майбутнє, зміцнення матеріального добробуту, підвищення якості життя [3].

Із того, що соціальною групою проголошується в якості її основних цінностей, можна вивести загальнокультурні установки, шкалу етнокультурних пріоритетів, що стосуються креативності. Оригінальність, швидкість, гнучкість мислення прямо співвідносяться з ідеями свободи, самоцінності особистості, матеріального прогресу і становлять кредо західної культури.

Зміст нових продуктів, процесів, відкриттів, винаходів – у тому, що вони не тільки підвищують якість життя, але й виступають запорукою стійкості та гарантії для майбутніх поколінь. Друга їх важлива функція – підтримувати дух конкуренції (змагання), як рушія матеріальної цивілізації, матеріального прогресу. Особливістю креативності західного взірця є і те, що вона вписується у логіку науково-дослідницького пошуку, вершинні досягнення якого – революційне оновлення або заміна домінуючої парадигми.

Східне бачення креативності як наслідування вищого, божественного, духовного взірця, за визначенням, замкнена у межах заданих позачасових меж, слугує опорою для традиційного погляду на світ. Коли вибирається “розімкне-

на”, нециклічна (лінійна, що має початок і кінець) перспектива, про майбутнє нічого не відомо, тому його можна вивчати, і ці дослідження несуть неочікувані відкриття. Звідси дух новизни, що збагачує ідеологію західного світу іудео-християнською традицією. Креативність, “по-східному”, кардинально переосмислюється: домінуюча роль відводиться реінтерпретації реально існуючого знання і мудрості. З точки зору західної культури це недопустима недооцінка “проривів”, ломки парадигм, розширюючих меж уявлень про світ, які слугують запорукою прогресу.

Креативність у західному варіанті як оригінальність і гнучкість мислення локально може бути присутня і у східній культурі, але в силу цієї східної особливості, будь-які порівняння, що претендують на ширину охоплення явища, утруднені. Наприклад, зображення якогось символу, що несе архетипічне навантаження. Тут митець дотримується відповідних канонів. Разом із тим, як відмічає Гаррі Алдер, креативність Сходу (музичне мистецтво, пластичне мистецтво) практично ідентичні креативності західного взірця.

Багато культур схильні високо оцінювати здатність до творчості і її великі плоди, хоча апологія творчості характеризує перш за все західний світ.

Звернувшись до процесу творчості, теж можна констатувати прояви різниці загальнокультурного плану. У західній моделі процес творчості розпадається на декілька етапів: підготовчий етап, інкубація (виношування ідей), осяяння (щаслива здогадка) і, нарешті, перевірка, або верифікація. В інших культурах типізувати процес творчості не вдається. Проте виявляються цікаві аналогії (західної “моделі”) з висновками дослідження творчості індійських живописців, які представляють національне мистецтво. У цьому випадку констатується така структура процесу творчості, а саме:

- * безпосереднє зіткнення з “ділянкою” свідомості митця, в якій зберігається інформація про символічні і релігійні ритуали, наприклад, викурювання пахошів;

- * глибинна ідентифікація з вибраним предметом зображення;

- * осяяння;

- * трансляція у зовнішній світ того, що народилось у душі художника.

Третій етап – осяяння – аналогічний тому, що є у західній моделі, проте джерело осяяння для носія незахідної культурної традиції має іманентний, незалежний від актуального змісту (теми, предмета зображення) характер, – зворотнє тому, що визначає контекст творчості для західної людини.

Останній етап – трансляція зовні – приблизно відповідає етапу верифікації західної моделі творчості. У визначенні творчості, таким чином, включається компонент суспільного визнання і резонансу, соціальної значущості продукту творчості. Але й тут акцент у порівнянні з тим тлумаченням, яке пропонує західна модель, зміщений. Митець ділиться з іншими чудом, пережитим у момент осяяння, а не виносить – з відтінком деякої формальності – плід своєї оригінальної думки на суд публіки або вузького кола істинних цінителів.

Процес творчості і ставлення до нього митця як до священодіяства – феномен східної культури нарівні з йогою, бойовими мистецтвами чи тради-

ційними танцями. Різниця у порівнянні зі стадією верифікації західного взірця полягає в тому, що роль культурного середовища з його функцією оцінки і відбору проявляється як інтуїтивний імпліцитний критерій відповідності вимогам канону.

Медитація – вагомий компонент творчості. На Сході у центрі творчого процесу знаходиться емоційне переживання, повноцінність особистісного духовного досвіду. Особливої ваги набирають фактори релігійного порядку.

Остання половина XX століття відмічена активними контактами між культурами, каталізатором яких стала криза суспільної свідомості 60-х років і пов'язане з нею переосмислення меж автономності особистості. Безумовно, що прослідковується вплив тенденцій зі Сходу. Про це свідчить інтерес, що прокинувся сьогодні до йоги, медитації, різних видів бойових мистецтв [3].

Разом з тим прослідковується вплив Заходу на Схід. Провідниками його виступили телебачення, кінематограф, типово західне явище – поп-культура.

Осягнення світу чужих культур – це завжди “крок за горизонт”, подолання обмеженості мислення завдяки ресурсній базі, збагачення новими вимірами своєї креативності.

Сьогодні вплив інформаційного простору на свідомість людей настільки потужний, що йде розширення культурних горизонтів. Особистість виступає у ролі пасивного приймача системних і культурних впливів, при цьому не усвідомлюючи цього. Проте культурний спадок, який вона отримала у своє розпорядження, надзвичайно багатий, – це потенційне джерело творчості. Тому обгрунтовано видається точка зору, згідно з якою більш повне усвідомлення культурних впливів і вільний вибір творчого самовираження означає, що людина піднялася на більш високий ступінь самосвідомості.

Престиж творчості у європейській культурі дуже великий. Слово “творчість”, за даними контент-аналізу, входить у десятку найбільш вживаних слів у психології, соціології, філософії, політиці.

Перше місце по числу наукових відкриттів у світі (за даними ЮНЕСКО), займає США. І це не тільки через ввіз “інтелектуалів”, але через престиж творчості. Вся система освіти тут будується на цьому [4].

Німці, зокрема, завжди віддавали і віддають перевагу удосконаленню систем знань, що засновані на старанній організації та практичному використанні теорій. Їм притаманні якості до аналізу, класифікацій і побудови систем. Ці риси національного духу переважають у розвитку філософії й хімії. До речі, більшість Нобелівських премій за досягнення в хімії за період до Другої світової війни отримали німецькі вчені – 16.

Англійцям притаманний дух аматорства, що породжує потребу в досягненні результату без найменшої думки про винагороду. Він пов'язаний із культурою і вихованням англійського джентльмена, який може присвятити себе дослідженням і розробкам з метою реалізації себе як особистості. Великобританія – країна фізики та винаходів. За даними досліджень американського Національного наукового фонду, з 500 найважливіших технологічних нововведень, здійснених за 21 рік (1952–1973 рр.), на частку Великобританії при-

падає 17%; за цим показником вона опинилася на другому місці після США і більш ніж удвоє випередила Японію та Німеччину. Творчий потенціал нації виявляється в геніальності окремих осіб, з ім'ям яких пов'язані революції в науці, техніці, політиці, релігії та ін. Так, для української культури її гордістю став Т.Г.Шевченко, російської – О.С.Пушкін, німецької – Й.-В.Гете, англійської – У.Шекспір, італійської – Данте, іспанської – М. де Сервантес.

Символом гордості України є масові художні здібності, які передаються із покоління в покоління і є проявом етнопсихологічних особливостей народу. Це – вишивання, різьблення, побутове декоративне мистецтво, пісенна творчість. Так, дослідники встановили, що українських народних пісень налічується понад 400 тисяч, причому переважна більшість з них наповнені глибоким внутрішнім змістом, який характеризує велику силу духу нації, її здатність на самопожертву заради торжества свободи і справедливості [5].

Геній, писав німецький філософ І.Кант, залежно від національності і того ґрунту, на якому він зріс, має в собі різні первісні зачатки і розвиває їх по-різному: у німців ця геніальність більше йде в корінь, в італійців – у крону, у французів – у квітку, в англійців – у плід.

Разом з тим існують сотні народів, які протягом тисячоліть не дали людству жодного визначного відкриття. Як кажуть: геній народжується віками, великий талант десятиліттями, талант – роками.

Етнокультура є сьогодні багатим джерелом “постачання” етнопсихологів матеріалом мовознавчого, етнографічного, фольклорного характеру. У народних джерелах прослідковується характер, звичаї, традиції народу, його національний ідеал. Зокрема, за допомогою засобів художнього слова (метафоризація) можна досліджувати особливості національного характеру. Так, Є.Л.Носенко порівняла національно-психологічні особливості в ідіоматиці англійської і української мов.

Так, індивідуалізм американців (і англійців) дуже яскраво проявляється у такій відомій ідіомі “my house is my castle”, згідно з перекладом – “мій дім – моя фортеця”, не характерній на синонімічному ряді українцям і росіянам (ті не мешкали у фортецях). Це свідчить про глибокий індивідуалізм американців та англійців. Щодо індивідуалізму, то в українців є своя ідіома: “моя хата з краю, я нічого не знаю”, що говорить про наявність у них такої риси.

Орієнтація лише на власні сили, суперництво, мотивація досягнень, які психологи вважають важливими рисами національного характеру американців, відображена в англійській мові у таких ідіоматичних висловах, як “If you don't look out for yourself nobody else will” і “Look out for number” (“Якщо ти не потурбуєшся про себе, ніхто інший цього не зробить” і “Турбуйся про самого себе”), “The big fish eats the small one” (“Велика риба поїдає маленьку”), “Time's money” (“Час – це гроші”). У росіян типове відчуття себе членом колективу, яке створює почуття безпеки і впевненості, що відображене в ідіомі: “Не имей сто рублей, а имей сто друзей”.

В українській мові немає аналогії англійському метафоричному словосполученню “small talk (“маленька розмова”), що свідчить про надмірну емоцій-

ність, балакучість українців. Звідси ідіоми і в російській мові: “рубаха парень”, “душа нараспашку”, “поплакаться в жилетку”, “излить душу”, “что на уме, то и на языке”.

Однією з типових особливостей стилю спілкування американців і англійців є притаманна їм “повага до фактів”, конкретність у висловленні своєї точки зору. Це відображене у багатьох висловах, в яких вживається слово “point” (зміст; точка зору; те, заради чого ведеться розмова). Наприклад, “Let’s get right to the point” (“Давайте одразу перейдемо до справи”), “What’s the point of all this?” (“Я не бачу суті справи”, “У чому суть справи?”).

Американці, які спеціально навчаються умінню рішуче і впевнено вести розмову, закликають своїх співбесідників: “Let’s put our cards on the table” (“Давайте розкриємо наші карти”). Як відомо, росіяни та українці інколи “переливають з пустого в порожнє”, або говорять щось не дуже конкретне (“На горді бузина, а в Києві дядько”) [6].

Висновки. Урахування етнопсихологічної природи творчості дає можливість досліднику простежити природу творчості у філо- й онтогенезі, з’ясувати глибинні процеси, що відбуваються у соціальній психіці певного конкретного етносу, прослідкувати крос-культурні зв’язки, виявити специфіку, самобутність, архетипи та культурні надбання народів, їхню психологію, особливості її становлення та розвитку.

1. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – С.144–159.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления: навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
3. Алдер Г. CQ или Мускулы творческого интеллекта. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
4. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
5. Етнопсихология: навчально-методичний посібник / За ред. Л.Е.Орбан, В.Д.Хруща. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет ім. В.Стефаніка, 1994.
6. Носенко Е.Л. Погляд на особливості національного характеру крізь призму мови // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: У 3-х томах. – Т.ІІ. – К., 1993. – С.259–263.

In the article an author puts by a purpose the study of ethnic psychological features of display of creation as social phenomenon in the context of cross-cultural space. A difference-similarity in approach and attitude toward creation from position of western and east cultures is analyses, that possibility gives to the author to conduct speech about the specific of ethnic cultural paradigm.

Key words: ethnic cultural paradigm, ethnic psychology, cross-cultural space, creation, national art, products of creation, innovation, ethnic cultural priorities, archetype.

УДК 316.6
ББК 88.5

СПІВІДНОШЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЦІЛІСНОСТІ ТА МУДРОСТІ В ОСНОВНИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ

У статті обґрунтовано соціально-психологічну проблему співвідношення інтуїції, мудрості з метою набуття цілісного особистісного сприйняття, оскільки психологи-дослідники мають справу не з абстрактним стереотипом людини, а з цілісною особистістю, що вибудовує свій внутрішній і зовнішній світ, осмислює свої вчинки, конструює майбутнє. З цією метою проводився аналіз основних психологічних теорій С.К'єркегора, К.Юнга, К.Роджерса, Л.І.Анциферової.

Ключові слова: цілісна особистість, інтуїція, мудрість, когнітивна психологія, гуманістична психологія.

Постановка проблеми. Кожна людина намагається усвідомити цілісність свого буття, свого внутрішнього світу, життєвого досвіду, що змодельований відповідними переживаннями. Вона має ніби сканувати себе, щоб адекватно відобразити соціально-психологічні особистісні характеристики. Психологи-дослідники мають справу не з абстрактним стереотипом людини, а з цілісною особистістю, що вибудовує свій внутрішній і зовнішній світ, осмислює свої вчинки, конструює майбутнє. Природно, що кожна така особистість намагається досягти благополуччя та психологічного комфорту, але одні цього досягають, а інших спіткає доля переживань невдач та життєвих потрясінь, що згодом виливається в ту чи іншу хворобу. Чому це відбувається? Адже суспільство як цілісний конгломерат відображає перевагу, значимість, меншовартість чи недосконалість кожного члена даного суспільства. І як би людина захоплена не сприймала своє життя, побудоване на стереотипах досконалості, благополуччя, інтелектуальності, вона пасивно чи активно залежить від інших, оскільки саме від них, від усвідомлення причин їхньої поведінки залежить щастя чи нещастя кожного з нас. Мудрість життя – категорія філософська, але життєво необхідна в розумінні соціально-психологічних питань, оскільки мудрість визначається інтуїцією. Звести її до чисто психологічних когнітивних схем, своєрідних психологічних стандартів, в які би психологи, медики “вклали” особистість, неможливо, оскільки мудрість передбачає пошук та знаходження суб’єктом свого покликання, свого істинного “Я”. Актуальність даної проблематики характерна в період суспільних змін та переорієнтації цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед основних зарубіжних джерел можна виділити в даній проблематиці теоретиків когнітивної психології, які намагаються визначити категорію цілісності в межах визначення мудрості, як експертного знання. Мова йде про експертне знання життя (його планування, керівництво, інтеграцію життєвого досвіду, про створення цілісної картини світу). Яким чином здійснюється процес експертизи життєвих ситу-

ацій? Частково на це питання відповіли О.І.Ларичев, А.І.Мечітова, Є.М.Мошкович, Є.М.Фурмес [1]. Вони обґрунтували можливість нового підходу до експертного мислення, яке відповідно є вираженням соціальної поведінки людини. В соціальній реальності людина співставляє, перетворює в символічну форму виявлені нею суттєві ознаки проблемної ситуації, а згодом вчиться оперувати кількома символами одночасно. О.І.Ларичев не заперечує того, що у світі існують прості цілісності, що підпорядковуються в процесі експертизи принципу членування на складові частини, але разом з тим підкреслює, що вчені мають справу з багатьма об'єктами, поділ яких на частини неможливий без суттєвого їх спотворення.

У контексті даного дослідження можна побачити процес установалення лікарями діагнозу; виявляється, що досвідчені лікарі-експерти, на відміну від початківців, використовують під час діагностики “малу кількість узагальнених діагностичних ознак” і виносять діагностичне рішення швидко і безпомилково. До того ж вони не змогли пояснити правила розв'язування ними цих завдань. Дж.Кілстром у зв'язку з цим вводить поняття “Когнітивного неусвідомленого” [3].

Мета повідомлення: обґрунтувати соціально-психологічну проблему співвідношення мудрості та цілісності особистості на базі основних психологічних теорій.

Вклад основного матеріалу. Ситуація в медицині обстеження хворого – одна з важливих і напружених життєвих ситуацій, в яких якість мудрості у лікаря-експерта є визначальною для життя пацієнта. Однак встановлений діагноз – це тільки перший крок для розв'язання важкої ситуації. Далі лікар має визначити план лікування, інтерпретувати зміни в стані хворого, відчувти, чи довіряє йому пацієнт, як він переживає свою хворобу, який його світогляд (оптимістичний, трагічний, іронічний тощо). Інтуїція може підказати досвідченому лікарю, які емоції та переживання викликає він у хворого, а для цього повинен володіти багатством емоцій та способами інтерпретацій прояву тонких переживань своїх пацієнтів. Психологи-дослідники мають справу не з абстрактним стереотипом людини, а з цілісною особистістю, що вибудовує свій внутрішній і зовнішній світ, осмислює свої вчинки, конструює майбутнє. Природно, що кожна така особистість намагається досягти благополуччя та психологічного комфорту, але одні цього досягають, а інших спіткає доля переживань невдач та життєвих потрясінь, що згодом виливається в ту чи іншу хворобу. Чому це відбувається? В певній мірі кожен з нас болісно проходить етап усвідомлення свого буття, але ми забуваємо про інших людей. Чи кожен з нас усвідомлює буття інших людей? Адаже суспільство як цілісний конгломерат відображає меншовагтність чи недосконалість кожного члена даного суспільства.

Мудрість життя – категорія філософська, але життєво необхідна в розумінні соціально-психологічних питань, оскільки мудрість визначається інтуїцією. Звести її до чисто психологічних когнітивних схем, своєрідних психологічних стандартів, в які би психологи, медики “вклали” особистість,

неможливо, оскільки мудрість передбачає пошук та знаходження суб'єктом свого покликання, свого істинного “Я”. У свій час екзистенціаліст С.К'єркегор, аналізуючи емоційний стан людини, визначив, що негативні емоції в людини викликані думкою про те, що вона не є тим, ким вона насправді мала бути [2]. Можна сказати, що це проявляється у відносно благополучних людей з кар'єрним ростом, родинним затишком. Чому тоді людина протестує і залагоджує свої внутрішні психологічні проблеми за рахунок себе, ціною невдач та хвороб? Суспільство в особі батьків, вчителів, товаришів нав'язує свій стереотип суспільної поведінки та самореалізації особистості, який не збігається часто-густо з особистісними намірами конкретної людини. Вона не погоджується, а згодом протестує засобами, які знову ж таки пропонує те ж уже чуже їй суспільство. Воно пропонує примирення, адаптацію, компроміс, конструктивний конфлікт, але не засоби самоусвідомлення, які б відкрили людині життєву мудрість, яка виступає в даному випадку цілісною соціально-психологічною категорією. Інколи можна побачити інший стереотип поведінки людини, який виступає як вчинок “мудрої” людини в значенні інтелектуальної, морально вихованої, яка споглядає світ через його недосконалість. Для неї “інші” – натовп неосвічених людей, що борсаються в повсякденних турботах добування “хліба насущного”. Це не може для них бути мірилом життєвої мудрості, адже їхній розум не може приземлитися в осмисленні буття цих людей. Такі люди плекають власну досконалість у класиків філософії, психології та літератури, які для них виступають підтвердженням власної унікальності та неординарності. Суспільство для таких людей створює атмосферу комплексу зверхності, оскільки вони досягають інтелектуальної вершини, але не мудрості, проте теж хворіють – душевно і тілесно, тому що знову ж таки суспільство пропонує засоби примирення з собою, а не усвідомлення буття інших людей. С.К'єркегор обґрунтував ідею про те, що людина обмежена своєю конкретністю, завершеністю, з якої вона намагається відтворити те, ким вона насправді є. Істинне Я, за С.К'єркегором, є єдність кінцевого і безкінечного, конкретного і абстрактного, що переходить у вічність, а безкінечне в людині – це те, що притаманне всьому людству, і розподілене в кожному індивідуумі по частинці. Християнський екзистенціаліст через апеляцію до віри визначає в істинному “Я” особливий важливий пласт – моральність, добро, духовність. Ці якості безкінечні в людині і подаровані їй вірою. В результаті поєднання в її душі конкретного і абстрактного, мінливого та вічного, обмеженого можливостями і породжує необхідність, людина починає жити в якісно новій формі – як особистість, яку С.К'єркегор визначав як синтез можливого і необхідності [2].

Відомий психолог К.Г.Юнг, також посилаючись на С.К'єркегора, виділяє цілісний процес життя людини, виділяючи в ньому два періоди. В перший період життя зусилля людини спрямовані на пізнання зовнішнього світу на адаптацію себе в ньому. Євї потреби, інтереси, симпатії, антипатії, страхи людина формує в процесі контакту з оточуючими людьми та предметами. Поступово набувають своєрідної довершеності негативні риси її особистості,

що суперечать уявленням людини про себе. Так звана Тінь, відповідно до якої формується Маска, відповідно до ролі, що людина грає в суспільстві; багато комплексів, що сформувалися в результаті численних спроб в різних сферах діяльності. В неусвідомлений стан таким чином заганяється більша частина особистості. В другій половині життя особистості направленість психічної діяльності людини змінюється. Її духовні сили концентруються на пізнанні власного внутрішнього світу [4]. Але, як і С.К'єркегору, так і К.Юнгу не вдається осягнути механізм проникнення психічних процесів в несвідоме. І взагалі процес саморозкриття надзвичайно важкий: людина повинна відділити справжню себе від сім'ї, професії тощо. Основне завдання людини – здійснити процес індивідуалізації, вибудувати психологічну систему своєї неповторності, усвідомити власну цілісність, центром якої є власне покликання. Обидва вчені розглядають особистість як ціле, абстраговане у взаємодносинах з іншими людьми. К.Роджерс прийняв ідею М.Бубера про свідомість як “відношення Я-Ти”, яке передбачає відповідальність “Я” за іншого “Ти”. Людина за своєю природою виступає процесом – конструктивним, реалістичним, гідним довіри. Однак під впливом суспільства вона вибудовує соціальні фасади, своєрідні захисні утворення, які маскують систему обов'язків перед іншими, що примарно забезпечують відносний спокій людини в соціумі. В результаті її життєвий спокій стає неповноцінним, спотвореним. Таким чином, якщо причинами і умовами неповноцінного, спотвореного, лише частково усвідомленого функціонування людини є непродуктивні відносини з іншими людьми, то, мабуть, варто помістити її в якісно нову систему відносин. Увівши в психотерапевтичну концепцію категорію “відношення”, К.Роджерс розтлумачує, що це процес спілкування внутрішнього мовлення. В психотерапії відношення приживаються, а не розглядаються. Однак для того, щоб клієнт став розкриватися перед психотерапевтом у своїх справжніх почуттях, останній повинен створити в процесі спілкування особливу атмосферу безумовно позитивного відношення до свого співбесідника. А викликати в нього довіру терапевт має можливість при умові, що він сам знає себе добре, свої почуття і які з них викликає в нього клієнт. Відомо, що людина, яка бажає стати психотерапевтом, сама має пройти психокорекцію та психоаналіз в кабінеті іншого досвідченого психотерапевта. Спільне “приживання емоцій” зовсім не означає, що особистості стають своєрідною діалогічною цілісністю. За К.Роджерсом, терапевт може відчувати прихильність до клієнта і навіть переживати почуття любові, але його головне завдання – формування поведінки, що допомагає саморозкриттю особистості. Емпатійність терапевта може заставити терапевта жити почуттями пацієнта, тому він мусить побудувати своєрідну “стіну відчуження”. Терапевт не має можливості давати поради пацієнту або навчати його на вербальному рівні прийомам осягнення того, ким він є насправді. Відшукати своє істинне Я – справа самого клієнта, що має зрозуміти, які емоційні реакції викликають його висловлювання у терапевта, який у свою чергу має зрозуміти, відрізнити захисні реакції від емоцій справжнього Я. Таким чином, і терапевт, і клієнт стають прозорими один для одного. Клієнт починає руйнацію ілюзорних

фасадів, скидає маски, відмовляючись від нав'язаних йому ролей. В процесі терапії клієнт все більше прислухається до свого фізіологічного та емоційного буття, наближаючись до прихованого Я. За словами К.Роджерса, клієнт повинен володіти мужністю, щоб стати повністю відкритим своєму життєвому досвіду, знищити внутрішні перепони, які заважають рухатися йому в будь-якому напрямку. Але чи може життєвий досвід бути повністю інтелектуально опрацьованим? Зміст все-таки життєвого досвіду лише частково усвідомлюється. Зроблений вибір може виявитися хибним, але повна відкритість людини до свого життєвого досвіду дозволяє її швидко виправити небажані наслідки прийнятих рішень і негайно їх виправити. Перед суб'єктом постає надзвичайно важке завдання – переосмислення попередніх цінностей, усвідомлення значущості певних сфер соціальної дійсності, життєвого досвіду, і головне – переорієнтація у часовому просторі власного життя. Головне в методології К.Роджерса – “процес” і “становлення”, в яку гармонійно вписується принцип гештальттерапії “тут і тепер”. У новій реальності діють нові детермінанти, змінюється структура важких життєвих ситуацій. Клієнт повинен удосконалювати прийоми своєї інтелектуальної діяльності, уникати помилок в осмисленні нових проблем. До помилок, які робить клієнт, К.Роджерс відносить включення в процес мислення інформації, що вже мала відношення до даної конкретної ситуації, а також ігнорування інформації, яка б допомогла у виправленні життєвих негараздів, тобто своєрідне поглинання реальності минулим. Усвідомлення особливостей функціонування різних рівнів психічної організації людини обумовлює позицію К.Роджерса відповідно до питання співвідношення мудрості і свідомості. За його словами, психічно вільна людина більш ширше використовує сукупність психоорганізмичних механізмів, щоб мати можливість правильно відчувати конкретну ситуацію всередині і поза нею, відповідно цілісний організм частіше є мудрішим, ніж свідомість людини. Характеризуючи повноцінну людину, К.Роджерс підкреслює, що вона осягає сенс свого життя разом зі стійкою системою цінностей, в центрі якої знаходиться “цінність життя”, і таким чином формується здатність до встановлення довірливих стосунків у системі Я-Ти, емпатійне переживання почуттів інших людей. Треба зазначити, що в структурі інтелекту К.Роджерс визначає процес інтерпретації та тлумачення, тобто інтерпретація власного досвіду спілкування з клієнтами [3]. Але тим не менше поняття мудрості не знаходить в його теорії свого відображення, оскільки не було достатньої наукової аргументації, та й зрештою категорія мудрості асоціюється зі “старечим” розумом, що викликає до себе повагу й авторитет, і аж ніяк не наслідування, оскільки мудрість віку досягається тільки віком. З іншого боку, мудрість – поняття духовне, що пов'язано з формуванням світогляду людини, її установками на життя, цінностями. Беззаперечним є факт набуття мудрості в повноті людського життя. Але питання полягає в тому, щоб визначити параметри даної “повноти”, щоб опанувати навички набуття мудрої інтерпретації життєвого досвіду. Л.І.Анциферова притримується точки зору, що мудрість – вершинне утворення цілісної особистості, але це утворення особливого виду. І вона

висуває проблему відсутності категорії мудрості в психології. Від усіх досягнень особистості мудрість відрізняється не тільки цілісністю та конгруентністю аналізованих її властивостей, але й притаманних їй здатності до безперервного росту, розвитку, утворення нових способів формування життя в радикально мінливих життєвих соціальних обставинах, неочікуваних змінах свого психоорганізмичного життєвого досвіду. Це – не вершина гори зі стрімким спуском, а крона дерева, що росте і формується. Мудрість не була би мудрістю, якщо би суб'єкт не визначав для себе нові зв'язки та відносини між життєвими обставинами, не відчував би перспектив відносин між іншими людьми. Це значить, коментує Л.І.Анциферова, що у функціональній системі мудрості повинен діяти не тільки кристалізований інтелект, але і флюїдний. Ця гіпотеза потребує емпіричного дослідження, відмічає автор, і вибудовується на емоційній основі. “Мудрість прекрасна, якщо вона пристрась та дія, тільки якщо сама вона життя”, – підкреслює автор словами відомого психолога С.Л.Рубінштейна [1].

Висновки. Таким чином, якщо визначати мудрість із позиції когнітивізму, мудрість визначається як знання практичної сторони життя та правил оперування фактами для його планування та керівництва. Але для людини мудрість – це не тільки знання, але й суб'єктивне відношення до них, наповнене переживаннями, пристрасями переживаннями та емоціями. На осягнення цього направлені дослідження гуманістичної психології та психотерапії, хоча поняття мудрості в даній теорії не має чіткого визначення. Але в центрі її визначення знаходиться пошук свого справжнього Я та покликання. Розвиток мудрості передбачає повну відкритість людини власному життєвому досвіду та визначення його особливості в процесі постійних змін. Актуальність даної проблематики характерна в період суспільних змін та переорієнтації цінностей і потребує глибокого емпіричного дослідження.

1. Анциферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психологический журнал. – 2005. – Май–июнь. – Т.26. – №3. – С.5–14.
2. Кьеркегор С.С. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993.
3. Психологическая энциклопедия / Под ред. А.А.Реана. – С.-Пб.: Прайм-Еврознак, изд. Дом “Нева”; М.: Олма-Пресс, 2001.
4. Юнг К. Дух и жизнь. – М.: Практика, 1996.

The article substantiates social-psychological problem of interrelation of intuition, wisdom with the aim to obtain an integral personal perception, because psychologists-researchers do not deal with an abstract stereotype of the human being, but with the integral personality which is constructing its internal and external world, realizing its actions, building the future. With this aim the analysis of the main psychological theories by S. Kjerkegor, K.Jung, K.Rogers, L.I.Antsyferova have been conducted

Key words: *integral personality, intuition, wisdom, humanism psychology.*

УДК 159.944+331.44
ББК 88.411.9

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена аналізу наукових підходів до проблеми професійного вигорання. Розглядаються умови та особливості прояву даного феномену в професійній діяльності людини.

Ключові слова: *професійна деформація, професійне вигорання, психічне вигорання, емоційне вигорання.*

Актуальність дослідження. Інтенсивний розвиток соціальної, політичної, економічної, правової та інших сфер суспільства висуває якісно нові вимоги до рівня професіоналізму в них. Однією з пріоритетних серед них є збереження психічного здоров'я працівників, якому загрожує стресовий характер сучасних професій у системі “людина – людина”. Тривалий стрес в професійних умовах здатний негативно позначатися на ефективності самої діяльності, а також на самопочутті людей у вигляді зменшення їх загальної психічної стійкості, відчуттів втоми, виснаження, депресії, негативного ставлення до роботи і колег тощо. Перелічені ознаки свідчать про те, що людина ввійшла або вже знаходиться в стані професійного вигорання, який попри зниження коефіцієнта корисної дії в трудовій діяльності здатний ще й обумовлювати (в найбільш крайній точці свого прояву) психосоматичні захворювання. Виходячи з цього, проблема професійного вигорання викликає важливий науковий інтерес, пов'язаний із необхідністю ґрунтовного вивчення причин виникнення та особливостей прояву даного феномену, а також із необхідністю розробки напрямків його ранньої профілактики.

Мета дослідження – зробити теоретичний аналіз наукових підходів до тлумачення категорії “професійне вигорання” й виокремити групу тих чинників, що сприяють чи обумовлюють формування даного синдрому в трудовій діяльності людини.

Проблема професіоналізму в трудовій діяльності вважається однією з головних у психології. Професійна придатність, компетентність, психологічна готовність, особистісно-професійний ріст, професійне самоствердження і т. д. – це лише деякі достатньо вивчені на сьогодні аспекти даної проблеми. Проте наприкінці ХХ століття в ній починає виокремлюватись нова, протилежна за спрямованістю, площина – професійне вигорання.

В сучасному розумінні категорія “професійне вигорання” розглядається як один комплексний різновид негативної професійної деформації, який включає в себе такі складові як емоційне вигорання та психічне вигорання і позначається не лише на поведінці та спілкуванні (особливо професійному), але й на фізичному вигляді людини.

Слід зазначити, що на даний час у психології спостерігається змішування таких понять, як професійне, психічне та емоційне вигоряння. Доволі часто їх використовують як синоніми, оскільки причини їх виникнення та прояви досить схожі.

Вперше категорія “психічне вигоряння” була використана на початку 70-х років ХХ століття американським вченим Х.Фрейденбергером і розумілась як погіршення психічного та фізичного самопочуття у представників соціальних професій, головний зміст яких полягає у міжособистісній взаємодії [6, с.85]. Згодом розширився не лише список професій, в яких виникає схильність до такого вигоряння, але й доповнились симптоми чи складові цього поняття. Стосовно переліку професій, на сьогодні його складають усі види діяльностей, що пов’язані із виконанням професійних обов’язків у системі “людина – людина”: педагоги, вихователі, вчителі, викладачі, лікарі, психологи, соціальні працівники, військові, юристи і т. д. Стосовно нових симптомів, окрім психо-емоційного виснаження, А.Рукавішніков виокремлює ще й особистісне віддалення (проявляється у зменшенні кількості контактів з оточуючими людьми, у підвищенні дратівливості та нетерпимості в ситуаціях спілкування, в негативізмі стосовно інших людей) і негативні зміни в професійній мотивації (проявляються через зниження потреб у досягненнях, небажання йти на роботу, зниження включеності в роботу і справи інших людей, байдужість до своєї кар’єри) [8, с.360]. Н.Самікіна і В.Сулицький виокремлюють стани фізичного, емоційного та розумового виснаження і розуміють під психічним вигорянням професійну кризу, пов’язану з роботою в цілому, а не тільки з міжособистісними стосунками в її процесі [7, с.44].

Емоційне виснаження у свою чергу виступає одним з головних симптомів наступної категорії – емоційного вигоряння. Крім цього симптому, Н.Самікіна і В.Сулицький називають ще й такі складові емоційного вигоряння, як деперсоналізація (цинічне ставлення до своєї праці та її об’єктів) і редукція професійних досягнень (виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху). Разом із цим, перелічені вище ознаки складають суть поняття “професійне вигоряння” у трактуванні таких зарубіжних вчених, як К.Маслач [3] та С.Джексон [8, с.360].

Російський вчений В.Бойко вважає, що емоційне вигоряння – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключання емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. Вчений виокремлює три фази даного феномену:

- напруження (характеризується наступними симптомами: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, “загнаність в клітку”, тривога і депресія);

- резистенція (симптоми: неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов’язків);

- виснаження (симптоми: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (або деперсоналізація), психосоматичні і психо-вегетативні порушення) [1].

Наступна категорія – професійне вигоряння. Його симптоми, на думку Т.Ронгінської, вказують на характерні риси тривалого стресу і психічного перевантаження, які спричиняють або можуть спричинити повну дезінтеграцію різних психічних сфер і перш за все – емоційної.

Опираючись на концепцію німецького вченого М.Буриша, Т.Ронгінська виокремлює головні фази розвитку синдрому професійного вигоряння, які, на нашу думку, містять головні ознаки і емоційного, і психічного вигоряння в цілому. До цих фаз належать:

1) попереджуюча фаза, для якої характерна надмірна активність у виконанні професійних обов’язків і повна самовіддача, поєднана з почуттям власної незамінності, внаслідок чого з’являються перші ознаки виснаження у вигляді втоми і безсоння, а також загроз нещасних випадків;

2) фаза зниження рівня власної участі, що проявляється стосовно співробітників (через втрату позитивного їх сприйняття і перехід від допомоги до нагляду і контролю, що закінчується негуманним підходом до них), стосовно інших людей (відсутність емпатії, байдужість, цинізм), стосовно професійної діяльності (небажання виконувати свої обов’язки, незадоволеність роботою при акценті на матеріальний аспект, порушення трудової дисципліни) і супроводжується зростанням вимог;

3) фаза емоційних реакцій, для якої характерна наявність депресії та агресії;

4) фаза деструктивної поведінки, що проявляється у сфері інтелекту (через зниження концентрації уваги, ригідність мислення, відсутність уяви), в мотиваційній сфері (через відсутність власної ініціативи, зниження ефективності діяльності, виконання завдань виключно за інструкціями), в емоційно-соціальній сфері (через байдужість, уникнення контактів, самотність, самотність і т. д.);

5) фаза психосоматичних реакцій, для якої характерні зниження імунітету і різні хвороби з одного боку, а з іншого – залежність від нікотину, кофеїну, алкоголю;

6) фаза розчарування, яка супроводжується наявністю негативної життєвої установки, почуття безпорадності і беззмістовності життя, екзистенціального відчаю [6, с.85–86].

Таким чином, аналізуючи різноманітні підходи до проблеми вигоряння при виконанні професійної діяльності, можна зробити такі узагальнюючі висновки:

1. Синдром вигоряння найчастіше проявляється у представників тих спеціальностей, професійна діяльність яких пов’язана з людьми.

2. В описаних вище підходах спостерігаються відсутність чітко окреслених причин виникнення синдрому вигоряння та відмінності в описі його проявів.

3. Зарубіжні вчені виокремлюють та досліджують феномен професійного вигоряння, а вітчизняні називають його психічним і емоційним вигорянням. Виходячи з цього, логічним буде висновок, що категорія “професійне вигоряння” є узагальнюючою, а психічне і емоційне вигоряння – її диференційовані складові. Причому психічне вигоряння – це категорія, що за змістом ширша, ніж емоційне вигоряння, оскільки включає в себе всі симптоми останнього, а також і виснаження когнітивної та мотиваційно-вольової сфер людини, що в кінцевому результаті позначається на її самопочутті та здоров’ї.

4. Генеза синдрому вигоряння носить індивідуальний характер, що залежить від особистісних особливостей людей, а також від умов, на фоні яких відбувається їх професійна діяльність. Разом із цим, практично універсальним для всіх є механізм його виникнення: все починається зі ставлення до своєї професії як до надцінності, на якій зосереджується весь зміст життя людини і якій віддаються всі її сили. Далі об’єктивно починають з’являтися перші ознаки втоми і виснаження. Це та межа, яка надалі визначить перехід до стану професійного вигоряння або ж до стану позитивної професійної деформації, коли відбудеться переоцінка і зміна форм професійної діяльності, але збережеться її головна ідея та позитивне ставлення до неї. Вибір першої чи другої стратегій розгортання подій залежить від людини, зокрема від її професійних та морально-духовних якостей, а також від особливостей її емоційної сфери. Йдеться про те, що “групу ризику” стосовно можливості “професійно вигоріти” утворюють ті люди, мотиви професійної діяльності яких носять корисливий характер (при цьому корисливість може проявлятися не лише в аспекті матеріальних, але й духовних цінностей – як прагнення виділитись, завоювати будь-якою ціною авторитет і вплив, домінувати над іншими, присвоювати лише собі здобутки професійної діяльності тощо). Якщо у людини завищена самооцінка і рівень домагань, але нема потенційних можливостей у вигляді здібностей і задатків, то, безумовно, їй важко буде досягти бажаної цілі, особливо якщо при цьому у неї відсутня висока вольова регуляція. Такий тип людей “вигоряє” найшвидше, особливо за умов дефіциту чи повної відсутності очікуваного результату (у вигляді похвали, поваги, матеріальної вигоди і т. д.) від власних докладених зусиль.

Отже, можна стверджувати, що професійному вигорянню піддаються здебільшого ті люди, які працюють виключно на результат діяльності, причому мають своє власне уявлення про нього. І якщо в кінцевому підсумку (після величезних затрат фізичних, психічних і моральних сил та часу) він не збігається з їхнім уявленням, можуть з’явитися перші ознаки професійного вигоряння.

Як свідчать результати дослідження Т.Ронгінської, розвиток синдрому професійного вигоряння не залежить від віку і статі людей, а також від регіональних умов організації їх діяльності [6, с.92]. Проте, правомірним буде висновок, що розвиток цього синдрому залежить від внутрішньогрупових (внутрішньокорпоративних) умов у вигляді соціально-психологічного клімату, стилю управління і т. д. Так, авторитарний стиль управління здатний приско-

рювати виникнення синдрому професійного вигоряння у працівників і руйнувати їх як в особистісному, так і в професійному аспекті. Крім цього, важливими соціально-психологічними чинниками, які можуть впливати на появу даного синдрому, є: зміст самої професійної діяльності, особливості її об’єкта, а також тимчасові параметри діяльності й обсяг роботи [7, с.45]. Йдеться про те, що якщо зміст діяльності та її об’єкт носять домінуючий негативний характер (наприклад, робота в місцях позбавлення волі із засудженими), а сам робочий день є ненормованим (російський вчений В.Орел у своєму дослідженні вказує на стійкий кореляційний зв’язок між тривалістю робочого дня та вигорянням [4]), то це може вважатись додатковими умовами розвитку негативних симптомів, що згодом формують синдром професійного вигоряння.

5. Професійне вигоряння негативно позначається на психічному і фізичному здоров’ї людини. Тому важливого значення набуває необхідність розробки практичних рекомендацій щодо профілактики даного синдрому.

На сьогодні в психології окреслені загальні чинники, що зберігають психічне здоров’я в середовищі професійної діяльності. До них належать певні особистісні риси та особливості людей, які повинні бути сформованими у них до початку виконання професії або ж розвиватись у процесі її виконання, а саме: висока вольова регуляція і стресостійкість, урівноваженість емоційної сфери, гнучкість психічних процесів, готовність до ризику і труднощів, оптимізм, відповідальність, адекватна самооцінка, відчуття відповідності між власними можливостями і вимогами професії, вміння переключати увагу на альтернативні види діяльності (спорт, музика, мистецтво і т. д.), вміння активізувати і використовувати свій творчий потенціал тощо. Ймовірність виникнення симптомів професійного вигоряння зменшується й тоді, коли в системі ціннісних орієнтацій людини домінують духовні, а не матеріальні цінності.

В цілому, зменшення ризику професійного вигоряння забезпечується цілим комплексом об’єктивних та суб’єктивних чинників. Об’єктивні чинники визначаються якістю та успішністю протікання процесу формування особистості професіонала. Суб’єктивні чинники обумовлюються психофізіологічними особливостями людини, її морально-духовними якостями, цінностями, принципами та ідеалами.

Стосовно об’єктивних чинників, ряд вчених (О.Бодальов, А.Деркач, Н.Кузьміна) виводять схему послідовних та взаємозалежних умов, які при правильному та повноцінному їх використанні сприяють досягненню професіоналізму, а отже зводять до мінімуму можливість професійного вигоряння. До таких умов належать:

- 1) задатки, здібності, обдарованість, талант;
- 2) умови сімейного виховання і розвиток особистості в початкових, середніх та старших класах (вони суттєво позначаються на допередстартовому періоді формування професіоналізму);
- 3) виховання, освіти, навчання в професійному учбовому закладі (від них залежить якість передстартового періоду професіоналізму);

4) саморух до вершин професіоналізму в самостійній діяльності протягом професійного життя (залежить від успішності реалізації трьох попередніх груп умов) [5, с.24].

Серед цілого ряду суб'єктивних чинників (їх перелік подано вище) найважливішими, на нашу думку і думку багатьох сучасних науковців (Г.Балл, М.Боришевський, Б.Братусь, О.Киричук, О.Климишин, В.Носков, Л.Овсянецька, М.Пірен, М.Савчин, П.Сорокін, Т.Титаренко, Т.Ткачук та ін.), виступають морально-духовні цінності та ідеали. Їх інтеріоризація не лише унеможлиблює професійне вигорання, але й виводить людину далеко за межі традиційних уявлень про життя, міжособистісні стосунки, професійну діяльність тощо.

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 [2, с.132]. Отже, людина, яка постійно знаходиться на шляху духовного розвитку, розвивається (а не вигоряє) і в усіх інших аспектах, у тому числі й професійному.

Позбавлена морально-духовних цінностей людина позбавляється і основних важелів для здійснення процесу самовдосконалення. І навпаки, високий рівень моральної культури дозволяє людині не тільки свідомо і систематично долати негативні риси свого характеру, але й інтенсифікувати свою інтелектуальну і фізичну працю [5, с.12].

Таким чином, духовний розвиток людини, позначаючись на всіх сферах її життя, позитивно впливає і на професійну діяльність, слугуючи важливим способом профілактики синдрому професійного вигорання. Морально-духовні якості при цьому здійснюють вищу регулюючу функцію і стосовно вибору певної професії, і стосовно її виконання.

Перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми вбачаємо в необхідності розробки шляхів, способів і прийомів профілактики синдрому професійного вигорання.

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – С.-Пб.: Питер, 1996.
2. Климишин О.І. Психологічний ракурс герменевтики духовного розвитку особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦТТ, 2006. – Вип.11. – Ч.2.
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Практикум по социальной психологии. – С.-Пб.: Питер, 2001.
4. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии // Психологический журнал. – 2001. – №1.
5. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджука. – К.: Преса України, 1997.
6. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – №3.
7. Самикіна Н., Сулицький В. Синдром вигорання у працівників пенітенціарної системи // Соціальна психологія. – 2004. – №4 (6).

8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005.

The article is devoted to the analysis of scientific approaches to the problem of the professional burning down. Terms and features of display given to the phenomenon are examined in professional activity of man.

Key words: professional deformation, professional burning down, physical burning down, emotional burning down.

КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ОПТИМІЗАЦІЇ ВПЛИВУ БІЛЬШОСТІ ТА МЕНШОСТІ

Представлені результати дослідження етнопсихологічних особливостей нормативного впливу більшості та меншості в студентських групах вищих навчальних закладів України і Швеції.

Ключові слова: групова норма, більшість, меншість, крос-культурне дослідження, конформність.

Актуальність проблеми. В соціальній психології існує декілька концептуальних моделей, які розкривають процес формування групових норм, як основних структурних компонентів групи, нормативного впливу більшості та меншості на суб'єктів групової взаємодії. Також в ряді лабораторних досліджень виявлені залежності групового конформізму по відношенню до групових норм (М.Шериф, С.Аш, М.Дойч, Г.Джерард, Р.Берон, Г.Келмен); вікові особливості і ступінь конформної поведінки (М.Шоу, Ф.Костанзо); залежності конформної поведінки від етнопсихологічних особливостей (Р.Бонд, П.Сміт, Н.Матсуда). Представники західноєвропейської школи, а саме С.Московічі, Ж.Пешеле, С.Фоше, Г.Теджфел та інші, вивчали залежність впливу меншості на формування групових норм, умови, за яких меншість може здійснювати вплив на групу. Серед умов ними були виокремлені: послідовність, стійкість, синхронність їх поведінки, збереження діахронної стійкості меншості. Вивченням залежності інтенсивності конформізму від особливостей діяльності досліджуваних та їх віку займалися російські дослідники А.Сопіков, А.Баранов; зовнішній та внутрішній конформізм описує в своїх працях В.Чудновський.

Актуальним видається емпіричне вивчення етнопсихологічних особливостей ступеня конформності в представників різних етносів, їх аналіз та порівняння.

Мета повідомлення: з'ясувати етнопсихологічні особливості умов оптимізації нормативного впливу більшості та меншості на прикладі українських та шведських студентських груп.

В соціально-психологічній, етнопсихологічній літературі існує ряд досліджень, які вивчали вплив етнокультури на нормативний вплив більшості і меншості на поведінку представників різних країн. Зокрема, значна кількість емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення конформної поведінки, підтвердила, що конформність – це продукт соціалізації та інкультурації від особливостей яких залежить її рівень. В ряді наукових робіт неодноразово підтверджувалось, що представники одних народів, наприклад, індонезійці, японці, китайці, схвалюють конформність, покірність і поступливість більше, ніж представники інших – американці, англійці, італійці. Колективізм-індиві-

дуалізм вчені, в основному, пов'язували з домінуванням того чи іншого типу культури. При цьому слід пам'ятати, що колективізм в культурі не обов'язково приводить до високого рівня конформності представників даного етносу. На що вказують, наприклад, дослідження японського науковця Н.Матсуда. Вчений виходив з того, що для японців характерне чітке розмежування у виборі поведінки в залежності від типу міжособистісних відносин в групах, наприклад, уші, сeket і сото. Від першого до третього типу відносин в групах зменшується ступінь інтимності і значущість інших як референтної групи. Н.Матсуда виявив неоднозначність зв'язку між ступенем включеності індивіда в групу і рівнем конформності. Члени групи, які згуртувались під час експерименту, піддавались тиску в більшій мірі, ніж члени групи взаємно вибраних друзів. Дослідник пояснив це тим, що в японській культурі групи, які досягнули повного взаєморозуміння (уші) більш терплячі до деяких відхилень в поглядах своїх членів від думки більшості [3, с.198].

Залежність конформності від етнопсихологічних особливостей демонструють роботи, проведені британськими дослідниками Р.Бондом і П.Сміт, які здійснили мета-аналіз досліджень конформності за період 1952–1994 рр. Головна мета цих досліджень – розкрити зв'язок конформності з культурними цінностями. Основним критерієм для дослідження культури виступив індивідуалізм-колективізм, який розглядався вченими регулятором поведінки, що впливає на ступінь конформності. Порівняльний аналіз залежності конформності від індивідуалізму-колективізму в 17-ти країнах світу показав, що в колективістських культурах ступінь конформності вищий, ніж в індивідуалістичних [3, с.221].

В сучасній психологічній науці розглядається концепція комунітаріанізму, прихильники якої прагнуть об'єднати кращі традиції колективістських та індивідуалістичних культур. На думку Д.Майерса, комунітаріаністи “допускають дещо середнє між індивідуалізмом Заходу і колективізмом Сходу, між Я-мисленням і Ми-мисленням”.

У цілому, в соціальній психології, етнопсихології, психологічній антропології накопичений досить великий і різноманітний матеріал стосовно етнопсихологічних особливостей ступеня конформності представників різних етносів, але постановка проблеми впливає з потреб сучасної української соціальної психології, яка виробляє свій власний шлях розвитку і вимагає від вчених деякого доповнення, переосмислення та вивчення тих чи інших явищ, теоретичного та практичного наповнення вітчизняної соціально-психологічної парадигми, безумовно, з врахуванням зарубіжного досвіду.

Методика дослідження. Предметом нашого дослідження є групові норми як певні правила, стандарти поведінки, вироблені групою для забезпечення спільної діяльності її членів; нормативний вплив більшості і (або) меншості на динамічне функціонування групи. Респондентами виступили студенти Södertown högskola (Сюдертонв гукшкола – вищий навчальний заклад м.Стокгольм, Швеція) (надалі ми будемо використовувати аббревіатуру SH); Kungliga teknisk högskola (Кунгліга технік гукшкола – вищий навчальний заклад м.Стокгольм, Швеція)

Нормативний вплив більшості та меншості на суб'єктив групової взаємодії (шведські студенти)

(аббревіатура КТН). Протягом 2004–2005 років нами було проведено пілотажне опитування студентів вищих навчальних закладів України: Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаніка (м.Івано-Франківськ), Херсонський державний університет (м.Херсон), Відкритий Міжнародний університет розвитку людини “Україна” (ВМУРЛ “Україна”), Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), Київський університет ім. М.Драгоманова, Інститут журналістики Київського Національного університету ім. Т.Шевченка.

За основу був узятий опитувальник “Дослідження нормативного впливу у групі” (автор Л.Орбан-Лембрик) [3], адаптований нами.

Результати досліджень аналізувались за такими параметрами: стать; вік, місце проживання (країна, регіон).

Ми спробували з'ясувати, чи визнають студенти вплив по відношенню до них більшості або меншості, і отримали такі результати (див. табл.1).

Очевидно, що шведські студенти в більшості не визнають впливу ні більшості, ні меншості, хоча тенденція направлена до більшості. При цьому досліджувані українських учбових закладів, навпаки, визнають вплив більшості (76,02% опитаних відповіли “так” і тільки 18,60% опитаних дали відповідь “ні”) [5, с.76]. Про відмінності між відповідями, які вказують на ступінь конформності українських і шведських студентів, свідчать і коефіцієнти кореляції: коефіцієнт Спірмена $r_s = -0,3730$ при $P \leq 0,01$ проти табличного значення $r_s = 0,7646$; Стьюдента $t = -1,136$ при $P \leq 0,01$ проти табличного $t = 3,36$.

Для більш повного розуміння заявленої теми дослідження варто звернути увагу на особливості національного характеру шведів та українців. Так, В.О.Сухарьов і М.В.Сухарьов вказують, що люди країни води і каменю (шведи) живуть кожен сам по собі. Вони, як правило, обережні, неконтактні, некомунікательні, бояться показати свої емоції іншим. Автори звертають увагу, що, можливо, сам клімат Швеції здійснює вплив на ізольованість людей, сприяє розвитку різних психозів. Головними рисами шведського характеру є працелюбність, професіоналізм, пунктуальність, порядність і надійність у стосунках [4, с.293].

Відносно шведської ментальності та етнопсихологічних особливостей шведів, привертає увагу книга О.Дауна “Шведская ментальность”. Вчений детально описує риси, які характеризують шведів. Особливу увагу дослідник відводить якостям, які власне пов'язані з особливостями міжособистісної взаємодії і проявляються під час безпосередніх контактів: страх комунікації, сором'язливість, яка розглядається шведами як позитивна риса, а не негативна, стриманості і навіть скритності, потайливості, чіткою межею між особистим і громадським, уникненням конфліктів, чесності, незалежності і самодостатності, емоційній холодності, нудьзі, похмурості. В якості центральної характеристики шведської ментальності автор розглядає “місцеву” якість, яка властива для шведів *duktig*, тобто компетентність в широкому значенні цього слова, включаючи моральний обов'язок людини бути такою [6].

	Стать		Вік				SH*	КТН*	Усього (%)	
	чол. (%)	жін. (%)	До 20 (%)	20–25 (%)	26–30 (%)	більше 30 (%)				
Норми визначає більшість групи	45,83	42,86	50	28,57	66,67	66,67	42,86	66,67	45	так
Норми визначає меншість групи	54,17	57,14	50	71,43	33,33	33,33	57,14	33,33	55	ні
		14,29		4,76	8,33		5,71	---	5	так
	100	85,71	100	95,24	91,67	100	94,29	100	95	ні

*Södertown högskola (вищий учбовий заклад м.Стокгольм, Швеція)

КТН-Kungliga teknisk högskola (вищий учбовий заклад м.Стокгольм, Швеція)

Що стосується особливостей національного характеру українців, то привертають увагу роботи Ю.Липи, О.Кульчицького, В.Яніва, Я.Яреми, Д.Чижевського та багатьох інших. Зокрема, національними рисами українців, на їх думку, є працьовитість, охайність, гостинність, особливе прагнення до освіти, товариськість, коректність, прив'язаність до землі і традицій, прагнення жити духовним життям, велика шана до предків, мужність, повага до жінки-матері, ліризм, піснність, гумористичність, здоровий оптимізм, вічне прагнення до волі і незалежності, універсальність.

Нагадаємо, що національний характер – сукупність найбільш стійких, основних для даної національної спільноти особливостей сприйняття оточуючого світу та форм реакції на світ; сукупність емоційно-чуттєвих проявів, які проявляються в емоціях, почуттях та настроях, а також у швидкості та інтенсивності реакцій на певні події [2, с.102]. В контексті порівняльного дослідження особливостей національного характеру видно, що, як шведи, так і українці не є прихильниками конформних форм поведінки, а, навпаки, характеризуються високим індивідуалізмом.

Виявлено умови, за яких досліджувані визнають свою схильність до конформізму, а також умови підтримання інноваційного тиску з боку меншості групи. Більшість при цьому виступає тою частиною групи, яка, як джерело впливу, володіє більшим статусом, владою, внаслідок тиску якої індивід виявляє згоду з її поглядами, нормами. В результаті 72,40% українських досліджуваних піддаються впливові більшості у тому випадку, коли відчувають

довіру до інформації, яка надходить від неї (більшості). Причому даний показник переважає у всіх опитаних і стосується студентських груп вищих навчальних закладів Херсону, Києва й Івано-Франківська. Кореляційний зв'язок за умови довіри до інформації, що надходить від більшості, й тим, що в більшості випадків тільки за умови довіри студенти потрапляють під цей вплив, становить 0,798.

Водночас шведські студенти визнають, що більшість має на них вплив за таких умов: 1) коли вони не впевнені у власних можливостях (82%); 2) не впевнені у правильності своїх переконань (76%); 3) існує невизначеність ситуації (76%); 4) коли джерело впливу має авторитет (68); 5) в ситуації, коли члени групи хочуть бути такими, як усі, не виділяються (66%) (на рис. 1).

Нормативний вплив у групі може здійснюватись не тільки більшістю, а і її меншістю. Меншість розглядається нами як та частина групи, яка має менші можливості впливу (авторитетом, статусом, владою та ін.). З цієї точки зору чисельна меншість фактично може бути "більшістю", якщо вона здатна нав'язати своє уявлення іншим членам групи. Серед умов оптимізації впливу меншості шведські респонденти назвали: 1) у меншості групи є альтернативний, оригінальний погляд на проблему, який допоможе більш продуктивно її вирішити (97%); 2) переконаність членів групи у судженнях меншості (92%); 3) ви самі активно берете участь у формуванні групових норм і виступаєте в ролі тої ж самої меншості (89); 4) меншість запропонує інновації, зміни в групі (66%); 5) коли більшість постійно виявляє невпевненість, змінює свою позицію (47%) (на рис. 2).

Відповіді українських досліджуваних є дещо відмінними. Так, 86,90% респондентів відзначили, що прислухаються до думки, якщо будуть переконані у правильності суджень меншості. Наступними умовами, які можуть посприяти тому, що члени групи прислухаються до думки меншості, є ситуації, коли більшість групи постійно виявляє невпевненість, змінює свою позицію (56,96%); 50,88% респондентів виокремили, що їм до вподоби такий стиль поведінки меншості як впевненість у собі, наполегливість, постійність; досить великий відсоток студентів (43,27%) зауважили, що вони самі активно формують думку меншості. Наступний параметр манери поведінки меншості, який приваблює студентську молоддь, є послідовність дій і вчинків меншості, який підтримує 40,94% опитаних [5, с.76].

В результаті порівняння відповідей респондентів України і Швеції виявлені відмінності, які підтверджуються і коефіцієнтами рангової кореляції Ч.Спірмена (r_s) та критерієм Стьюдента (t). Зокрема, відповіді досліджуваних на запитання, "за яких умов вони визнають вплив меншості", є різними, а саме коефіцієнт Спірмена при табличному значенні $r_s = 0,7977$ $P \leq 0,01$ дорівнює 0,0710, а Стьюдента $t = 0,175$ при $P \leq 0,01$ проти табличного $t = 3,71$.

Висновки. У результаті крос-культурного дослідження було з'ясовано:

1. Існують етнопсихологічні відмінності між умовами оптимізації впливу більшості та меншості в студентських групах вищих учбових закладів Швеції і України. В основі динамічного функціонування груп як єдиного цілого лежить

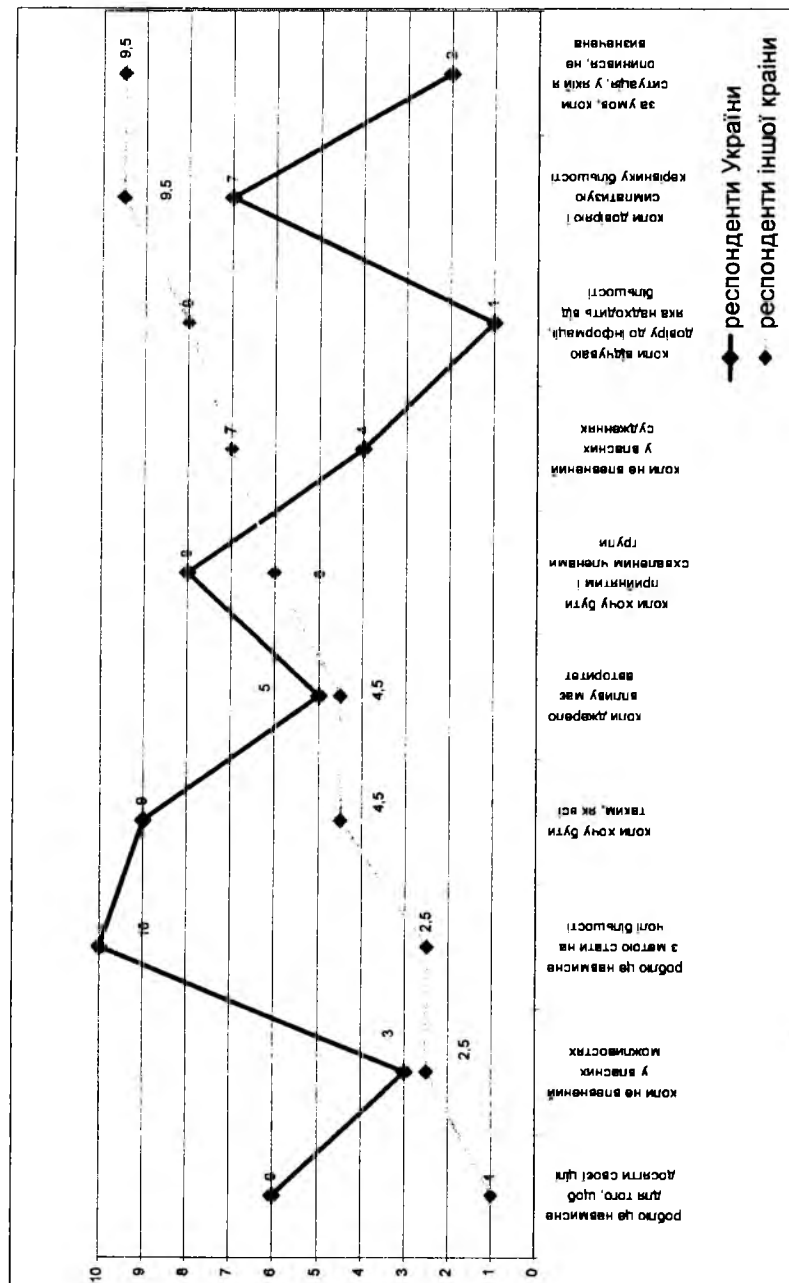


Рис. 1. Крос-культурне порівняння умов підтримання думки більшості групи

нормативний вплив як більшості, так і меншості. Однією із основних умов прийняття думки більшості для шведів є прагнення досягнути своєї цілі, а не бажання сприяти функціональній життєдіяльності, становленню та розвитку групи як єдиного суб'єкта, як цілісної системи.

Українські студенти на перше місце ставлять довіру, як одну із умов прийняття членами групи думки більшості. Відповідно, кореляційні зв'язки свідчать, що довіряти більшості українські респонденти зможуть, якщо групові норми, які пропонує більшість, підвищують групову продуктивність, згуртованість, дисциплінують членів групи, будуть допомагати групі створити й підтримувати спільну систему координат і зв'язків у соціумі, визначати правила поведінки і специфіку відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та її членами.

2. Виявлено розбіжності у відповідях українських та шведських студентів відносно впливу меншості та умов його оптимізації. Зокрема, для шведських студентів судження меншості може бути переконливим, якщо респонденти переконані в них, а також ці норми повинні допомогти членам групи досягти своїх цілей. Меншість повинна запропонувати альтернативний, оригінальний погляд на вирішення проблеми, яка стоїть перед групою і, можливо, тоді вона буде почута. Значна кількість досліджуваних сама активно приймає участь у формуванні групових норм і виступає в ролі меншості. Крім того, шведські досліджувані виокремлюють інноваційність як одну із умов ефективності впливу меншості.

Очевидно, що для українських респондентів ефективність переконань меншості залежить від її вміння логічно, послідовно, аргументовано донести інформацію до членів групи. Крім того, кореляційні зв'язки, виявлені в результаті емпіричного дослідження, вказують, що судження меншості та пропозиції стосовно групових норм можуть бути переконуючими, якщо представлені ними норми 1) роблять всіх членів групи "однаковими"; 2) сприяють нормальному процесу адаптації студентів до своєї групи; 3) не заважають прийнятним відносинам у групі; 4) дисциплінують членів групи; 5) підвищують рівень групової продуктивності; групової згуртованості; 6) допомагають групі створити і підтримувати загальну систему координат і зв'язків у соціумі; 7) визначають правила поведінки і відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами; 8) сприяють розв'язанню конфліктів.

Привертає увагу кореляційний зв'язок з приводу того, що українські респонденти прислухаються до думки меншості, якщо норми, які вона пропонує, будуть слугувати тому, що всі члени групи "однакові" (+0,639). Тобто, меншість повинна бути готова до того, що будь-які нововведення, інновації, зміни, як правило, лякають членів групи; відповідно, слід продумати, які засоби впливу можна використати, які ресурси залучити для того, щоб її норми, правила, пропозиції сприйняли і прийняли. Також високий коефіцієнт кореляції між твердженнями, що члени групи прислухаються до думки меншості, якщо норми, які вони пропонують, будуть дисциплінувати членів групи. Можливо, спрацьовує існуючий стереотип, що будь-яке нововведення спричинить

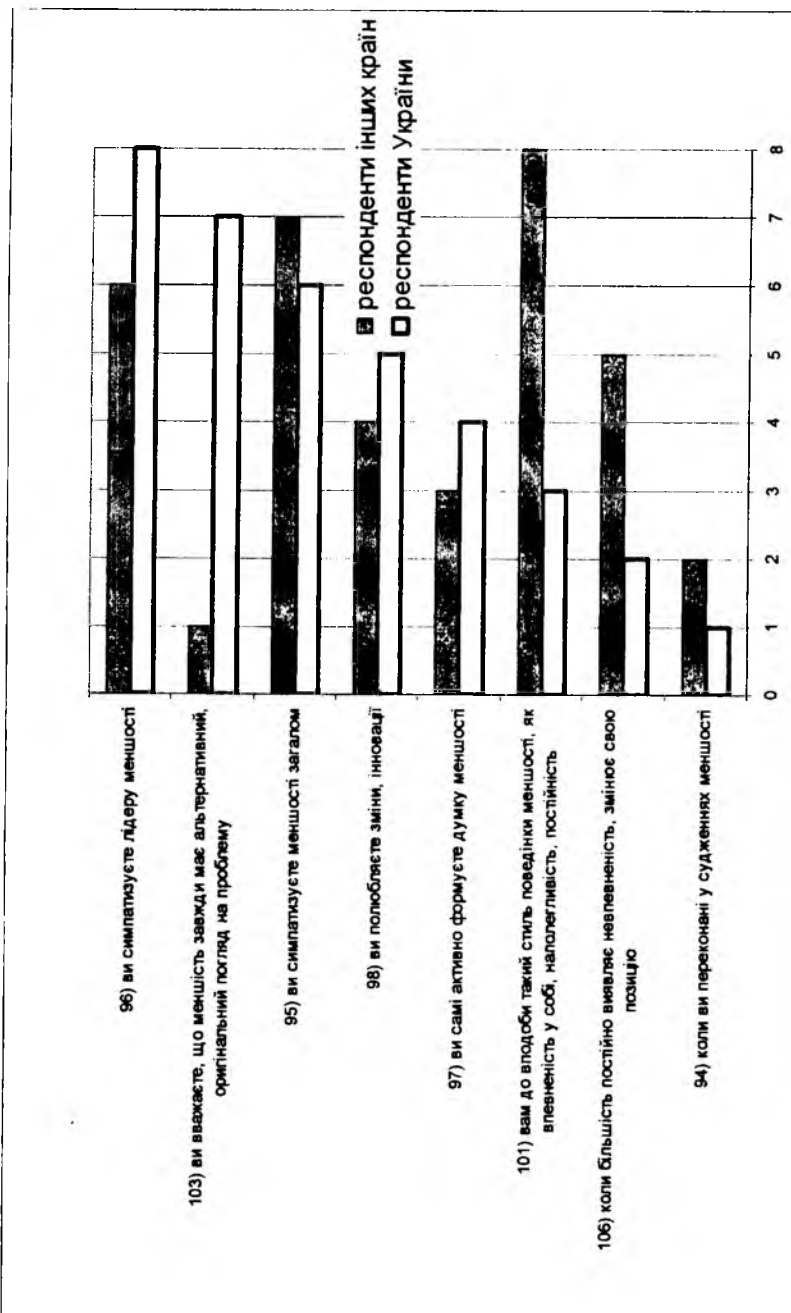


Рис.2. Крос-культурне порівняння умов підтримання думки меншості групи

хаос, непорозуміння, напругу, порушення стабільності. Творчість, ініціативність, підприємливість розцінюються українськими досліджуваними як відхилення від норми, а не як ознака високо розвинутої діяльності, як механізм реалізації норм більш високого рівня.

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип.8. – Ч.1.
2. Пірен М. Основи етнопсихології: Підручник. – 2-е вид., доп. – К., 1998. – 436 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999.
4. Сухарев В.А., Сухарев М.В. Психология народов и наций. – Д.: Сталкер, 1997. – С.290–299.
5. Тоба М.В. Нормативний вплив більшості і меншості на динамічне функціонування групи // Соціальна психологія. – К., 2006. – №2(16). – С.76–87.
6. Daun Å. Svensk mentalitet. Simrishamn: Raben & Sjögren, 1989.

The results of study of ethnopsychologic peculiarities of normative impact of majority and minority in student groups of higher educational establishments of Ukraine and Sweden are presented here.

Key words: group norm, majority, minority, cross-cultural research, conformity.

УДК – 316.613

ББК – 88.5

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

У статті розглядаються теоретичні аспекти переживання мігрантами культурного шоку в процесі адаптації до нового соціокультурного середовища, етапи акультурації, особистісні характеристики мігрантів, значущі для оптимальної взаємодії в іншій культурі.

Ключові слова: мігранти, акультурація, соціокультурне середовище.

Постановка проблеми. У сучасному світі міграція населення набула глобальних масштабів. Як добровільні, так і вимушені мігранти зіштовхуються з багатьма труднощами в процесі пристосування до нового середовища. Їх очікують кардинальні зміни в соціальній, економічній, професійній, побутовій, психологічній та інших сферах життя, проте найважливішими є культуральні зміни: інша мова, звичаї, традиції, цінності, норми тощо. Ефективна культуральна адаптація мігрантів є актуальною психологічною проблемою. Успішність цієї адаптації визначається досягненням мігрантом повного психологічного благополуччя в новій культурі, що проявляється у збереженні психологічного й фізіологічного здоров'я, у сформованому відчутті особистісної та культурної ідентичності [3, р.133].

Навіть за сприятливих умов адаптація мігрантів є складним стресогенним процесом, який відбувається на двох рівнях: індивідуальному (психологічна адаптація) й соціальному (соціокультурна адаптація).

Соціокультурна адаптація індивіда є об'єктом вивчення багатьох науковців. Теоретичні розробки даної проблеми в галузі соціальної психології здійснювали Р.Лінтон, Д.Мацумото, Л.Е.Орбан-Лембрик, Р.Редфілд, М.Херсковіч та ін., 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 Дж. Беррі, С.Бокнер, В.В.Гриценко, С.А.Гришасва, Н.Фрейкман-Хрустальова, К.Ясперс та ін., особливості соціально-педагогічної адаптації дітей мігрантів вивчали Н.Д.Зінгер, М.А.Лобас, М.Ю.Саприкіна, О.Д.Солдатова та ін., вплив ідентичності на соціокультурну адаптацію особистості – К.В.Коростеліна, Н.М.Лебедева, Н.Стефаненко та ін. Проте, узагальнення теоретичних положень з проблеми соціокультурної адаптації сучасних мігрантів мало висвітлене у вітчизняній психологічній науці й потребує детальнішого опрацювання.

Мета повідомлення: теоретичний аналіз чинників оптимальної психологічної адаптації, що зумовлюють специфіку переживання мігрантами культурного шоку, який неминуче виникає при зіткненні з новим середовищем проживання.

Теоретичний аналіз проблеми. В. Ruben і Kealey виокремлюють три аспекти успішної культуральної адаптації [6]:

- психологічну адаптацію і здатність подолати культурний шок;
- ефективність інтеракції (здатність розвивати добрі взаємовідносини з "господарями", комунікативна компетентність);
- ефективність у вирішенні завдань і виконанні своїх цілей.

Без сумніву, для здійснення цих трьох завдань мігранту потрібні певні особистісні якості. Проте, слід пам'ятати, що соціально бажані якості суттєво відрізняються в різних культурах. Крім цього, набору певних якостей для успішної адаптації є замало, потрібні знання про прийнятну й бажану в новій культурі поведінку.

S. Hummer, W. Gudykunst об'єднали особистісні якості, значущі для адаптації в новій культурі, у шість типів [7, р.79].

1. Толерантність як риса, що передбачає:

- толерантність у ставленні до інших (полягає у визнанні права інших на власну думку, позицію; у намаганні розширити власний світогляд тощо);
- толерантність до невизначеності (полягає в здатності роздумувати й приймати рішення, навіть без повного розуміння об'єктивної реальності й можливих наслідків цього рішення);
- толерантність як "категорія ширини" (у термінах когнітивних стилів) проявляється у тому, що людина з "широкою" толерантністю в категорії "їжа" може віднести до неї собачатину, хробаків, змій тощо.

2. Сила особистості, що проявляється в адекватній самооцінці, позитивній оцінці інших людей, сприйманні себе як представника однієї з багатьох культур, загалом у позитивній Я-концепції.

3. Якості, що сприяють налагодженню взаємодії з представниками іншої культури: емпатія, соціабельність (безоцінкове ставлення, рефлексія, високий комунікативний потенціал), вміння грати різні соціальні ролі (наприклад, представникам колективістських культур співпрацювати з представниками індивідуалістських).

4. Інтелект як здатність приймати нові рішення, мислити нестандартно, бачити не тільки відмінності, але й подібність культур.

5. Орієнтація на пошук засобів у новій культурі, адекватних до поставленої мети.

6. "Потенціал для добування переваг" як відкритість до нового досвіду, для зміни себе, здатність сприймати нову інформацію та давати зворотній зв'язок, мотивація до взаємодії з новою культурою.

Крім бажаних особистісних якостей для ефективного поведінки в новій культурі мігранту потрібний певний набір соціальних навичок. R. W. Brislin [6, р.62] і S. Hummer [9, р.277] підкреслюють значущість наступних навичок.

1. Комунікативні навички як здатність виразити позитивне ставлення, повагу до іншої людини, відповідати, не осуджуючи, керувати інтеракцією, приймати рішення у невизначеній ситуації, бути гнучким, виражати емпатію тощо.

Ці навички ефективної комунікації по-різному виражаються в різних культурах.

2. Лінгвістичні навички як добре володіння мовою тієї країни, в яку потрапляєш.

3. Навичка "використання всіх можливостей", що полягає у вмінні застосувати власні знання, професіоналізм, здібності в новій соціокультурній ситуації.

4. Навичка досягати поставленої мети навіть в умовах невизначеності й непередбачуваності.

5. Використання особистісного потенціалу як активізація тих рис і здібностей, що сприяють ефективній діяльності у новій культурі.

Порівнюючи дані різних дослідників, Т.Г. Стефаненко вивела узагальнений образ мігранта, який найефективніше може пристосуватись до вимог чужої культури. Це професійно компетентний комунікабельний індивід екстравертованого типу, що має високу самооцінку; у системі цінностей якого значне місце посідають загальнолюдські цінності; відкритий для різних поглядів; не байдужий до оточуючих; при врегулюванні конфліктів схильний до співробітництва. У той же час автор підкреслює, що немає якогось універсального набору якостей, які б підходили для життя в будь-якій культурі [4].

Входження людини в нову культуру може супроводжуватись цілим спектром особистісних змін: від легких нервових потрясінь до психозів, алкоголізму, суїцидів. Л. Орбан-Лембрик виокремлює три фази цього процесу: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію [1]. На першій фазі, щоб адаптуватись, мігрант може втратити деякі індивідуальні якості. На другій фазі відбувається пошук засобів, за допомогою яких він покаже свою індивідуальність, кращі особистісні риси. На фазі інтеграції мігрант "вливається" в чуже соціокультурне середовище і починає самореалізовуватись. Але якщо мігрант не подолає труднощі адаптаційного періоду, його персональні властивості не зустрінуть взаєморозуміння, він не зможе інтегруватись у нове оточення і пройдётиме зворотні фази – дезадаптації, деіндивідуалізації й дезінтеграції.

Слід зазначити, що ці явища мають як позитивний, так і негативний характер. З одного боку, людина в іншому середовищі проживання може пробувати виразити індивідуальність, змінивши зовнішній вигляд, звичні стереотипи поведінки, пробуючи нові для себе соціальні ролі, проявляючи нові здібності в тій чи іншій сфері. З іншого боку, стресова ситуація, чужа культура, втрата контролю значущих людей, "анонімність" сприяють тому, що людина здатна поводити себе асоціально (наприклад, нищити природу, красти, хоча вдома вона цього ніколи не робила) [6, р.143].

Входження в нове середовище супроводжується рядом неминучих труднощів, головною причиною яких є відмінності культур. Стресогенний вплив нової культури на людину психологи означають поняттям "культурний шок". З одного боку, пізнання пам'яток мистецтва, знайомство з іншими традиціями, цінностями, національного кухнею та особливостями поведінки збагачують світогляд, і людина відчуває приємне збудження, позитивні емоції. З іншого

боку, нові події та обставини можуть викликати нерозуміння, несприйняття, нездатність контролювати та прогнозувати ситуацію, відповідно, травмуючі переживання, агресію людини по відношенню до нової культури. “Людині може здаватися, що вона зійшла з розуму, або всі навколо несамовиті, тому що нова культура не може застосувати до того, хто з нею вперше стикається, свою основну функцію – створити навколо кожної людини передбачуваний світ” [5, р.70]. Таким чином, передумовою культурного шоку є невизначеність, непередбачуваність ситуації, різкі крос-культурні відмінності, що позбавляють людину впевненості в собі, в правильності своїх рішень, в завтрашньому дні.

К.Оберг виокремив шість основних ознак культурного шоку [10].

1. Напруження, що виникає внаслідок зусиль, докладених для досягнення психологічної адаптації.

2. Відчуття втрати (друзів, статусу, батьківщини, професії, власності).

3. Відчуття самотності (пригнічення) через неприйняття новою культурою і неприйняття нової культури.

4. Злам ролівої структури (рольових очікувань), цінностей; порушення самоідентифікації, почуттів.

5. Відчуття тривоги, що базується на емоціях здивування, гніву, обурення, огиди, внаслідок усвідомлення відмінностей між культурами.

6. Відчуття неповноцінності через нездатність справитися з новою ситуацією.

На думку К.Оберга, кожна культура містить багато символів соціального оточення, вербальних і невербальних засобів спілкування, які допомагають мігрантові в ситуаціях повсякденного життя, і багато з яких він навіть не усвідомлює. Коли ця незрима система вільної орієнтації в світі стає неадекватною в умовах нової культури, мігрант відчуває глибоке нервово-потрясіння. Симптомами цього потрясіння, на думку К.Оберга, є нав'язливе миття рук, постійне хвилювання з приводу чистоти води, посуду, білизни, якості їжі; розсіяний погляд, відчуття безпомічності, надостаток впевненості, залежність від представників своєї національності, які проживають за кордоном вже тривалий час, приступи гніву з приводу незначних неприємностей, небажання або повна відмова від вивчення мови країни перебування, постійний страх бути обманутим, ображеним, пораненим, пограбованим, приписування великого значення незначним зусиллям і старанням [10, р.277–302].

Як правило, проблема культурного шоку розглядається в контексті U – подібної кривої. Згідно з даною концепцією, мігранти проходять декілька стадій адаптації за принципом: добре – гірше – погано – краще – добре.

Н.Тгіандіс вважає, що перший етап, який називається “медовим місяцем”, супроводжується ейфорією, ентузіазмом, великими надіями на краще майбутнє [11].

На другому етапі настає розчарування, фрустрація, депресія, взаємне неприйняття і нерозуміння з місцевими жителями, ізоляція від них, пошук підтримки у “своїх”.

На третьому етапі вказані симптоми можуть досягати апогею, призводити до серйозних захворювань і відчуття повної безпомічності. Мігранти можуть пробувати повернутись назад, у звичне для себе середовище.

Наступний етап характеризується повільною заміною стану пригнічення оптимізмом, виникненням стану впевненості в собі, задоволення від життя.

Останній завершальний етап – це досягнення повної відповідності індивіда до вимог нового культурного середовища.

Слід зазначити, що мігранти перебувають у новому середовищі різні проміжки часу. Туристи, економічні мігранти, “гостьові” мігранти через певний проміжок часу повертаються додому. Психологи твердять, що вони можуть відчувати “шок повернення” і проходити через стадії реадптації: радість від зустрічі з домом, друзями змінюється негативним (виробленим під час перебування в новій культурі) ставленням до особливостей власної культури. Потім відбувається звикання і повна реадптація. Цей процес можна змалювати за допомогою W-подібної кривої. Проте, дані криві не є універсальними, і для значної частини мігрантів проходження вищезгаданих стадій не є обов'язковим.

Узагальнення доробку багатьох психологів дає можливість виокремити основні чинники культурного шоку. Їх умовно можна поділити на внутрішні і зовнішні. До внутрішніх відносимо такі індивідуальні характеристики мігрантів, як вік, стать, освіта, риси характеру, мотивація міграції, наявність досвіду перебування в чужому культурному середовищі.

Найлегше переживають культурний шок маленькі діти, чим старша людина, тим важче їй адаптуватись до особливостей нової культури; люди похилого віку практично не здатні до адаптації та акультурації.

Стосовно статі, немає ґрунтовних даних, але вважається, що жінки з розвинених країн нарівні з чоловіками адаптовуються до нової культури, важко адаптуватись жінкам, які потрапляють з традиційної культури (де вони були домогосподарками і мали обмежене коло спілкування) в таку ж саму.

Чинник освіти вважається одним з найбільш вагомих. Чим вищий рівень освіти в мігранта, тим ширший його світогляд, тим легше він сприймає культуральні відмінності. Відповідно легше адаптовуються люди освічені або ті, що ґрунтовно займались самоосвітою.

Вагомим чинником переживання культурного шоку є мотивація мігранта. Без сумніву, найсильніша мотивація в емігрантів, які вивчають мову, історію, культуру країни, в яку емігрують. Також висока мотивація у студентів, які намагаються здобути добротну освіту, тому зацікавлені у швидкій і повній адаптації до нового середовища. Найслабша мотивація до життя в чужому середовищі у біженців і вимушених переселенців, які покинули батьківщину примусово або під тиском обставин, економічних мігрантів.

Допомагає при звичаїтись до нових обставин і попередній досвід перебування мігранта в іншому соціокультурному середовищі, наявність родичів, друзів за кордоном, підтримка контактів з представниками власної культури.

До зовнішніх чинників культурного шоку відносимо крос-культурні особливості, культурну дистанцію, умови країни перебування. Так, відомо, що

представники “великих держав” відчувають труднощі в адаптації, бо особливістю їхньої ментальності є переконання, що пристосовуватись повинні не вони, а інші до них. На силу й тривалість культурного шоку впливає адекватність сприйняття мігрантами нової культури (зокрема, британці в США попадають у багато пасток, переоцінюючи подібність цих культур); представники культури, де панують давні традиції, влада авторитету, регламентованість поведінки, адаптуються важче, ніж представники культур, в яких проголошена політика культурного плюралізму; важливо, чи культура приймаючої країни відкрита до зовнішніх впливів, чи сповідує вона цінність толерантного ставлення до інших культур; чи відповідають природні та кліматичні умови рідної країни і країни прибуття [2, с.141].

Крім цього, вагомими критеріями адаптації є налаштованість мігрантів на тимчасове чи тривале співробітництво, дифузне чи компактне розселення, чисельне співвідношення меншини й більшості, міра включення в суспільне життя, наявність соціальної ніші для мігрантів, поширеність мігрантофобії [2].

S.Bochner виокремив чотири категорії, які на даний час є популярні для характеристики міжкультурної взаємодії мігрантів [8]:

а) інтеграція – акомодация як власних культурних цінностей, так і цінностей нової культури;

б) асиміляція – відмова від власних культурних цінностей, добровільне чи вимушене прийняття цінностей іншої культури аж до повного “розчинення” в ній;

в) сегрегація – окреме існування й розвиток культурних груп;

г) геноцид – навмисне знищення іншої групи.

На підставі цих категорій S.Bochner запропонував чотири стратегії адаптації до нової культури:

а) “посередництво”, що відповідає процесу інтеграції; “посередники” синтезують особливості двох культур;

б) “перехід” відповідає асиміляції; “перебіжчики” практично повністю впливаються в нову культуру;

в) “маргінальний синдром” відповідає сегрегації; “маргінали” залишаються в межах двох культур, відчуваючи при цьому внутрішньоособистісні конфлікти;

г) “шовінізм” частково відповідає геноциду; “шовіністи” відкидають культуру приймаючої країни.

Висновки. Підсумовуючи, можемо зазначити, що культуральна адаптація мігрантів є складним багаторівневим процесом, ефективність якого залежить від особистісного потенціалу мігранта, його здатності пережити культурний шок і від зовнішніх соціокультурних обставин, в які він потрапив.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у виокремленні соціально-психологічних чинників акультурації сучасних українських трудових мігрантів, окресленні умов їх оптимальної взаємодії як з представниками корінного населення, так і зі співвітчизниками.

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
2. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У.Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология // Российское психологическое общество. – 1998. – Ч.3. – С.93.
5. Bock P.K. Culture shock. – New York, 1970.
6. Brislin R.W. Cross-cultural encounters. Fase – to-fase interaction. – New York, 1981.
7. Brislin R.W., Cusher S. Intercultural Interactions: a Practical Guide. – CA. – 1986.
8. Furnham A., Bochner S. Culture shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments. – London and New York, 1986.
9. Hummer S. Intercultural communicative competence // Handbook of intercultural and international communication. – New York, 1989.
10. Oberg. K. Culture shock: Adjustments to New Cultural Environments // Practical Anthropology. – 1960. – №7. – P.177–182.
11. Triandis H.C. Cultural and social behavior. – New York: McGraw-Hill, 1994.

The article deals with the theoretical aspects of experiencing a cultural shock by migrants examine the process of adaptation to the new cultural environment, stages of acculturation, personality descriptions of migrants, meaningful for optimum cooperation in other culture.

Key words: migrants, acculturation, kultural environment.

СТРАТИФІКАЦІЯ СУСПІЛЬСТВА: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

У статті проаналізовано основні теорії стратифікації з позиції соціальної психології, висвітлено соціально-психологічні ознаки страт.

Ключові слова: стратифікація, суспільство, соціальна верства, соціальна мобільність, соціально-психологічні ознаки.

Постановка проблеми. В соціології та соціальній психології стратифікація (від лат. stratum – настил, шар, пласт і...фікація) трактується як поділ суспільства на вертикально розташовані класи, верстви (страти), які мають різний престиж, власність, владу, освітній рівень і відповідні їм соціально-економічні статуси, ролі, життєві можливості тощо. Соціальна стратифікація засвідчує нерівне становище в окремому суспільстві індивідів, родин чи груп. Таким чином, стратифікацію можна визначити як структуровані нерівності між різними групами людей. Е.Гідденс пропонує уявити цей феномен як геологічне нашарування різних скельних порід земної поверхні. В такому разі кожне суспільство можна розглядати як ієрархію “прошарків” – з привілейованими нагорі й знедоленими внизу [1, с.290].

На сучасному етапі розвитку наукового знання сформувалося декілька підходів у визначенні критеріїв стратифікації. Окремі вчені підкреслюють, що менш очевидні чинники, такі як стиль життя, престиж, установки, ідентифікація та ін., є кращими способами диференціації суспільства, і багато хто використовує поняття “життєві можливості” у якості основної характеристики. Інші автори, особливо марксистської спрямованості, підкреслюють, що засоби виробництва у суспільстві визначають соціальний клас достатньо чітко, переважаючи інші чинники. Таким чином, спосіб аналізу структури суспільства визначається позицією дослідника, вихідною теорією.

Мета повідомлення: висвітлити соціально-психологічний аспект теорій стратифікації суспільства.

Теоретичний аналіз проблеми. Питання поділу суспільства на верстви постало і не втрачає актуальності з моменту виникнення перших спільнот. Нерівність існує у всіх типах суспільства, навіть у найпримітивніших, де фактично немає майнової різниці у статках, але існує нерівність між індивідами, між чоловіками і жінками, старшим та молодшим поколінням, релігійна нерівність тощо. Хтось може мати вищий статус, аніж інші, наприклад, за виняткову спритність на полюванні або за те, що має особливий доступ до спілкування з духами предків. За час існування людства існувало принаймні чотири системи стратифікації: рабство, касты, стани, класи. Іноді вони існують у поєднанні:

наприклад, рабство співіснувало з класами в античній Греції та Римі, а також у південних штатах США перед громадянською війною.

У період античності до питання класової нерівності звертався Піфагор (VI ст. до н. е.). Мислитель заперечував рівність душ, стверджуючи, що рівності не існує в природі взагалі. Одні люди є більш здібними й активними, інші – більш конформними. Ці властивості не передаються по спадковості, й у багатій родині може народитися не здатна до управління особа. Ідеї Піфагора про необхідність формування класу правителів із найбільш мудрих людей наклали відбиток на теорію Платона про ідеальне суспільство. У період Римської республіки III–I ст. до н. е. мислителі, живучи в умовах непередбачуваних змін, прагнули висловити відчуження (епікурейці), а декотрі – негативізм (скептики, циніки) стосовно тогочасних суспільних процесів. Завдяки школі стоїків у психологію уперше увійшло поняття “роль” як щось задане і як вияв приналежності індивіда до певної страти. Випереджаючи слова В.Шекспіра, стоїки стверджували, що людина – актор у тій п’єсі, що їй надала доля, при цьому вона не може обирати ні п’єси, ні ролі. Її завдання – гідно грати роль, що їй приготована.

Термін “стратифікація” у суспільствознавстві вперше виник у контексті аристократичної критики соціальних змін XVII–XIX століть. Першим визнаним теоретиком класового суспільства наприкінці XIX ст. став К.Маркс, який під соціальними класами розумів економічно визначені й генетично конфліктні соціальні спільноти, що перебувають в однаковому відношенні до засобів виробництва – засобів, якими вони заробляють на життя [2]. Теорія К.Маркса виділяє два основні класи в суспільстві – тих, хто володіє засобами виробництва, і тих, хто ними не володіє. Проте, реальні класові системи набагато складніші, аніж зображує ця модель. Існують також інші, так звані перехідні класи – класові групи, що залишилися від виробничої системи попереднього типу, наприклад, селянство в сучасних індустріальних суспільствах.

Марксове розуміння класу спрямовує нашу увагу на об’єктивно структуровані економічні нерівності в суспільстві. Належність до класу базується не на тому, що людина думає про свою позицію, а на об’єктивних умовах, які дозволяють одним мати більший доступ до матеріальних винагород, ніж іншим. На думку вченого, соціально-психологічним механізмом функціонування класів є спільні класові інтереси та конфлікти, які неминуче при цьому виникають, соціальний статус або престиж й усвідомлення наявних можливостей, егоїстичність, оскільки класовий інтерес переважає над національним і не зважає на інтереси класів, які йому протистоять.

Вчений наголошує на експлуататорських відносинах між наявними класами й підкреслює величезну прірву між ними, породжену соціальними нерівностями, тобто нерівними можливостями у задоволенні системи потреб індивіда. Такий стан справ, безперечно, здатен викликати низку негативних явищ у суспільстві, поведінкових девіацій. Хоча у генезисі девіантної поведінки головним є не сам по собі рівень задоволення матеріальних та духовних потреб, а ступінь різниці, розрив у можливостях їх задоволення для різних соціальних

груп. Усвідомлення цієї різниці й становить один із вагомих механізмів відхилення у поведінці.

Здійснивши екскурс в історію психології, ми знайдемо витoki цієї думки у французьких просвітелів. Вирішальним чинником становлення особистості вважалося соціальне середовище, умови, в яких народився і проживав індивід. К.Гельвецій повністю знімав таким чином відповідальність з людини за її долю, визначивши для маргінальних верств населення єдиний шлях – боротьбу за виживання. Д.Дідро намагався дещо пом'якшити думку свого співвітчизника. Він погоджувався, що життя дає людині різні можливості, але тільки від неї залежить, на скільки вона скористається ними [3, с.148].

Підхід М.Вебера – німецького філософа, соціолога – до стратифікації побудований на теорії К.Маркса, яку, проте, він модифікує і розвиває. Вченого цікавила природа стратифікації не стільки за своєю організаційною структурою, скільки за метою та мотивацією, задля яких ця соціальна організація існує. Вебер намагався розробити метод вивчення людського суспільства, пов'язаний з мотивацією та цінностями. Люди – не машини, які автоматично виконують монотонно повторювані дії за встановленою наперед схемою. Вони постійно керуються змінюваними мотивами і намірами. Отже знання суспільства залежить від розуміння мотивації людської поведінки. Тільки знаючи цю мотивацію, можна зрозуміти, що насправді відбувається у суспільстві як складній, динамічній системі взаємодій на підставі певних цінностей [4].

Вчений поділяє думку К.Маркса про те, що класовий поділ залежить від контролю або відсутності контролю над засобами виробництва, однак він вводить нові чинники, такі як професійне вміння й уповноваження або кваліфікація, завдяки чому визначаються певні види праці і можливості працевлаштування. Для соціальної психології стратифікації ця думка дає можливість вивчати такі аспекти соціального життя людини як мотивація вибору професії й становлення професіонала. Без сумніву, люди, зайняті у сфері управління, або професіонали високої кваліфікації заробляють більше і мають сприятливіші умови праці, аніж, наприклад, люди робітничих професій. Учені ступені, дипломи та набуте ними вміння свідчать про їхню кваліфікацію і підвищують “ринкову” ціну порівняно з тими, хто таких свідочств не має. На ще нижчому рівні, серед робітників “у синіх комірцях”, висококваліфіковані ремісники спроможні заробляти більше, аніж напівкваліфіковані чи зовсім некваліфіковані.

Окрім цього, М.Вебер виокремлює ще два соціально-психологічні аспекти стратифікації, такі як статус і влада. Статус має відношення до соціальної репутації або престижу, що його здобуває та чи інша група, відрізняючись цим від інших соціальних груп. Статусні ознаки часто змінюються незалежно від поділу суспільства, й соціальна репутація може бути або позитивною, або негативною. Позитивно привілейовані статусні групи включають у себе будь-які спільноти людей, що мають високий престиж в умовах даного суспільного ладу, наприклад лікарі чи адвокати в українському суспільстві. Володіння багатством за звичайних умов теж наділяє високим статусом, але при цьому

існує чимало винятків. Наприклад вчителі користуються великою повагою у суспільстві навіть за відсутності великих статків. Отже, якщо класи формуються за допомогою економічних чинників, що асоціюються з власністю та доходами і є об'єктивно заданими, то статус зумовлюється різними стилями життя, рівнем споживання, властивими для певних соціальних груп і залежить від суб'єктивної оцінки людьми соціальних відмінностей. Ні статус, ані влада не зводяться лише до системи стратифікації, хоча й зазнають її впливу. Натомість вони можуть вплинути на економічні обставини індивідів і груп, а отже, й на соціальне розшарування, що становить безумовний інтерес для соціальної психології стратифікації. Таким чином, схема М.Вебера дає гнучкішу основу для аналізу сучасного суспільства, вказуючи на інші виміри стратифікації, окрім класового поділу.

Ідея багатомірної стратифікації набуває розвитку у П.Сорокіна, який заперечував можливість визначення єдиного критерію приналежності до страти і виокремлював у суспільстві три групи диференційованих ознак: першу утворюють такі характеристики, якими люди володіють від народження (етнічна приналежність, стать, родинні зв'язки та ін.); друга включає ознаки, пов'язані з набутим соціальним статусом і виконанням відповідної ролі (різні види професійно-трудова діяльність); третю групу утворюють елементи “володіння” (власність, матеріальні і духовні цінності, привілеї, підвищені права, можливість керувати людьми та ін.). Виходячи з того, що стратифікація може бути трьох видів – економічна, професійна та політична, вчений виокремлює такі показники стратифікаційного поділу суспільства, як рівень прибутку, вплив на поведінку членів суспільства, місце в системі статусних ролей, наявність знань, умінь, навичок та інтуїції, що відповідно оцінюються та винагороджуються суспільством [5]. У праці “Соціальна й структурна мобільність” П.Сорокін висуває питання статусного розходження, підкреслює можливість неспівпадіння позицій суб'єктів у трьох формах соціальної стратифікації. Пізніше, у 1954 р., Г.Ленскі вводить поняття статусної кристалізації як синоніму статусної консистентності: високий рівень кристалізації соціального статусу індивіда має місце у випадку узгодженості статусів індивіда у різних ієрархіях, низький рівень – у випадку суттєвих відмінностей позицій індивіда у них. Основу концепції становить твердження, що ступінь кристалізації соціального статусу індивіда може виступати чинником його поведінки й установок [6].

Г.Спенсер є автором природно-органістичного вчення про класи. На відміну від К.Маркса вважав, що основу еволюції суспільства становить перехід від гомогенності до гетерогенності, тобто зростаюча різноманітність соціальних організмів. На його думку, джерелом класових відмінностей є завоювання: переможці стають панівним класом, а переможені – рабами, кріпаками. Згідно з Г.Спенсером, у суспільстві існують три великі класи: вищий – панівний, керівний; середній, основу якого становлять торговці, постачальники та ін.; нижчі – ті, хто виробляє, добуває ресурси для існування суспільства. Так сильні стають панівним класом, а слабкі опиняються на нижчих щаблях соціальної ієрархії.

Управління у цих системах здійснюється за допомогою інформативного зворотного зв'язку [7].

Ідеї, розвинені К.Марксом і М.Вебером, досі широко використовуються в соціології й психології, модифікуються відповідно до запитів сучасного суспільства. Починаючи з 40-х рр. ХХ ст. розвиток теорії стратифікації продовжили соціологи А.Барбер, Р.Дарендорф, К.Девіс, Р.Коллінз, Р.Мертон, У.Мур, Т.Парсонс, А.Турен, У.Уотсон.

В основі функціональних теорій стратифікації (Т.Парсонс, Т.Девіс, І.Мур) лежить ідея про те, що деякі види діяльності суспільство вважає більш важливими порівняно з іншими. Тому люди, які виконують ці соціальні функції, повинні бути більш кваліфікованими, отримувати значно вищу платню. Стратифікація в суспільстві базується на функціональній значущості певного статусу, вимогах до виконання індивідом рольових функцій. Функціоналісти вважають, що стратифікація забезпечує оптимальне функціонування суспільства, що вона природна, необхідна й неминуча. Ознаками виокремлення соціальних верств є характер власності, розмір доходів, обсяг влади, освіта, національність, а також такі психологічні характеристики як престиж, потреби, функції й соціальні ролі [8]. На погляд Т.Парсонса, суспільство є єдиною системою, в якій соціальні, економічні й політичні інститути злагоджено взаємодіють в рамках єдиної культури й ідеології. У такій системі більшість людей керується загальними цінностями і нормами [9]. Вважається, що парсонівський системно-інтеграційний підхід прямо протилежний марксистському аналізу суспільства, хоча це не зовсім так. На погляд прихильників марксизму, суспільство розділене на класи, в той же час в центрі марксистського бачення суспільства – інтегрована система, цілісність якої забезпечується єдиним економічним базисом, що визначає всі елементи надбудови, – від політичних інститутів до моралі.

Т.Парсонс стверджує, що в основі стратифікаційних процесів лежать ціннісні орієнтації людей. Він виокремлює три основні групи диференційних ознак соціальної стратифікації: вроджені й приписані характеристики індивідів (походження, етнічна і расова приналежність, родинні та статеві зв'язки, вікові особливості, особисті якості та здібності тощо); ознаки, пов'язані з набутим соціальним статусом і статусно-рольовими функціями, які людина виконує у суспільстві (ті чи інші види професійної діяльності індивіда, рівень знань, освіти тощо); ознаки, пов'язані з володінням сукупністю матеріальних і духовних цінностей (гроші, власність, можливість духовного, ідеологічного впливу на інших, можливість управляти, керувати тощо).

Американський соціолог А.Барбер поклав в основу стратифікаційних відносин такі показники, як престиж, професія, влада, могутність; дохід чи багатство; знання чи освіта; становище родичів; етнічна приналежність; релігійна чистота. Німецько-англійський соціолог Р.Дарендорф виходить з того, що найповніше процес боротьби між індивідами і соціальними групами за владу відображає авторитет. Саме він, на думку соціолога, який поділяє суспільство на управлінців-власників й управлінців-не-власників, лежить в основі стратифікаційних процесів. Французький соціолог А.Турен вважає, що стратифікація

у суспільстві здійснюється на основі доступу до інформації. Вищі статусні позиції у процесі освоєння соціуму займають індивіди, які найповніше володіють інформацією, бо мають найбільший доступ до неї.

За останні роки питання стратифікації активно розробляють Р.Брін, П.Бурдє, А.Гроттон, Д.Девіс, К.Оффе, Ф.Паркін, Е.Райт, Д.Роттман, та ін. Зокрема американський соціолог Ерік Олін Райт, спираючись на К.Маркса, визначає стратифікацію суспільства за об'єктивним економічним чинником – різновидом контролю над економічними ресурсами: контролю над інвестиціями або грошовим капіталом; над фізичними засобами виробництва (земля, фабрики, установи); над робочою групою. Ті, хто належить до класу капіталістів, контролюють усі виміри у системі виробництва. Робітничий клас не контролює жодного. Але між цими головними класами є групи, становище яких набагато двозначніше. Це ті утворення, які Е.Райт називає суперечливими класовими утвореннями, оскільки вони впливають на одні аспекти виробництва, але не можуть контролювати інші. Наприклад, “білі комірці” та професійні службовці змушені продавати свою робочу силу підприємцям, щоб добути собі засобів до життя так само, як це роблять ті, хто виконує ручну працю. Водночас вони володіють більшим контролем над умовами праці, ніж люди “в синіх комірцях”. Е.Райт називає класове становище таких працівників “суперечливим”, тому що вони не є ані капіталістами, ані робітниками, які виконують ручну працю, проте мають деякі спільні ознаки і тих, і тих. Такий суперечливий стан сприяє появі низки специфічних психологічних ознак, які становлять інтерес для соціальної психології [1, с.298].

Британський учений Ф.Паркін запропонував підхід, що ґрунтується більше на ідеях М.Вебера, ніж на теорії К.Маркса. Ф.Паркін наголошує, що поняття “класи” неприйнятне для аналізу соціальної структури суспільства. Його позицію підтримує К.Оффе: в аналізі соціальних відносин у суспільстві доцільніше вживати поняття “верства”. Ф.Паркін погоджується з К.Марксом, як погоджувався і М.Вебер, що володіння власністю, засобами виробництва, є основою структури суспільства. Проте власність, як вважає Ф.Паркін, це тільки одна форма соціального перекриття, яке може бути монополізоване меншістю й використане як фундамент влади над іншими. Соціальне перекриття визначається як будь-який процес, через який групи намагаються утримувати ексклюзивний контроль над ресурсами, обмежуючи до них доступ. Крім власності або багатства, для створення соціального перекриття можуть бути використані більшість соціально-психологічних характеристик, що їх М.Вебер асоціював з різницями в статусі, такими як етнічне походження, мова або віра. Такий підхід до тлумачення класового поділу суспільства відкриває можливість проведення крос-культурних досліджень стратифікації [10].

У створенні соціального перекриття задіяні такі процеси міжгрупової взаємодії, як виключення (стратегія, якої дотримуються групи, щоб відокремити від себе чужих, припинивши їм доступ до цінних ресурсів) й узурпація (спроби менш привілейованих отримати доступ до ресурсів, що були раніше монополізовані іншими). Обидві стратегії за деяких обставин можуть викори-

стовуватись одночасно. Наприклад, профспілки можуть провадити узурпаційну діяльність проти роботодавців (влаштовуючи страйки з метою домогтися більшої частки у прибутках фірми), але водночас не допускати до членства етнічні меншини. Ф.Паркін називає це подвійним перекриттям. У даному випадку погляди Ф.Паркіна й Е.Райта збігаються. Подвійне перекриття великою мірою стосується тих процесів, які Е.Райт розглядає під назвою суперечливих класових утворень. Обидва поняття свідчать про наступну особливість: ті, хто перебуває посередині стратифікаційної системи, до певної міри поглядають угору, і водночас дбають про те, щоб відокремитися від тих, хто внизу.

Французький соціальний філософ П'єр Бурдьє, досліджуючи питання генези класів, бере до уваги не лише економічний капітал, вимірюваний у категоріях власності й доходу, а й культурний (освіта, спеціальні знання, уміння, стилі життя) соціальний (соціальні зв'язки), соціально-психологічний (авторитет, престиж, репутація) [11].

Методологічні основи стратифікації суспільства активно розробляються вітчизняними вченими (Г.Андрєєва, Т.Заславська, В.Ільїн, Л.Орбан-Лембрик, М.Пірен, В.Піча, В.Радаєв, Р.Ривкіна, М.Слюсаревський, В.Третяченко, Г.Федоришин, О.Шкаратан та ін.). На погляд В.Пічі, теорія соціальної стратифікації, що ґрунтується на таких критеріях виділення елементів соціальної структури, як престиж, освіта, рівень прибутків, причетність до влади, не може служити нині бездоганним методологічним ключем до вивчення соціальної структури. Вона не позбавлена недоліків і не є абсолютно досконалою. Престиж, стверджує автор, є лише відображенням у суспільній свідомості реального соціально-економічного становища соціальних і професійних груп у суспільстві. А становище визначається відношенням до власності, характером і змістом праці. Саме вони визначають соціальний статус будь-якої соціальної верстви і безпосередньо людини в ієрархічній структурі. Розмір прибутку, безумовно, важливий соціальний критерій, що пояснює відмінності в умовах життя окремих верств суспільства, в рівні їх матеріального добробуту, їх економічних, політичних і духовних інтересах. Однак у відриві від його джерел, прибуток сам по собі мало що пояснює. Більш чітким критерієм служить не прибуток як такий, а спосіб його одержання. Те ж саме можна сказати про критерії володіння владою, ступінь якої необхідно визначати в органічному зв'язку із соціально-економічними відносинами [12, с.90].

Сучасна соціологічна література дає можливість ознайомитися з історією вивчення стратифікації, із найновішими класовими теоріями. Проте недостатньо дослідженим залишається соціально-психологічний аспект поділу суспільства на страти, сутність якого полягає у виявленні зв'язку між психологічними характеристиками групи та зразками поведінки її членів. На погляд Г.Андрєєвої, соціологічна традиція, на яку опирається соціальна психологія, при цьому може бути різною. Так, з позиції марксистської соціологічної традиції розуміння класу, можна виділити три основні стратегії дослідження психології страт. По-перше, це виявлення психологічних особливостей різних класів, які існу-

вали впродовж історії й існують сьогодні. По-друге, увага концентрується на характеристиці класової психології різних класів окремої епохи. По-третє, аналіз співвідношення класової психології і психології окремого індивіда, включеного в дану групу, тобто вивчення механізмів, з допомогою яких класова психологія втілюється у психологічний портрет членів класу [13, с.159].

Л.Орбан-Лембрик виділяє такі три підходи до вивчення соціальної стратифікації: самооцінний або метод класової ідентифікації; з позиції оцінки репутації (для прикладу, не так давно було вигідно мати робочо-селянське походження, але з приходом інших часів люди стали цуратися цього і вишукувати корені свого аристократичного походження); об'єктивний, заснований на урахуванні престижу професії, рівня освіти і рівня доходів [14, с.357].

Соціальна страта, як і будь-яка інша велика група, наділена всіма її характеристиками. Тому, який би шлях для аналізу соціальної спільноти не був обраний, необхідним є вивчення основних соціально-психологічних ознак великих груп. У соціально-психологічній концепції стратифікації Л.Орбан-Лембрик виділяє наступні ознаки страти: соціальний статус, який означає місце в соціальній ієрархії; певний спосіб життя, його якість і стиль; шкала цінностей, соціальні почуття, система класових потреб та інтересів, класовий ідеал; традиції, установки, соціальна спрямованість, картини світу, стереотипи, звички, особливості спілкування; соціальна етика, культура (освіта, особливі знання, вміння), жаргон.

Одним із елементів у соціально-психологічному дослідженні стратифікації є соціальні потреби. Приналежність до страти визначає об'єм і склад матеріальних і духовних благ, задає конкретну структуру потреб, відносно психологічне значення і вагомість кожної з них. Йдеться про те, що певний тип соціально-економічного і політичного розвитку суспільства економічно, політично й соціально визначається панівними стратами. А це, у свою чергу, визначає не лише тип суспільних відносин, але й їх динаміку, впливає на розвиток заданої структури потреб.

Інтереси посідають чільне місце в емоційній сфері психології страт. Зміст інтересів задається всією системою відносин, в яку включена страта у конкретному типі суспільства. Соціальний інтерес – це властивість певної соціальної спільноти, яка є рушійною силою поведінки та діяльності будь-якого соціального об'єкта. Тут правомірним є питання про співвідношення інтересів страти та особистих інтересів. З одного боку загальні інтереси не є простою сумою особистих інтересів. З іншого – кожний представник страти включений в різні соціальні групи як у її межах, так і поза нею. Виникає переплетіння різних інтересів, кожний з яких визначається приналежністю до референтної групи. Таким чином, окремі і загальні інтереси – це різноманітні боки дійсності, які існують реально.

Кожна соціальна страта відтворює систему поведінки, комплекс цінностей, інтересів і норм, стиль життя, культивує свої цінності, моделі поведінки та ідеали. Ідеал (в соціально-психологічному аспекті) – вища форма мотивації

соціальної діяльності, образне відтворення певного реального чи нереального бажаного явища. В ідеалі виражаються загальні цілі, ставлення до майбутнього.

До психології страти відносяться соціальні почуття, певні конкретні характеристики емоційних станів, які властиві групі. В деяких класифікаціях компонентів психології страт ввдять також набір соціальних ролей, соціальну орієнтацію особистості та ін.

Соціальна стратифікація тісно пов'язана із соціальною мобільністю. Однією з найперших праць у цій сфері було дослідження П.Сорокіна (1927 р.). Під соціальною мобільністю він розумів, по-перше, перехід індивідів з однієї соціальної групи в іншу, по-друге, зникнення тих чи інших соціальних груп і появу інших, по-третє, зникнення і заміну сукупностей певних соціальних груп елементарного та кумулятивного (від лат. *simulatus* – збільшений, посиленний) характеру. Отже, на думку вченого, соціальна мобільність – це будь-який перехід індивіда чи соціального об'єкта або цінності, створеної чи модифікованої завдяки діяльності, з однієї позиції в іншу. Через сорок років його справу продовжили П.Блау та О.Данкен. Їхнє дослідження вважається зразком найдетальнішого вивчення мобільності, здійсненого в одній країні. Найвизначніші міжнародні дослідження соціальної мобільності було здійснено С.Ліпсет й Р.Бенедікс у 1959 р., Р.Еріксоном та Д.Голдторпом у 1993 р. Дане поняття вчені трактують як переміщення людей з одних суспільних верств, прошарків у інші соціальні спільності, а також їх просування на позиції з більш високим престижем, прибутком і владою (соціальне сходження), або ж просування по більш низьких ієрархічних позиціях (соціальний спад, деградація). Для соціальної психології важливо підкреслити таку особливість соціальної мобільності, як здатність або готовність населення до соціальних переміщень, які у суспільстві мають масовий характер. За даними соціологів, за період трудової діяльності кожна третя людина в Україні змінює своє соціальне становище. Відповідно змінюються характер, спрямованість й інтенсивність існуючих соціальних відносин і контактів, виникають нові компоненти у відносинах між верствами та групами, набувають нових ознак поведінка індивідів, специфіка розв'язання міжгрупових конфліктів, що, у свою чергу, позначається на соціально-психологічному самопочутті як окремих людей, так і великих спільностей.

У сучасних суспільствах часто поєднується латеральна (горизонтальна) мобільність – перехід індивіда або соціального об'єкта від однієї соціальної позиції до другої, що лежить на такому ж рівні (перехід індивіда з однієї сім'ї в іншу, зміна місця проживання та ін.) і вертикальна – сукупність взаємодій, що сприяє переходу індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної верстви, одного соціального статусу в інші (професійна вертикальна мобільність, економічна вертикальна мобільність тощо) [15, с.133]. З точки зору соціальної психології актуальними, за таких обставин, є [14]: специфіка протікання процесів адаптації індивіда чи групи людей до нових умов (приспособлення психіки людини до зовнішнього середовища, що якісно змінюється чи змінилось); психологічні особливості зміни соціальних позицій та досягнення кар'єри;

специфіка набуття нових особистісних якостей; знання і врахування чинників психологічної сумісності на етапі вияву індивідуальних особливостей та інтеграції у нову спільність; особливості становлення і розвитку психологічної готовності до виконання нового типу діяльності.

Важливим компонентом психології страт є соціальний характер, який виявляється у поведінці й діяльності індивідів, включених у соціальну групу. На його основі можна реконструювати норми, якими керується дана група. Термін “соціальний характер” розроблений у працях неофрейдистів, зокрема Е.Фроммом. На погляд вченого, це зв'язуюча ланка між психікою індивіда і соціальною структурою суспільства. Соціальний характер суспільства виявляється у типових діях представників різних страт в різних ситуаціях їх життєдіяльності.

Зазначені вище соціально-психологічні міркування – це загальні тези стосовно психології стратифікації. Натомість, якими конкретно соціально-психологічними ознаками буде наділений індивід, залежить від його належності до певної верстви населення, адже кожна соціальна спільність характеризується певним способом і стилем життя, місцем у суспільному розподілі праці, способом одержання і оперування знаннями тощо.

Висновки. Структура суспільства не є раз і назавжди даною, а являє собою динамічне ціле, якому притаманний емерджентний (англ. *emergence* – виникнення, поява нового, від лат. *emergeo* – з'являюся) характер, є породженням складних закономірностей розвитку системи, взаємодії елементів, що її складають. Сучасні суспільні системи, що мають тенденцію до ускладнення своїх структур, вимагають принципово нових методологічних підходів, які дозволяють чіткіше фіксувати й регулювати процеси, що відбуваються в суспільстві. Розгляд соціальної структури в контексті соціальної психології стратифікації дає змогу описати механізми й способи формування конкретної ієрархії в суспільстві, визначити психологічні ознаки окремих страт й індивідів, що до них належать. Це особливо важливо при дослідженні перехідних періодів у розвитку суспільства, коли змінюються механізми соціальної диференціації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальному дослідженні психологічних ознак окремих стратифікаційних груп.

1. Гіденс Е. Соціологія. – К.: Основи, 1999. – С.726.
2. Менкур Олсон. Логіка колективної дії. Суспільні блага і теорія груп / Перекл. з англ., післямова Сергія Слухая. – К.: Лібра, 2004. – 272 с.
3. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 544 с.
4. Вебер М. Класс, статус, партия // Социальная стратификация: Сб. ст. – М.: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН, 1992. – Вып.1. – С.19–38.
5. Сорокин П.А. Система социологии. – М.: Наука, 1993. – Т.2. – 688 с.
6. Lenski G. 1954 “Status Crystallization: a Non-Vertical Dimension of Social Status” // *American Sociological Review*, Volume 19. – P.405–413.
7. Соціологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 440 с.
8. Дэвис К., Мур У. Некоторые принципы стратификации // *Социальная стратификация / Отв. ред. С.А.Белановский. – М., 1992. – Вып.1. – С.160–177.*

9. Парсонс Т. Аналитический подход к теории социальной стратификации // Социальная стратификация / Отв. ред. С.А.Белановский. – М., 1992. – Вып.1. – С.114–137.
10. Parkin F. Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique. – L.: Tavistock Publications, 1979. – P.44–73.
11. Бурдые П. Социальное пространство и генезис “классов” // Вопросы социологии. – 1992. – Т.1. – №1. – С.17–36.
12. Соціологія: Курс лекцій / За ред. В.М.Пічі. – К.: Заповіт, 1996. – 344 с.
13. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
14. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Підручник: У 2 кн. – Кн.2.: Социальная психология групп. Прикладна психология. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
15. Соціологія: Підручник / За ред. Н.П.Осипової. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

The basic theories of stratification from position of social psychology are analysed in the article, the socially-psychological signs of executions are reflected.

Key words: stratification, society, social layer, social mobility, socially-psychological signs.

УДК 159.923
ББК 88.411.9

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті здійснено аналіз психологічних та акмеологічних особливостей професіоналізму. Особливу увагу приділено професійній етиці як одній із складових професійної діяльності, що безпосередньо впливає на професійну реальність людини.

Ключові слова: професіоналізм, професійна діяльність, акмеологічні особливості, професійна етика.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та інформаційно-технічні перетворення в Україні зумовлюють значні зміни у системі професійної освіти та діяльності. Сьогодення вимагає впровадження нових інформаційних технологій, автоматизації та комп'ютеризації діяльності, що спричиняє зміну традиційних уявлень про професійну діяльність загалом і особистість професіонала зокрема. Людина повинна не лише адаптуватися до нової реальності, але й бути ефективною у своїй професійній діяльності, ініціатором активності, суб'єктом життя і праці. Сьогодні все більшої ваги набуває рівень професійної підготовки кадрів, здатність до самовдосконалення та досягнення вершин професійної майстерності. Професійна компетентність та професіоналізм особистості передбачають наявність не лише професійних знань, умінь і навичок, але й здатність їх ефективного застосування у процесі діяльності, розвитку особистісних і професійних якостей. Створення цілісної картини процесу становлення спеціаліста можливе завдяки переходу на міждисциплінарний рівень дослідження, що досягається в межах акмеології. Акмеологія пов'язана з науковим обґрунтуванням феномена акме – найвищої точки зрілості особистості, з вивченням об'єктивних та суб'єктивних чинників, що визначають її якісно-кількісні характеристики; з розкриттям закономірностей та механізмів, необхідних для досягнення людиною вершин [2]. Йдеться про ступінь зрілості людини і вершину цієї зрілості, яка засвідчує, наскільки людина реалізувала себе як громадянин, як спеціаліст, професіонал у певній галузі діяльності. Акмеологія аналізує зрілість людини і у вужчому значенні, маючи на увазі тільки оволодіння конкретною професією, досягнення в ній найвищої майстерності, тобто вона ототожнює зрілість із професіоналізмом [6]. Найбільш повне обґрунтування поняття професіоналізму знаходимо в працях Л.Е.Орбан-Лембрик, яка зауважує, що опанування секретами майстерності, формування психологічної готовності здійснювати ту чи іншу діяльність ефективно й результативно, бачення й розуміння шляхів, що ведуть до професіоналізму, має мийти як теоретичне, так і практичне значення, адже непрофесіоналізм у різних галузях діяльності не лише перешкоджає процесів державотворення, а й спричинює психологічний дискомфорт, невизначеність, розгубленість, апатію, стан фрустрації тощо [7]. Науковець наголошує на тому, що професіоналізм є інте-

гальною якістю, властивістю особистості, яка “з одного боку формується у діяльності й спілкуванні, а з іншого, – це процес і результат діяльності і спілкування” [5, с.245]. Авторка дає детальну характеристику професіоналізму управлінської діяльності керівника, виділяє та обґрунтовує його компоненти [6]. Проблеми професіоналізму керівництва діяльністю і професійною підготовкою кадрів, професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості входять до груп питань, що вивчає акмеологія [8]. Поняття професіоналізму Л.Е.Орбан-Лембрик пов’язує з поняттям “акме керівника” та поняттям “акме управлінської діяльності”, тобто із самовдосконаленням особистості та досягненням найбільш високого рівня особистісного та професійного зростання, досягнення висот у діяльності. Науковець зазначає, що важливою для усвідомлення сутності професіоналізму особистості є група завдань акмеології, пов’язаних із науковим обґрунтуванням і висвітлюванням феноменології акме, найвищої точки зрілості особистості; вивченням об’єктивних і суб’єктивних чинників, що визначають якісно-кількісні характеристики акме; розкриттям закономірностей і механізмів, наявність яких необхідна для того, аби людина досягла справжнього акме. Йдеться про ступінь зрілості особистості й вершину цієї зрілості, яка показує, наскільки людина відбулася як громадянин, як спеціаліст, професіонал у певній галузі діяльності, про умови й чинники, які цьому сприяли або ж не сприяли [7].

Результати теоретичного аналізу проблеми. В останні десятиліття питання професіоналізму стало предметом пильного дослідження психологічної науки, зважаючи на формувальну роль діяльності в розвитку психіки людини, а також на те, що дана проблема може бути найбільш повно розкрита в процесі продуктивної діяльності.

Проблема ефективності професійної діяльності приваблює науковців різних галузей знання. Зокрема, чинники, що впливають на формування індивідуального стилю діяльності та її ефективність в ракурсі загальної психології досліджують Б.Г.Ананьев, А.А.Бодальов, А.А.Деркач; у галузі психології праці Б.А.Клімов, В.Д.Шадриков, та ін.; з точки зору соціальної психології та психології управління Л.М.Карамушка, Л.Д.Кудряшова, Л.Е.Орбан-Лембрик; в межах акмеології А.А.Бодальов, А.А.Деркач, В.Г.Зазикін, О.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик; з точки зору особливостей професійного самовизначення та системогенезу професійної діяльності Є.Клімов, В.Шадриков та ін.

Професіоналізм особистості передбачає сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв’язання складних професійних завдань. В акмеології розроблені моделі професійної освіти (А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, І.Н.Семенов та ін.). Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання свідомості особистості в професійній діяльності, починаючи від професійного самовизначення, отримання професійної освіти і аж до проблеми самоактуалізації в професійній діяльності та розвитку творчої індивідуальності фахівця, що володіє оптимальним рівнем розвитку професійної самосвідомості. На думку

А.А.Бодальова, А.А.Деркача, Н.В.Кузьміної, Л.Е.Орбан-Лембрик та ін., психолого-акмеологічні чинники – це основні причини, що мають характер рушійних сил, головні детермінанти професіоналізму. Основним системоутворюючим чинником професіоналізму особистості є образ очікуваного результату, якого прагнуть досягти суб’єкт діяльності. Потреба в його досягненні, а також діяльність, пов’язана з його досягненням, певною мірою формують професіоналізм особистості.

Психологічні чинники спрямовані на досягнення суспільно значущого ефективного рівня професійної самосвідомості особистості. Н.В.Кузьміна та А.А.Реан виділяють психолого-акмеологічні чинники наступних видів:

- об’єктивні, що пов’язані з діяльністю людини, яка спрямовує їх на досягнення результатів;
- суб’єктивні, пов’язані з особистісними передумовами професіоналізму (мотивація, спрямованість, здібності);
- об’єктивно-суб’єктивні, пов’язані з особливостями організації професійного середовища [3]. Також Н.В.Кузьміна наголошує на таких психолого-акмеологічних чинниках, як потреба в досягненні, високі професійно-особистісні стандарти, рівень мотивації тощо.

А.А.Бодальов та Л.А.Рудкевич чинники, що пов’язані з досягненням людиною “акме”, розділяють на соціальні макро- та мікрочинники [1].

На думку В.Г.Зазикіна, загальними психолого-акмеологічними чинниками є акмеологічні інваріанти професіоналізму – високий рівень саморегуляції, розвинена образна сфера, вміння ухвалювати рішення.

В.Д.Шадриков у дослідженні системогенезу професійної діяльності розглядав зв’язки професійної майстерності з психолого-акмеологічними чинниками, серед яких виділяв потреби особистості, рівень мотивації досягнення та соціальний престиж діяльності [9].

Однією зі складових життєвого розвитку особистості є її професійний розвиток, який актуалізується під час навчання у навчальному закладі. Л.Е.Орбан-Лембрик визначає наступні вимоги до підготовки спеціалістів: переосмислення цілей і завдань навчального процесу з позицій оптимального співвіднесення в них особливостей майбутнього спеціаліста; перегляд змісту підготовки кадрів з урахуванням демократизації і гуманізації навчання; різноманітність типів навчальних закладів, варіативність системи підготовки; співвіднесення індивідуальних та групових форм навчання та підготовки; чітке вироблення у всьому корпусу викладачів глибокого осмислення особистості майбутнього спеціаліста як суб’єкта соціальної і професійної активності. Науковець наголошує на тому, що актуалізація особистості в процесі навчання покликана оптимізувати особистісно-орієнтований компонент освіти, спрямований на суб’єкта і на способи його саморозвитку. У свою чергу такий акцент в освіті має забезпечити створення адекватного для особистісного і творчого зростання людини середовища спілкування, що зумовлює розвиток майстерності. Одним із напрямків реалізації цього є акмеологічний підхід. Зокрема, рефлексивно-акмеологічний підхід передбачає впровадження гуманістичної моделі освіти, яка покликана

сприяти розвитку особистості, становленню індивідуальності людини, розкриттю її потенціалу, накопиченню й проживанню унікального досвіду, самоактуалізації та самореалізації “Я-концепції”, самовираженню у спілкуванні та творчості [5].

Відомо, що необхідні знання, навички, уміння і професійно важливі якості майбутнього фахівця формуються у процесі навчання під впливом тих, хто навчає. Тому особливої уваги заслуговує проблема педагогічного професіоналізму. Педагогічний професіоналізм охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не лише педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість із ним, реалізуючи суб’єкт-суб’єктний підхід. Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних і духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на учня. До інтелектуальних засобів належать кмітливість, професійне спрямування сприйняття, пам’яті, мислення, уваги, уваги, прояв та розвиток творчих здібностей учня. До моральних – любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця – все, що складає основу професійної етики.

Професійна діяльність особистості, на відміну від інших видів діяльності, полягає в тому, що вона передбачає рефлексію на зміст предмета. Оволодіння професією передбачає включення її предмета в зміст Я-концепції особистості. На рівні Я-концепції це усвідомлюється як рефлексивно обґрунтовані обмеження на власні професійні дії. За даними обмеженнями приховується не лише локус контролю, професійна відповідальність, але й можливість для професійного самовдосконалення.

Однією із значущих складових професіоналізму є професійна етика, дотримання вимог якої сприяє досягненню акме. Змістом професійної етики є кодекси поведінки, що визначають тип міжособистісної моральної поведінки, а також способи обґрунтування даних кодексів. Професійна етика досліджує особливості взаємин у трудовому колективі; моральні якості особистості, що сприяють більш ефективному виконанню професійного обов’язку; специфічні моральні норми, що властиві для певної професії; особливості професійного виховання тощо.

Ситуації, які доводиться розв’язувати в процесі виконання професійних завдань, здійснюють значний вплив на формування професійної етики. У процесі діяльності складаються міжособистісні стосунки, в яких є низка елементів, що притаманна усім видам професійної етики. Це і ставлення до суспільної праці, до учасників трудового процесу, це і ті моральні стосунки, що виникають під час безпосереднього зіткнення інтересів професійних груп одна з одною та суспільством.

До певних видів професійної діяльності суспільство висуває підвищені моральні вимоги, особливо це стосується тих сфер діяльності, які відносять до типу “людина-людина” (професії сфери послуг, управління, виховання, охорони здоров’я тощо). Трудова діяльність людей даних професій не піддається попередній регламентації, не обмежується лише службовими інструкціями, оскільки вона за своєю сутністю є творчою. Моральна відповідальність у таких випадках набуває особливого значення, оскільки суспільство розглядає моральні якості працівника як один із провідних елементів його професійної придатності. Професійна мораль повинна розглядатися у єдності із загальноприйнятою системою моралі.

Основними видами професійної етики вважають етику медичного працівника, педагога, вченого, актора, підприємця тощо. Відомо, що кожен вид професійної етики визначається своєрідністю професійної діяльності, має свої специфічні моральні вимоги. Зокрема, етика науковця передбачає наявність таких моральних якостей, як наукову та особистісну чесність, відповідальність, патріотизм. Професійна етика в умовах військової служби вимагає чіткого виконання військового обов’язку, вияву мужності, дисциплінованості, відданості тощо. Особливої уваги заслуговує професійна етика практичного психолога, оскільки кожен психолог володіє власною психічною реальністю, що виявляється у присутності іншої людини. Етика передбачає встановлення і збереження дистанції із “Я” іншої людини з метою збереження цього Я. Етичні норми практичного психолога в переважній більшості узагальнені і можуть бути конкретизовані в множині варіантів.

Тож, професійна етика є невід’ємною частиною будь-якої професійної діяльності, що передбачає безпосередній вплив на психічну реальність людини.

Висновки. Одним з вирішальних факторів при розв’язанні будь-якої проблеми є високий професіоналізм спеціалістів. Сьогодні очевидним є той факт, що найвищого рівня професійної майстерності досягає той, хто оптимально використовує свій творчий потенціал. В цьому контексті особливого значення набуває відносно нова наука акмеологія, що досліджує закономірності й технології розвитку професіоналізму та творчості як акме-форм оптимального виконання різноманітних видів професійної діяльності. Сутністю акмеології є дослідження процесів професійного й особистого розвитку та шляхи досягнення вершин професійної майстерності на основі реалізації творчого потенціалу особистості.

1. Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы формирования личности // Личность и общение: Избранные психологические труды. – М.: Международная пед. акад., 1995. – 328 с.
2. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М.: Российская академия государственной службы при Президенте РФ, 1995. – 208 с.
3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя: Тексты лекций. – Гомель: Гомельский ГУ, 1976. – 57 с.

4. Москаленко О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности. – М.: Искусство, 2000.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Основы психологии управления: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 426 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
8. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджук. – К.: Преса України, 1997. – 192 с.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

The article deals with the problem of professionalism psychological and acmeological peculiarities. The great attention is paid to professional ethics as one of the professional activity that influences human's mental activity.

Key words: professionalism, professional activity, professional ethics.

УКД 316.6
ББК 88.5

КОРПОРАТИВНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості специфіки корпоративного тренінгу як засобу оптимізації організаційної культури та організаційного розвитку.

Ключові слова: організація, організаційна культура, тренінг, корпоративний тренінг.

Актуальність проблеми. Усвідомлення значимості впливу психологічних чинників на успішне функціонування організаційних структур зумовило зростання попиту на психологічні консультативні послуги. В.В.Берк – один із перших, хто ще в 1960 р. намагався теоретично обґрунтувати практику роботи консультанта в організації – визначає цю предметну галузь як “процес планової зміни організаційної культури, базований на застосуванні методик, теорій і результатів досліджень наук про поведінку”.

Основною ціллю будь-якої організації, яка іде на фінансові і часові затрати, запрошуючи психологів-консультантів, є досягнення нею більш високого рівня функціонування як внутрішньоорганізаційного, так і на ринку в цілому. Тому перед психологами-консультантами часто-густо ставляться завдання, які вимагають в короткі терміни забезпечити практичні результати.

Серед розмаїття форм навчання та підвищення кваліфікації в діловому світі найбільш продуктивними, як підтверджує практика, є активні форми, особливо якщо вони максимально адаптовані до конкретних організаційно-виробничих ситуацій. Активні методи засвоєння інформації та навиків у значній мірі знижують тиск традицій і стереотипів, які попередньо сформувалися в професійній сфері, оскільки нові прийоми не конкурують зі старими, а адаптовуються до нових умов і до вирішення завдань іншого рівня.

Ми ж зупинимося на аналізі тренінгу як форми навчання, яка в Європі, США вже давно стала провідною, оскільки ефективно вирішує завдання не тільки індивідуального розвитку працівників, а й організації в цілому і характеризується здатністю легко і в короткі терміни переводити знання в практичні уміння і навики.

Тренінг одного і того ж змісту може бути орієнтований на вирішення проблем різного масштабу (індивідуального, системного, стратегічного).

В науковій літературі термін “організація” розглядається як соціальне утворення, яке характеризується визначеною структурою, діяльність якого підпорядкована певній меті. Успіх функціонування і стратегічного розвитку організації залежить від того, що лежить в основі об’єднання людей в єдиний колектив, на яких принципах будуються взаємини, які культивуються цінності,

норми. Словом, могутньою силою, яка може працювати як на організацію, так і проти неї, є її організаційна культура.

Аналіз літератури показав, що під організаційною культурою слід розуміти [1; 2; 9; 11]:

– філософію та ідеологію управління, ціннісні орієнтації, очікування, розмірковування, норми, що лежать в основі стосунків між працівниками усередині організації та за її межами;

– набір найважливіших припущень, що мають вираження в заявлених організацією цінностях, які диктують її членам орієнтири поведінки і дій;

– специфічне поєднання цінностей, норм, відносин, звичок, традицій, форм поведінки і ритуалів, які існують в організації. Загалом організаційна культура в менеджменті вважається потужним стратегічним інструментом орієнтації її членів на досягнення спільних цілей, мобілізації з цією метою ресурсів, а також інструментом формування внутрішньокорпоративних та зовнішніх зв'язків.

Як психологічне явище, організаційна культура – це сукупність і складна взаємодія професійних цінностей, цілей, уявлень, бажань, переконань і мотивів трудової діяльності індивідів в організаційному середовищі, які виявляються в організаційній трудовій поведінці й зумовлені організаційними цілями, правилами, процедурами, нормами, етикетом, що встановлюються згідно з місією (майбутнім) і традиціями (минулим) організації.

У менеджменті останніх десятиліть проблематика організаційної культури привабила увагу багатьох дослідників. Однією з причин є те, що вплив організаційної культури став особливо відчутним саме в контексті підвищеної динамічності організації. Спеціалісти прийшли до висновку, що, не дослідивши особливості формування і трансформації організаційної культури, важко буде суттєво змінити функціонування організації в цілому. Культура як в широкому розумінні, так і організаційна зокрема, є виконавцем функції збереження певної сукупності взірців поведінки, взаємодії і цим самим часто перешкоджає включенню змін, нововведень тощо.

У ході аналізу наукової літератури з'ясувалось, що формування організаційної культури та її трансформація відбувається як за рахунок зовнішньої адаптації до навколишнього середовища, так і за рахунок внутрішньої інтеграції, що пов'язано безпосередньо з роботою і вирішенням щоденних проблем, значна частина яких носить соціально-психологічний характер [1].

Ефективність керування формуванням, розвитком і зміною організаційної культури залежить від ряду умов, які потрібно враховувати у процесі спроби культурних перетворень. Важливу роль серед них відіграють вік організації (термін її існування) – чим він більший, тим важче змінювати традиційну культуру; тривалість перебування діючого керуючого складу на своїх посадах (навпаки, підвищує ефективність змін завдяки авторитету); характер домінуючої організаційної культури, яку потрібно змінити; гострота потреби у змінах (якщо від змін залежить виживання організації – адаптованість, конкурентоспроможність тощо, то ефективність впровадження нової культури гарантована. Якщо працівники сприймають зміни тільки як примху керівництва, то

коефіцієнт витраченої сили на впровадження змін збільшується пропорційно їх тривалості, що зменшує ефективність; успішність організації, що визначається успішністю справ, досягненням мети, задоволеністю працівників тощо; установка керівництва на процес розвитку організаційної культури (гнучкий підхід до впровадження нової організаційної культури, а не механічне перенесення її основних ознак); професіоналізм у діяльності керівника, що стимулює організаційний розвиток; індивідуальні особливості кожного члена колективу, їх урахування при активації організаційних змін [10].

Практика показує, що для ініціації змін самим менеджерам організації часто не вистачає навиків, інструментарію, здатності подолати протидію змінам. З метою активації цього процесу запрошуються консультанти.

Дослідники проблематики організаційного розвитку вважають, що одним із найбільш дієвих механізмів трансформування організаційної культури та розвитку організації є тренінги.

Вважається, що виникнення тренінгу як специфічної форми взаємодії психолога з людьми, що потребують психологічної допомоги, тісно пов'язане з груповою психотерапією і психокорекцією. Проте від двох наступних форм психологічної роботи тренінг відрізняється рядом особливостей, зокрема [5]:

– орієнтацією на надання психологічної допомоги, а не на психологічний вплив;

– у тренінгу приділяється увага не так дискретним характеристикам внутрішнього світу чи окремим психологічним структурам, як розвитку особистості в цілому;

– когнітивний компонент переважно витісняється емоційним досвідом.

Від інших форм навчання тренінг відрізняється:

а) обмеженістю цілей – використовується для досягнення чітко визначених, вузькоспеціалізованих завдань;

б) поведінковою спрямованістю – спрямований на відпрацювання певних трязків і моделей поведінки;

в) спрямований в більшій мірі на формування конкретних навиків та умінь, необхідних у практичній роботі організації, ніж на розширення знань;

б) покликаний забезпечити ідентифікацію учасників навчання з навчальним матеріалом та активне включення в ситуацію, що вивчається;

в) сприяє виявленню проблем на рівні моделі та глибокому усвідомленню її природи;

г) активно мотивує до самоаналізу, а в подальшому до особистісного росту;

д) характеризується емоційно насиченим процесом колективної творчості і цим самим забезпечує формування нової, якісно іншої установки на взаємодію та засвоєння досвіду;

е) сама тренінгова група (якщо це груповий тренінг) виступає лабораторією для практичного вивчення організаційних явищ;

є) передбачає залучення до запам'ятовування інформації різних систем сприйняття.

Щодо останнього, то наша здатність запам'ятовувати те, що ми вивчаємо, в значній мірі залежить від включеності тих чи інших органів сприйняття. Так, при домінуючому пасивному сприйнятті інформації в пам'яті зберігається:

- 10% від прочитаного;
- 20% від почутого;
- 30% від побаченого;
- 50% від почутого і побаченого.

Натомість активне сприйняття інформації в пам'яті залишає 80% того, що було сказано, тим, хто навчається, та 90% того, що виконувалося практично.

Хоча за традицією ми ще продовжуємо говорити про п'ять основних відчуттів (нюхові, зорові, тактильні, смакові, слухові), наука вже давно суттєво розширила цей список (книга Б.Г.Ананьєва "Теорія відчуттів"), наголошуючи на важливості вібраційних, температурних, больових, м'язово-рухових, вестибулярних та інтероцептивних відчуттів. Власне добре продуманий тренінговий інструментарій може забезпечити максимальну активацію необхідних систем сприйняття. А ті, у свою чергу, дають поштовх до виникнення будь-якої життєвої дії, будь-якої емоції, будь-якої думки. Вони пов'язують людину з дійсністю і дозволяють проявити себе у відносинах з навколишнім світом [4].

Як форма організаційного навчання тренінги почали поширюватись ще в 60-х роках ХХ століття. В числі перших з'явився соціально-психологічний тренінг, теорія і основні форми практичної реалізації якого належать К.Роджерсу, який, у свою чергу, опирався на ідеї К.Левина.

У психологічному словнику подається визначення соціально-психологічного тренінгу як напрямку практичної психології, орієнтованого на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні. Проте психологічний тренінг не зводиться тільки до соціально-психологічного. Простір його застосування значно ширший, і далеко не обмежується розвитком навичок ефективного спілкування і підвищенням комунікативної компетентності.

В організаціях тренінги використовуються з метою:

- зміни установок працівників і підвищення мотивації на досягнення організаційних цілей;
- корекції динаміки групових процесів;
- вдосконалення моделей міжособистісних та професійно-ділових комунікацій;
- пришвидшення адаптації до внутрішньоорганізаційних змін, опанування нових технологій і методів;
- подолання обмежень та неефективних форм поведінки [6; 9].

Л.М.Кроль, Е.Л.Михайлова визначають тренінг як курс активного навчання, яке передбачає виконання вправ, їх обговорення, роботу зі спонтанною поведінкою в спеціально змодельованій чи природній ситуації, метою якого є перш за все отримання безпосереднього досвіду [3]. На думку авторів, тренінг є дієвим інструментом розвитку бізнесу, оскільки під час правильно спланованого тренінгу за кілька днів може бути досягнуто те, на що навчаючись

методом "проб і помилок" людина тратить місяці. Проведені спеціалістами дослідження в 3200 американських компаній показали, що 10% збільшення витрат на тренінгові програми для персоналу дають ріст продуктивності на 8,5%, у той час як таке ж збільшення капіталовкладень дає тільки 3,8% приросту продуктивності.

Е.В.Сидоренко виокремлює ряд моделей тренінгу, а саме: німецьку, англійську та російську [7]. В якості німецької моделі автор розглядає концепцію М.Форверга, автора соціально-психологічного тренінгу. Відповідно до цієї концепції, завдання тренера полягає в зосередженні уваги не на особливостях учасників, а на уміннях, розвиток яких мав би забезпечити тренінг. При цьому вважалося, що усвідомлення людиною власної некомпетентності при опануванні умінь забезпечує особистісний інсайт. Німецьку модель критикують за жорстку акцентуацію на особистісних обмеженнях. Хоча на думку прихильників цієї моделі саме невпевненість у своїй професійності сприяє відкритості до нового досвіду.

Прикладом англійської моделі є тренінг соціальних навиків, який був створений на базі робіт Майкла Аргайла і його колег з Оксфорду. Основними характеристиками цієї моделі є: моделювання реакцій; обов'язковість позитивного зворотнього зв'язку; досягнення рівня перенавчання; домашні завдання для генералізації умінь.

Російська модель, автором якої є О.В.Сидоренко, акцентує увагу на непомітності діагностичних процедур; введенні комунікативних елементів, що сприяють активізації партнера до самовираження; на ролі методів регуляції емоційної напруги. Необхідним елементом тренінгу, на думку автора, є насиченість позитивними емоціями (від процесу та результату).

У своєму розвитку тренінг пройшов ряд трансформацій. Тенденція тренінгового руху нинішньої доби є ринковою. Саме вона розставляє акценти, які вже суттєво змістилися зі психотерапевтичного руслу в русло опанування нових навиків. Проте, за аналізом спеціалістів, організації зіткнулися з новими проблемами [6]:

а) розвиток індивідуальної компетентності окремих працівників підвищує ризик того, що інші компанії, запропонувавши кращі умови, зваблять їх на свій бік;

б) часто-густо нові знання і уміння одного-двох працівників заважають діяльності решти, які діють за старими правилами, але злягоджено;

в) відрив від роботи на якийсь час з метою участі в тренінгах за межами організації припускає повернення в уже змінене середовище.

Ці та інші моменти визначають перспективу за корпоративним тренінгом. Термін "корпоративний тренінг" є новоутворенням практичної роботи великих фірм, компаній, корпорацій. Його переваги полягають у тому, що до участі в тренінгу залучаються цілі організаційні команди, а програми максимально адаптовуються до потреб конкретної організації. В основі формування організаційної культури повинен лежати індивідуальний підхід, що обумовлено специфікою моделей функціонування різних виробничо-господарських стру-

ктур, адже кожна організація є унікальною системою, що вимагає пошуку окремих способів і підходів, хоч якими б типовими на перший погляд не здавалися проблеми.

В залежності від рівня потреб та особливостей проблемного поля організації виокремлюють індивідуальний, системний та стратегічний рівні корпоративного тренінгу [3]. Перший – спрямований на вирішення проблем та потреб організації, що пов'язані з навиками конкретних працівників чи менеджерів. Системний рівень покликаний локалізувати проблеми, пов'язані з процесами взаємодії всередині компанії, та на рівні внутрікорпоративної культури, а стратегічний – забезпечити ефективне позиціонування організації в соціально-економічному просторі. Якщо в умовах стабільного функціонування корпоративний тренінг носить підтримуючий характер і спрямований на підвищення ефективності роботи персоналу, то в умовах організаційних змін він є інструментом перетворень і обслуговує потреби організації в управлінні змінами [3]. Таким чином, через корпоративний тренінг компанія водночас вирішує проблеми підвищення професійної компетентності працівників та забезпечує розвиток організаційної культури та організації в цілому (рис.1).

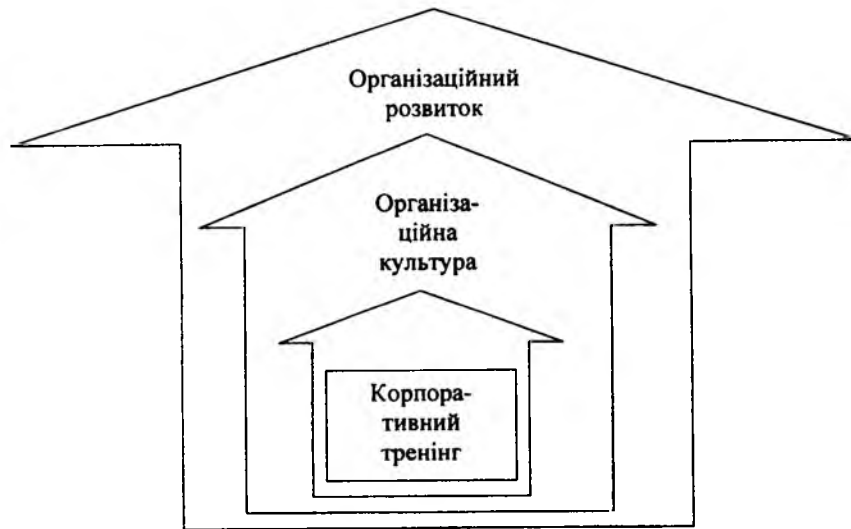


Рис. 1. Місце корпоративного тренінгу в розвитку організації

Ефективність та практична результативність корпоративного тренінгу залежать від того, чи вірно були визначені потреби організації і, як наслідок, якого типу тренінг вимагається; які організаційні групи (за статусом, роллю, професійною спрямованістю) будуть брати участь в тренінговій програмі; в якій

ситуації в даний момент знаходиться організація; наскільки адекватно підібрано методи, техніки, інший інструментарій. В цьому контексті ключову роль відіграє професіоналізм тренера, адже функціональний зміст його роботи надзвичайно різноплановий.

Функції тренера:

- діагностична – визначати наявний стан речей у середині організації, виявляти проблемні місця;
- оцінювальна – адекватно оцінювати потреби учасників тренінгу;
- орієнтаційна – орієнтуватися на внутрішні критерії ефективності організації;
- прогностична – передбачати можливі реакції та наслідки;
- психотерапевтична – створювати клімат довіри і психологічної безпеки;
- мотиваційна – мотивувати до змін, особистісного та професійного росту;
- комунікативна – забезпечити зворотній зв'язок у середині тренінгової групи;
- активаційна – активізувати розмірковування учасників тренінгу;
- інформаційно-консультативна – забезпечувати необхідним базовим інформаційним матеріалом;
- аналітична – аналізувати реакції, поведінкові аспекти з метою формування послідовних висновків.

Аналіз функцій показує, що компетентність тренера виходить далеко за межі компетентності традиційного викладача і в цьому випадку недостатньо просто володіти матеріалом та методикою його викладу. Робота тренера вимагає додаткових напрямків компетентності [3, с.172]:

- технічна компетентність – уміння трансформувати ціль, поставлену організацією перед тренером у систему конкретних навчальних завдань, підібрати відповідні інтерактивні вправи, здатність застосовувати їх практично;
- міжособистісна комунікативна компетентність – розвинуті комунікативні навички (вербальні і невербальні), чутливість до групових процесів, вміння їх інтерпретувати, високий рівень усвідомлення власних особистісних характеристик і установок, розуміння мотивів поведінки інших людей;
- контекстуальна компетентність – володіння соціальним контекстом, в якому функціонує та чи інша професія, тобто чітке усвідомлення соціального та професійного простору функціонування учасників тренінгу;
- адаптивна компетентність – здатність передбачати та опрацьовувати зміни, пристосовуватися до мінливих умов тренерської практики в динамічних умовах організаційної культури;
- концептуальна компетентність – володіння тими загальноприйнятими основами знань, на яких базується тренерська практика;
- інтегративна компетентність – здатність мислити в рамках логіки організації, професії, статусу, ролі, вирішувати проблеми так, як це прийнято в конкретному соціально-організаційному просторі.

Висновок. Підсумовуючи сказане вище, слід зазначити, що корпоративний тренінг є одним із найдієвіших механізмів трансформації організаційної куль-

тури та оптимізації організаційного розвитку. Спрямованість на максимальну адаптацію тренінгових програм до особливостей конкретної організації з урахуванням специфіки моделей функціонування покликана забезпечити ефективну локалізацію проблем організаційної структури як на внутрішньокорпоративному рівні, так і на рівні зовнішніх зв'язків.

1. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культура. – К.: Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджменту і бізнесу, 2000. – 211 с.
2. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клинициста / Пер. с англ. А.И.Сотова. – М.: Класс, 2003. – 160 с.
3. Кроль Л., Пуртова Е. Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг. – М.: Класс, 2002. – 464 с.
4. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – С.-Пб.: Изд-во "Речь", 2001.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Изд-во "Ось-89", 1999. – 248 с.
6. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект пресс, 2003. – 285 с.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – С.-Пб.: Речь, 2003. – 208 с.
8. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1995.
9. Модели и методы управления персоналом: Российско-британское учебное пособие / Под ред. Е.Б.Моргунова. – М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интел-Синтез", 2001. – 464 с.
10. Серкіс Ж.В. Проблеми управління організаційною культурою // Персонал. – 2000. – №1, додаток №3. – С.190–192.
11. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.

In the article features are reflected specific of the corporate training as to the mean of optimization of organizational culture and organizational development.

Key words: organization, organizational culture, training, corporate training.

УДК 316.6

ББК 74.9

ДО ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТНОСТІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕРІОД ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ

У статті досліджуються психологічні особливості виникнення і розвитку конфліктних відносин між батьками й дітьми підліткового віку. Визначаються шляхи попередження та розв'язання конфліктів у батьківсько-дитячій взаємодії, врахування яких дозволить батькам оптимально будувати відносини із підлітками і допомогти їм успішно подолати кризу підліткового віку.

Ключові слова: підліток, конфлікт, конфліктні відносини, підліткова криза, батьківсько-дитяча взаємодія.

Постановка проблеми. Проблема труднощів, конфліктів, конфліктних ситуацій є однією із найбільш складних і гострих у вихованні підлітків. Взаємодія між батьками й дітьми у цей час значно ускладнюється, проходячи значні випробування. Підлітковий вік – це найбільш критична епоха всього попереднього шляху, створення нової психічної організації, нової структури особистості на основі глобальної перебудови взаємовідносин із оточуючим світом, іншими людьми, із самим собою [5]. У відносинах між батьками і їхніми дітьми в цей період постійно виникають суперечності – насамперед щодо стилю їх взаємодії, що утворився на даний момент, і потребами членів сім'ї у його зміні. І від того, наскільки оточуючі підлітка дорослі будуть готові до оптимальної поведінки у конфліктних ситуаціях із дітьми, значною мірою залежатиме повноцінний розвиток підростаючої особистості.

Вітчизняні й зарубіжні психологи, психотерапевти, педагоги зауважують особливості впливу сім'ї на формування особистості (А.Адлер, Д.Баумрінд, Г.Бреслав, С.Дворяк, Л.Гозман, О.Захаров, В.Леві, З.Фрейд, А.Фрейд, Е.Фром, Б.Херсонський, К.Хорні та ін.). Дослідники визнають, що в підлітковому віці діти особливо часто конфліктують із батьками (Л.Алексєєва, Г.Горностай, Т.Драгунова, В.Леві, Г.Міньковський, Л.Орбан-Лембрик, М.Розін, Г.Федоришин та ін.), у цей час вони стають важковиховуваними (Н.Абдюкова, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Єгоров, С.Ігумнов, К.Поліванова та ін.), однак зазначають, що і в критичні періоди спостерігаються конструктивні процеси розвитку особистості. Крім того, у практиці виховання підлітків відомо чимало фактів безконфліктного розвитку батьківсько-дитячих взаємин.

Мета дослідження: з'ясувати особливості сімейних стосунків, які визначають специфіку протікання підліткової кризи і зумовлюють виникнення конфліктів між батьками і дітьми-підлітками.

Теоретичний аналіз проблеми. В кожній сім'ї між батьками і дітьми існує система різноманітних зв'язків, зокрема: емоційні (відносини любові, прив'язаності, захоплення), когнітивні (здійснюються шляхом обміну інформацією), нормативні (система передачі дітям комплексу соціальних норм і правил, без

чого неможливе існування суспільства), силові (встановлюються в порядку підкорення і влади), господарсько-економічні (зумовлюються матеріальними умовами життя сім'ї, її фінансовими можливостями, особливостями ведення домашнього господарства) та ін. Виникнення конфліктів у системі “батьки – діти” можливе за всіма напрямками сімейних взаємовідносин. Найбільше таких конфліктів трапляється в період переживання дітьми підліткової кризи.

Дорослі помічають, що на межі між 10 і 12 роками дівчата і хлопці стають “некерованими”, працездатність знижується, руйнуються авторитети, згасають попередні інтереси. Зате з'являються негативізм по відношенню до вимог старших, неслухняність, неухважність, небажання вчитися, виконувати домашні обов'язки, спроби будь-якою ціною продемонструвати свою дорослість, виявити незалежність, вирватися з-під опіки. На зміну беззастережному авторитету батьків і вчителів, характерному для попередніх періодів розвитку, приходять критичне відношення, яке свідчить про відокремлення підлітка від дорослих. Юний співрозмовник вдається до різких відповідей, категоричних суджень, заперечень, демонстративно наголошуючи на своїй правоті, або ж навпаки – уникає спілкування з батьками, замикається в собі, стає пасивним, і, здається, байдужим до всього, що відбувається навколо нього. Все відбувається ніби відразу: змінюється, втрачає звичну розміреність життя сім'ї, ускладнюються стосунки з дітьми. Найчастіше батьки відкривають для себе ці зміни після тимчасової розлуки із синами й доньками (наприклад, після літа, проведеного підлітком окремо від батьків). Незвична ззовні і незрозуміла внутрішньо, їхня дитина вимагає незалежності і демонструє “колючки”, стає дратівливою і непомітно віддаляється.

Батьки таку поведінку своїх дітей вважають непослухом, впертістю, виходом дитини з-під контролю, а часто навіть відкритим бунтом, протестом, який супроводжується характерною для підліткового віку різкістю. Дорослі реагують на це, як на щось неприйнятне, а зміни у поведінці підлітка сприймають як загрозу для свого батьківського авторитету (“Дитина вийшла з-під нашого контролю!”, “Як він сміє так поводитися?!”, “Що ти собі дозволяєш?!”), як небезпеку для дитини (“Зовсім зіпсувався, ладу не стало”, “Нічого не бажає робити”, “Став тупим, і грубіяном”, “Що тепер з тобою буде?”) і, нерідко, як власну батьківську неспроможність, звинувачуючи себе в помилках у вихованні дитини (“Не зуміли виховати”, “Це ми винні, що він виріс таким”, “Ми чогось не помітили”). При цьому одні з них сподіваються, що просто потрібно перетерпіти й перечекати, поки сини й доньки самі переростуть цей складний вік, а інші намагаються “перевиховати” своїх дітей. Нерідко ці зміни призводять до поступового оформлення внутрішнього конфлікту у батьків. Нові погляди їхньої дитини, нові вимоги, новий розпорядок дня, – буквально все одразу стає для них чужим і незвичним. Відчуття тривоги зростає, батьки потрапляють у згубний полон того особливого стану, який характеризується як “синдром чужинця” [2].

Відомий психолог і психотерапевт В.Леві закликає батьків не робити поспішних висновків, зачекати з діагностикою: “Можливо, це не а ш а, а не його

темна смуга? ... Можливо, таємні ревності, образа або страх, у якому соромиться зізнатися, або болісна розлука із казкою, в яку довго вірив? ... Можливо, прихована депресія з незрозумілим душевним болем, у якої десятки облич і сотні причин... Щось на зразок сплячки або затяжного линяння перед новим стрибком розвитку...”. Автор наголошує: “Дитина “псується” багато разів, щоб по-новому пізнати життя й себе, “розвалюється” – щоб будувати себе по-своєму. Ніхто не підпадає під схеми” [7, с.88]. Дійсно, спілкування з підлітком потребує від батьків неабиякої витримки, мудрості, творчості, тактовності.

Особистісний розвиток підлітка супроводжується кризовими станами, поява яких пов'язана із загостренням підліткових суперечностей за рахунок зовнішніх психотравмуючих чинників (конфлікт з дорослими чи ровесниками) або внутрішніх особливостей (акцентуації чи психопатії підлітків) (Л.Орбан-Лембрик) [8]. Стрижневою особливістю, структурним ядром особистості у цей період розвитку, її афективно-потребовим ядром, яке визначає зміст і спрямування соціальної активності підлітка, систему його соціальних реакцій і специфічних переживань, є його нове уявлення про себе, пов'язане із виникненням почуття дорослості, і прагнення увійти у світ дорослих [6]. Однак здебільшого спілкування батьків із дітьми, що подорослішали, продовжує будуватися на тих же принципах, що й раніше. Депривація почуття дорослості є, на думку багатьох дослідників, основною причиною труднощів і непорозумінь у спілкуванні між батьками й дітьми підліткового віку.

Підліткові здається, що батьки його не розуміють, не люблять, не сприймають як особистість, а тільки керують ним, вимагають, карають, вказують і контролюють. Він дуже ображається, коли оточуючі сприймають його як маленьку дитину, без поваги. Надмірний критицизм і негативізм, прояви протесту проти нещирості старших партнерів по взаємодії, прагнення настояти на своєму здебільшого є реакцією на небажання дорослого визнати у підліткові повноцінну особистість [6; 10]. Хоча й самі підлітки здебільшого ще не готові виконувати роль дорослих у соціальному плані, демонструючи дитячі форми поведінки. Насправді вони прагнуть не стільки стати дорослими і самостійними, скільки довести свою дорослість і самостійність оточуючим, оскільки ці якості тільки формуються. Всі зусилля підлітка спрямовуються на побудову нового, суб'єкт-суб'єктного типу відносин з батьками.

Досліджуючи особливості розвитку дитини в сім'ї, психологи описують різні стилі батьківської поведінки. Так, Д.Баумрінд виявила три різних поєднання ступеня емоційної близькості, батьківської теплоти та рівня контролю за поведінкою дитини, і встановила їх різний вплив на розвиток підростаючої особистості. Діти, чий батьки поєднують теплоту з контролем, підтримують в них прагнення до самостійності (авторитетний стиль батьківського ставлення), відрізняються оригінальністю мислення, мотивацією до самореалізації і соціальними вміннями, високими адаптивними здібностями. Якщо ж батьки роблять ставку на постійний контроль у поєднанні з емоційною холодністю (авторитарний стиль), то діти виростають невпевненими у собі, несамостійними, замкнутими, дратівливими, із відсутністю прагнення до незалеж-

ності. Потуральний (ліберальний) стиль батьківського ставлення, який відрізняється сердечністю, душевною теплотою, а також відсутністю заборон (навіть необхідних), сприяє формуванню у дітей імпульсивності, низького рівня самоконтролю і пізнавальної активності. Е.Маккобі та С.Мартін виокремили ще один стиль батьківської поведінки – індивідуальний. Він характеризується низьким рівнем контролю за поведінкою дітей і відсутністю теплоти й сердечності до них, уваги до їх життя, що сприяє формуванню у дітей схильності до асоціальної поведінки [13].

Важливою умовою свідомості підлітка виступає самооцінка ним своєї зовнішності. Його психічне та фізичне самопочуття ускладнює прискореність і нерівномірність, непропорційність розвитку організму в період статевого дозрівання. Тимчасова дисгармонія в координації рухів викликає серйозні емоційні переживання. Необразливий, на перший погляд, з боку інших жарт на адресу підлітка, будь-яке незначне зауваження може сприйматися як образа, викликати гострий конфлікт або хворобливий стан. Найміцніший бастион колишньої впевненості може розвалитися вмить.

У цей час домінують ситуативно зумовлені емоції, найбільш низькою є самооцінка, нерідко виражене неприйняття себе (за даними Г.Цукермана, 34% хлопців і 26% дівчат підліткового віку дають собі повністю негативні характеристики), найбільш високим (порівняно із наступними стадіями розвитку) є відсоток учнів із депресивною спрямованістю, “коли цінності для самої себе особистість ніякої не має” [11, с.14]. Загалом, всі дослідники даного перехідного періоду відзначають його стресовий характер. Драматичні ситуації, конфлікти й сутички виникають, здавалося б, із нічого, без будь-яких серйозних причин. Причому підлітки здебільшого не прагнуть відкритого конфлікту, але, провокуючи дорослих, постійно пильнують, очікуючи заперечень і навіть образ. Нерідко складається враження, що для них це перевірка самих себе, з’ясування меж власного впливу на дорослих, що сприятиме досягненню певних цілей. Однак від того, який образ “Я” закріпиться в цей період, залежить усе майбутнє, успіх чи неуспіх у всіх сферах життя особистості.

Поступовий вихід зі стресу пов’язується насамперед із сімейними умовами життя підлітків. Ті з них, котрі вважають свою сім’ю теплою і згуртованою, виявляють менше депресії і тривожності, легше й успішніше проходять кризу підліткового віку, переходять на новий рівень особистісного розвитку. Ми, звісно, не прагнемо абсолютизувати роль сім’ї в цьому процесі, оскільки на дитину впливають і інші інститути соціалізації, такі як школа, церква, неформальні об’єднання та ін. Проте погоджуємося із думкою Л.Орбан-Лембрик та С.Лембрика про те, що за глибиною, безперервністю і силою впливу навряд чи ще якийсь соціальний інститут може порівнятися із безпосереднім досвідом життя дитини в батьківській сім’ї [9, с.121].

Узагальнення й аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень, власних спостережень, а також практики виховної роботи дозволяють визначити, що зіткнення між батьками й дітьми підліткового віку спричиняють такі психологічні чинники:

1) дисгармонійний тип внутрішньосімейних відносин (негативний характер подружніх стосунків, що виражається в конфліктній взаємодії батьків, призводить до виникнення почуття постійної тривоги у дітей, заниженої самооцінки, комплексів неповноцінності);

2) деструктивність сімейного виховання: розбіжності членів сім’ї з приводу виховання дітей, непослідовність у вихованні, підвищені вимоги до підлітків у зв’язку із надмірними очікуваннями щодо них, гіперопіка і заборони у багатьох сферах їх життя, часте використання погроз, осуду, фізичних покарань, звинувачень, авторитарне, нав’язливе втручання батьків у всі справи підлітків, позбавлення їх прав і свобод (здійснювати вибір, мати свої таємниці, свої особисті переживання), психологічне насильство над дітьми, байдужість батьків до дитячих справ, інтересів, захоплень, переживань, успіхів і невдач;

3) вікова (підліткова) криза як чинник підвищеної конфліктності підлітків;

4) особистісні особливості батьків, які сприяють їх конфліктам із підлітками: консервативний спосіб мислення, авторитарність у спілкуванні, стереотипні форми поведінки, шкідливі звички, надмірна завантаженість на роботі, що зумовлює дефіцит спілкування з дітьми, стурбованість батьків насамперед матеріальним забезпеченням сім’ї, накопичення фізичної і психологічної втоми;

5) особистісні особливості підлітків, що провокують конфлікти в сім’ї: порушення правил поведінки, ігнорування вимог батьків, впертість, самовпевненість, егоїзм, егоцентризм, нечесність, лінощі, завишена або занижена самооцінка, інфантильність тощо. Водночас слід враховувати й те, що нерідко конфлікти, навіть асоціальна поведінка підлітка, можуть стати засобом компенсації почуття тривоги, невпевненості, неповноцінності, способом привертання до себе уваги з боку оточуючих.

Досліджуючи проблеми родинних стосунків, психологи визначають такі варіанти конфліктної поведінки підлітків: випробування накопиченого “арсеналу” засобів впливу на дорослих для досягнення власних цілей; перевірка ефективності різних видів спілкування з батьками; визначення умов подальшого життя в сім’ї; з’ясування доцільності певних форм поведінки [2].

Однак причини конфліктів у відносинах між підлітками та їх батьками потрібно шукати не тільки в сьогоденні дні. Як правило, такі зіткнення створюють тільки верхівкою айсберга, своєрідним каталізатором, перевіркою всіх членів родини на соціальну, особистісну та сімейну зрілість, на психологічну стійкість, моральність, відкритість, довіру, чесність і відповідальність, здатність безумовно приймати і любити один одного. Саме в цей період виявляються недоліки у сімейній взаємодії дорослих і дітей, старших і молодших, знаходять вихід ті проблеми, які раніше замовчувалися, приховувалися дітьми та не помічались або й ігнорувалися батьками. Тому батькам не слід сприймати конфліктну поведінку підлітків як щось аномальне, невірне, що необхідно негайно виправити, оскільки це призведе тільки до загострення стосунків у сім’ї. Насамперед потрібно переглянути й проаналізувати свій стиль взаємин із дітьми і внести в нього необхідні корективи.

Психологи розрізняють такі типи конфліктів підлітків із батьками, зумовлені недоліками у сімейному вихованні:

1. Конфлікт нестійкого батьківського відношення – його суть полягає в неадекватному оцінюванні батьками позитивних та негативних якостей підлітка. Зазвичай нестійке батьківське сприйняття формується як реакція на складну поведінку дитини, зумовлену перехідним віком. Така поведінка проявляється у наступному: нестабільному статусі підлітка в сім'ї та суспільстві (він критикує, вимагає поваги як дорослий, і водночас пустує, грається та шкодить, як дитина), демонструванні ним негативних рис (незібраності, непосидючості, впертості), непривабливому зовнішньому вигляді (незвичній манері одягатися, своєрідній зачісці, макіяжі тощо). Внаслідок цього позитивні якості дитини недооцінюються батьками, вони звертають увагу тільки на демонстрацію підлітком своєї недосконалості. Особливо гостро нестійке батьківське сприйняття проявляється, коли в сім'ї є молодша дитина – старанна й слухняна.

2. Диктатура батьків – це певний мікроклімат, за якого батьки безальтернативно нав'язують підліткам свою точку зору, пригнічуючи в них почуття самостійності та власної гідності. Наказовий тон і насилля, відсутність довіри й поваги неминуче наштовхуються на опір підлітка, що супроводжується грубістю, лицемірством, обманом, а інколи й відвертою ненавистю. Зламаний опір виявляється примарною перемогою, оскільки дитина, втрачаючи почуття власної гідності, виростає приниженою і переконаною в тому, що “правий той, хто сильніший”. Диктатура батьків, ігнорування ними інтересів та думок підлітка, позбавлення його права голосу, вторгнення на його “територію” часто призводять до того, що він замикається в собі, грубить, нервується, виростає циніком і деспотом.

3. Мирне співіснування як прихований конфлікт – така ситуація зовні здається зовсім безпечною: кожен член сім'ї демонструє позицію невтручання у життя інших. Батьки вважають, що їхній нейтралітет сприяє формуванню в дітей самостійності, почуття свободи та розкутості. Проте така ситуація призводить до того, що сім'я для підлітка перестає існувати. Людина, вихована зовсім без заборон, без втручання й контролю старших, може виявитися неготовою адекватно діяти у дорослому житті в разі виникнення перешкод на шляху до реалізації її цілей.

4. Конфлікт надмірної опіки – виникає внаслідок того, що батьки надто переймаються тим, щоб уберегти підлітка від зіткнення із будь-якими проблемами, труднощами, захистити від перевантаження і перевтоми, а також від “поганого впливу”. Вони активно допомагають школярам виконувати домашні завдання, забороняють їм брати участь у занадто рухливих, “небезпечних” іграх, досить довго супроводжують до школи та під час прогулянок, наполегливо впливають на здійснення будь-яких життєвих виборів (занять, друзів тощо) і приймають рішення. Таке виховання заважає дитині у самовизначенні та самореалізації в майбутньому, підлітки некомфортно почуваються у середовищі ровесників, вони не готові до подолання життєвих

труднощів, не вміють самостійно приймати рішення. Попри те, що діти здаються слухняними і покірними, не завдають багато клопоту батькам, гіперопіка призводить до того, що в підлітковому віці саме такі діти найчастіше “зриваються” і “повстають” проти дорослих. Форми протесту можуть бути різними – від холодної ввічливості до активної відсічі.

5. Конфлікт батьківської авторитарності – виникає в підлітків із батьками, які є прихильниками авторитарної педагогіки, тому досить жорстко підходять до виховання своїх дітей. При цьому вони керуються найкращими намірами: виховати дитину дисциплінованою, досконалою, всебічно розвиненою особистістю, яка повинна володіти ґрунтовними знаннями, різноманітними вміннями, обов'язково вивчати іноземні мови, займатися певними видами мистецтва й спорту. Від підлітка вимагають досконалості у всьому, наказують, контролюють, помічають будь-які помилки, критикують, проводять виховні бесіди, не даючи навіть змоги висловити й відстояти власну думку. Аргументи при цьому бувають двох видів: “Ми для тебе зробили все можливе і неможливе! Пожертували задля тебе усім, чим могли, і ти просто не маєш права бути недосконалим!” або “От ми у твоєму віці...”. Такий спосіб виховання призводить до того, що підліток почувається невпевненим, ображеним, розсердженим і водночас безсилим. У нього виникає думка про безвихідність ситуації, безглуздість власного життя, формуються стійкі комплекси неповноцінності. Діти або стають пасивними, відстороненими, або свій внутрішній конфлікт намагаються подолати агресивною поведінкою: на грубість, утиски відповідають грубістю, на зловтіху – зловтіхою, а на проблеми батьків – холодністю і байдужістю [1; 2].

На конфліктні дії батьків підлітки відповідають такими реакціями:

- опозиція – виявляється у демонстративних діях негативного характеру;
- відмова – як непокора вимогам батьків;
- ізоляція – прагнення уникнути небажаних контактів із батьками,

приховування інформації і вчинків, втеча з дому [1].

Очевидно, що саме незадоволеність спілкуванням із дорослими пояснює те, що підлітки надають перевагу компанії ровесників, де можна відчувати себе рівним серед рівних. Найбільшу залежність від таких угруповань виявляють ті підлітки, чий батьки або надто авторитарні, або надто поблажливі. Однак протиставляти відносини підлітків з батьками і з ровесниками було би помилковим: вони, як правило, мають різні сфери впливу. Так, батьки є більш авторитетними у найважливіших життєвих виборах (освіти, професії), а ровесники визначають стиль одягу, відпочинку та естетичні погляди [3]. Тобто йдеться не стільки про протиставлення норм і цінностей сім'ї, з одного боку, і ровесників – з іншого, скільки про їх інтеграцію. Окремі дослідники вважають, що деяке розходження цих цінностей надзвичайно корисне для розвитку самостійних суджень, рішень і виборів, але для цього відмінність цінностей має бути осмислена як варіант більш загальної єдиної шкали цінностей. Проте розумний вибір серед багатьох можливостей може бути зроблений тільки в

тому випадку, коли сім'я забезпечує підліткам надійні тили для експериментування.

Загалом, підлітки прагнуть спілкуватися з дорослими, визнають їх досвід, і готові вислухати їхні поради та виконати їхні вимоги, але тільки якщо останні аргументовані і були обговорені обома сторонами як рівними. Дослідження, проведені Д.Ярцевим, показали, що з віком у підлітків все чіткіше й усвідомленіше виникає потреба в знаннях "про життя" або в тому, що називають акумульованим досвідом. Дана потреба говорить про наявність у них бажання мати теоретичний досвід вирішення як соціальних, так і особистісних проблем, а з іншого – про відсутність реальних джерел, які сприяли би його самостійному формуванню [12]. Підліток потребує уваги, любові і розуміння дорослого, але в той же час йому необхідно задавати певні межі. Д.Віннікотт написав чудові слова про потребу підлітка у спілкуванні, що ґрунтується на батьківській любові: "...виявивши, що замки надійно закриті, діти тут же починають відкривати їх і ламати, намагаючись вирватися назовні знову і знову. А інакше вони згортаються калачиком на ліжку, заводять тужний джаз і відчувають марність всього" [4, с.7].

Характер зміни попереднього типу батьківсько-дитячих відносин на новий значною мірою залежить від того, хто є ініціатором цієї зміни. При ініціативі дорослого існує принципова можливість управляти цим процесом і уникати труднощів. Протест підлітка вказує на те, що він є ініціатором змін, а дорослий цьому протистоїть. Такі суперечності у взаєминах між дитиною і батьками зумовлені розходженнями в оцінці міри дорослості підлітка (ним самим і дорослим) і здатні породити конфлікт. Т.Драгунова розрізняє три варіанти розвитку таких суперечностей, залежно від динаміки відносин підлітка і дорослого:

1. Дорослий відноситься до претензій підлітка на більшу самостійність, довіру і повагу як до необґрунтованих, і намагається зберегти попередній стиль взаємовідносин, що викликає протест у підлітка. Якщо система взаємин не змінюється, то зіткнення стають систематичними і більш різкими, а негативізм підлітка – наполегливим і глобальним за характером, що, у свою чергу, зумовлює виникнення хронічного конфлікту. При цьому швидко зростає відчуженість підлітка, дорослий втрачає авторитет.

2. Суперечності, які зумовлюють виникнення конфлікту, замасковані специфічною поведінкою дорослого: під натиском підлітка, але всупереч власним поглядам, він починає дозволяти те, що було заборонено раніше. Зіткнень стає менше, але через те, що не змінюється суть відношення дорослого до підлітка, їх можливість зберігається. Така незмінність у поєднанні із вчинками дорослого визначає непослідовність, невизначеність його поведінки.

3. Дорослий з часом починає бачити в підліткові не дитину, а більш дорослу людину і відповідно змінює своє ставлення. Тому суперечностей, які зумовлювали труднощі у спілкуванні, стає все менше, конфлікт може зникнути зовсім [6, с.342–344].

Отже, оптимальне вирішення конфлікту між батьками й дітьми підліткового віку неможливе без психологічної готовності дорослих перейти до нового типу взаємовідносин. Уміння розв'язувати конфлікт, приймати рішення для досягнення спільних цілей, коригувати стиль батьківсько-дитячої взаємодії є свідченням міцності сімейних відносин, вагомим чинником утвердження теплих стосунків та комфортного мікроклімату в родині. Батькам у цей період потрібно бути особливо уважними й терплячими у відносинах зі своїми дітьми: усвідомлювати свої суперечливі почуття, намагатися не накопичувати в собі незадоволення й роздратування, об'єктивно оцінювати позитивні якості та вади підлітка, збалансовувати його права та обов'язки, змінити тактику спілкування на дружню, партнерську.

Основними напрямками профілактики конфліктів батьків із дітьми-підлітками можуть бути: по-перше, підвищення психолого-педагогічної культури батьків, що дозволяє враховувати вікові та індивідуальні особливості їхніх дітей; по-друге, розвиток партнерського спілкування в сім'ї, увага батьків до турбот і захоплень підлітків; по-третє, організація сім'ї на колективних началах, формування сімейних правил, традицій, участь дітей і батьків у спільних справах. Батьки повинні надавати підліткові можливість брати участь в обговоренні сімейних проблем, визнавати за ним право голосу під час прийняття рішень, вчитися вислуховувати свою дитину, дозволяти їй займатися улюбленою справою, не перевантажувати. Необхідно також рахуватися з потребою підлітка відмовчуватися протягом певного часу чи залишатися на самоті, демонструвати йому свою підтримку у будь-яких проблемних ситуаціях, намагатися не порівнювати його з іншими дітьми, робити позитивні коментарі, уникаючи категоричних оцінок, висловлювань і заперечень.

Для запобігання конфліктам, спричиненим надмірною батьківською опікою, дорослим бажано дотримуватися наступних правил: звести турботу про підлітка до необхідного мінімуму, давати йому певні посилені навантаження, не відмовлятися від контролю, необхідної допомоги, але й не позбавляти самостійності у виконанні завдань. Не слід вимагати від нього тільки правильних вчинків, а сприймати його таким, яким він є, спрямовуючи його енергію у позитивне русло. При цьому доцільно спонукати підлітка до спілкування з ровесниками, дозувати у відносинах з ним турботу, свободу, похвалу і, за необхідності, догану.

Оскільки влада належить старшому, який має певний життєвий досвід, то й відповідальність за конфлікт будь-якого ступеня складності покладається головню на нього. Для того, щоб конструктивно взаємодіяти у конфліктних ситуаціях із підлітками, батьки завжди повинні пам'ятати про їх індивідуальність; враховувати, що конфлікт очима дорослого і очима підлітка може виглядати по-різному, тому потрібно намагатися зрозуміти позицію дитини, не бути стереотипними у своїй поведінці, пам'ятати, що кожна нова ситуація вимагає нового вирішення. Потрібно логічно пояснити підліткові можливі негативні наслідки його поведінки. Разом з тим суперечності у його поведінці сприймати як фактори нормального розвитку. Цінуючи в дітях здатність

розуміти батьків, погоджуватися із ними, дорослим слід пам'ятати слова, висловлені Ф.Стендалем: "Спертися можна тільки на те, що чинить опір".

Висновки. Конфлікти між батьками і дітьми підліткового віку є типовим, однак не обов'язковим явищем. Їх частота, тривалість, інтенсивність залежить насамперед від стилю батьківсько-дитячої взаємодії, особливостей сімейного виховання, а також особистісних характеристик членів сім'ї. Безконфліктний розвиток взаємин із підлітками простежується в тому випадку, коли дорослі оптимально коригують свій стиль спілкування, враховуючи вікові та індивідуальні можливості дітей.

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
2. Батьки і діти // Директор школи. – 2003. – №19. – С.5–6, 11–13.
3. Болбочану А.В. Содержание коммуникативной потребности подростка в разных условиях общения со взрослыми // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С.63–69.
4. Винникотт Д. Разговор с родителями. – М.: Класс, 1994.
5. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 157 с.
6. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология конфликта / Сост. Н.В.Гришина. – С.-Пб.: Питер, 2001. – С.328–348.
7. Леві В. Нестандартна дитина. – К.: Рад. шк., 1991. – 256 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е., Лембрик С.П. Шлюбно-сімейні взаємини і стабільність родинного життя // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. – Вип.11. – Ч.1. – С.120–135.
10. Херсонский Б.Г., Дворяк С.В. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов. – К.: Здоровье, 1991. – 189 с.
11. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: "ничья земля" в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.17–31.
12. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.54–58.
13. Maccoby E.E. Social development. Psychological growth and the parent-child relationship. – Hareourt Brace Iovanovici College Publ., 1980.

The author of the article explores the psychological peculiarities features of origin and development of conflict relationships between parents and children of teens. The article deals with the ways of warning and solving conflicts in paternal-child's cooperation, the account of which will allow parents to build cooperation with teenagers optimally and to help them to overcome the crisis of teens successfully.

Key words: conflict, conflict relationships, teenager, crisis of teens, paternal-child's cooperation.

УДК 316.356.2

ББК 88.56

ЧИННИКИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПАРТНЕРІВ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ

У статті розкриваються основні фактори успішної адаптації партнерів до сімейного життя, а також механізми впливу цих факторів і умови, які забезпечують успішність адаптації.

Ключові слова: шлюб, взаємодія подружжя, адаптація до сімейного життя.

Актуальність теми. Сім'я є найбільш численним і динамічним осередком, який виступає основою формування та функціонування суспільних відносин. Велика кількість завдань і функцій, які покладаються на сім'ю у зв'язку з цим, обумовлює значну багатогранність її внутрішніх взаємозв'язків та взаємозалежностей, які утворюють складну багатовимірну систему. Однак така складність обумовлює також значну кількість чинників, які окремо та у взаємодії один з одним справляють визначальний вплив на загальну успішність функціонування сім'ї, наявність у її членів суб'єктивного відчуття задоволеності існування в сімейному середовищі.

Свідченням високої актуальності сімейної проблематики є значний доробок науковців-психологів до проблеми шлюбу і сім'ї. Так, значне місце у розробці проблем, пов'язаних з адаптацією партнерів у молодих сім'ях, належить Т.М.Андрєєвій, О.Бондарчук, Е.Ейдемільлеру, С.Ковальову, І.Коню, О.З.Лютяк, В.П.Москальцю, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.Паркулаб, В.Століну, Г.М.Федоришин, Л.Шнейдеру, І.Юнді.

Метою повідомлення є окреслення основних чинників, що впливають на процес адаптації молодого подружжя та зумовлюють його успішність чи неуспіх.

На сьогоднішній день традиційний інститут сім'ї переживає певну кризу, пов'язану зі зміною змісту шлюбно-сімейних відносин. Криза виражається в тому, що, з одного боку, відбувається пошук якихось нових форм сім'ї, які краще відповідали б сучасному змісту відносин; з іншого боку, безперервно росте кількість розлучень. Тому велику увагу соціологів, демографів, психологів все більше привертає молода сім'я, особливо на стадії формування стосунків, оскільки у перші роки шлюбу формується модель майбутніх сімейних відносин, розподіляються влада й обов'язки між партнерами, налагоджуються духовні зв'язки між подружжям, батьками і дітьми, відбувається складний процес адаптації чоловіка і дружини один до одного, визначається характер основних конфліктів і способи їх подолання тощо [1].

Складнощі, що виникають у взаєминах молодого подружжя, обумовлені перш за все тим, що в сучасній сім'ї відмінності у поведінкових моделях чоловіка і дружини стають все менш жорсткими. Спостерігається відхід від регламентованих форм ролівої взаємодії: відносини в сім'ї, способи її організації

часто визначаються ситуацією і залежать від схильностей, можливостей і здібностей кожного члена сім'ї [1].

Якщо в минулому переважали традиційні зразки поведінки чоловіка-батька і дружини-матері, коли чоловік виконував роль голови сім'ї, її годувальника і носія соціального статусу, а жінка – хранительки домашнього господарства і виховательки дітей, то зараз у результаті масового залучення жінок у виробничу діяльність, зростання рівня їх освіти, поширення ідей рівності чоловік і дружина нерідко мають приблизно однаковий соціальний статус і зарібок, нарівні беруть участь в ухваленні сімейних рішень. Тому в суспільстві одночасно функціонують уявлення про сімейні ролі і обов'язки подружжя, що перебувають в дещо конфліктній позиції: з одного боку, очікування певної частини населення пов'язані з традиційною сім'єю; з іншого – існує думка про рівність чоловіка і жінки у виконанні більшості сімейних функцій [1]. Цей факт виступає одним із впливових чинників успішності адаптації партнерів у молодих сім'ях, оскільки подібні уявлення значно ускладнюють процес налагодження спільного сімейного життя подружжя та його гармонізації, роблять його менш визначним і чітким, таким, що залежить від індивідуальних уявлень і очікувань партнерів. Відтак здатність до гнучкості у стосунках, вміння налагодити співробітництво, здатність до компромісу, вміння прощати помилки партнера та визнавати свої є дієвими чинниками гармонізації сімейних відносин молодих людей.

За визначенням В.В.Століна, сім'я – це “відкрита система, яка піддається зовнішнім впливам”, і, за його твердженням, вона “повинна враховувати в своїй будові всю сукупність різноманітних впливів і досягати певної внутрішньої рівноваги”. Ця рівновага досягається специфічним розподілом прав і обов'язків усередині сім'ї, формуванням загальних планів подружжя, виробленням, певних способів спілкування між ними. І чим більш суперечливим є вплив різноманітних факторів, тим більш творчим стає сам процес досягнення рівноваги. В кожен конкретний період дії факторів, які впливають на сімейне життя партнерів, постійні, і тому ціль вироблення стану рівноваги в принципі досяжна. Однак, з плином часу характер впливу змінюється. Щоб пристосуватись до цих змін, потрібно змінити саму систему відліку і порушити вироблену рівновагу. Від якихось планів доводиться відмовлятися, якісь норми і правила визнати непридатними, виробити нові пріоритети тощо. Кінцевий інтегруючий процес у функціонуванні сім'ї полягає у збереженні певної стабільності і, в той же час, у можливості пристосування до збору нових умов. Таким чином, на думку В.В.Століна, у функціонуванні сім'ї прослідковується динамічний аспект, котрий проявляється у виді трьох процесів:

- асимілятивний процес – полягає в підтримці стійкого стану відкритої сімейної системи відносно певних фіксованих систем відліку;
- акомодативний процес – зсув самої фіксованої системи відліку;
- адаптативний процес – є пошуком балансу між збереженням певного стійкого стану і зміною сімейного функціонування, тобто балансу між двома першими процесами [2].

Отже, успішне сполучення даних процесів дозволить партнерам встановити стійке розрізнення, межі між зовнішнім середовищем і їх сім'єю, що, у свою чергу, допоможе їм психологічно сепаруватися від зовнішнього середовища, зробити свою сім'ю автономною, закріпивши психологічні межі своєї пари для формування почуття “Ми”. Істотною умовою при цьому є психологічна зрілість, автономність та самодостатність самих партнерів.

Л.Гозман у своїй праці “Психологія емоційних відносин” стверджує, що, для того щоб між двома людьми, які в майбутньому стануть подружжям, виникло певне емоційне ставлення один до одного, насамперед повинні виникнути при сприйманні партнера взаємна привабливість, розуміння і прийняття один одного у взаємодії, коли не тільки узгоджуються дії, а й встановлюються позитивні стосунки [3]. Дане позитивне емоційне забарвлення стосунків партнерів відіграє після їх одруження роль потужного об'єднуючого чинника, який запобігає виснаженню відносин, яке може бути пов'язаним із тривалою, тісною та іноді доволі одноманітною взаємодією в сімейному середовищі. Позитивне емоційне налаштування на партнера дозволяє подружжю не акцентувати увагу на неминучих негативних елементах сімейного життя, згладжує та робить їх непомітними. Відносини симпатії у певній мірі нейтралізують стан фрустрації, який іноді виникає у внутрішній взаємодії, полегшують процес адаптації до фруструючих особливостей характеру партнера. Вони викликають зростання зацікавленості об'єктом симпатії, прагнення допомогти, спільно радіти і сумувати. Це, у свою чергу, зумовлює взаємну відвертість і, відповідно, зростання власне симпатії [4].

В.Сатір у своїй роботі “Ви і ваша сім'я” пише: “Мені здається, що люди починають подобатись один одному тому, що вони схожі і не втрачають зацікавленості у подальшому через свою відмінність. Іншими словами, якщо б люди не помітили спільних рис, вони б не зустрілися. Якщо б не знайшли відмінностей, їх відносини не відбулись б” [5].

Е.Фромм у своїх працях описує так званий принцип активної зацікавленості у житті і розвитку того, до кого ти переживаєш ці почуття. Автор відзначає, що там, де немає активної зацікавленості, там немає любові. Активна зацікавленість вимагає від кожного із партнерів значних вольових зусиль і відповідальності. Отже, любов – це не тільки почуття, це і вольовий акт, рішення, суд, обітниця [6].

Також на стабільність молодого сім'ї значний вплив справляють чинники, які на момент укладання шлюбу ще перебувають в латентному стані. Це насамперед особистісні якості молодят, умови і мотиви укладання шлюбу, різні види дошлюбного спілкування майбутнього подружжя тощо. Нерідко розпад нетривалих шлюбів пов'язаний з ідеальними очікуваннями партнерів з приводу майбутнього сімейного життя, легковажним ставленням щодо нього, недостатнім знанням партнера [1].

Люди створюють сім'ї з різних причин. При цьому сполучення мотивів у будь-якому випадку є індивідуальними. Нерідко мотиви укладання стосунків можуть лежати поза сімейною сферою, як-от: бажання відокремитися від бать-

ківського впливу, здійснити самостійний крок, відомстити кому-небудь тощо [1]. Не завжди в структурі комплексу мотивів, які спонукають пару до одруження, є психологічна близькість, кохання, бажання мати дітей і т. п.

Відсутність необхідної мотивації часто призводить до того, що подружжя пара не ставить перед собою визначальні для благополучного сімейного життя завдання: розподіл подружніх ролей, встановлення статусів кожного з партнерів, їх спільних цілей. Тому подібні шлюбні достатньо швидко розпадаються, як тільки виявляється, що створення міцних стосунків потребує значних зусиль, праці і часу, до чого молоде подружжя може виявитись не готовим [1]. Причиною таких проблем часто є небажання і неготовність молодят докладати зусиль для досягнення стійких взаємовідносин, йти при цьому на поступки один одному, виробляти продуктивні зразки внутрісімейної взаємодії, оскільки одруження може сприйматися ними як початок дійсно щасливого і, головне, безтурботного, життя, яке не вимагає жодних зусиль, де все відбувається ніби само по собі. Показником подібних непродуктивних відносин є часті конфлікти між партнерами через неістотні дрібниці, які мають тенденцію до загострення і які можуть тривати достатньо довго [1]. При цьому розлучення такими парами розглядається як далеко не найгірший спосіб вирішення проблем.

Загалом, К.Роджерс описує такі позитивні характеристики благополучних сімейних пар, які успішно адаптувалися до спільного життя:

- відданість і співробітництво;
- спілкування, що передбачає відкрите самовираження;
- гнучкість у відносинах;
- самостійність [2].

Слід зазначити, що молодятами часто не враховується можливість ускладнень у процесі формування стосунків, пов'язаних з невизначеністю, фактично двоїстістю їх родинного статусу: будучи дорослими за своїм віком та сімейним станом, молоді люди часто залишаються у своїх родин на правах дітей, особливо у випадках спільного з батьками проживання [1]. Цей факт істотно ускладнює налагодження продуктивних стосунків подружжя, оскільки батьки з боку одного чи обох партнерів можуть брати у даному процесі активну участь, виступаючи на боці одного з них і спотворюючи таким чином рольову структуру молоді сім'ї, утруднюючи або роблячи неможливим побудову комплементарних поведінкових зразків у партнерів, розподіл функцій, прав та обов'язків всередині молоді сім'ї. Батьки в силу різних причин (вболівання за краще життя своєї дитини, навіть за рахунок її партнера, в сполученні з недовірою до неї, невірою в її спроможність і самостійність; авторитаризм як особистісну характеристику; прагнення якомога далі відтягнути момент переходу своєї сім'ї на стадію "спорожнього гнізда" і, відповідно, усвідомлення свого старіння тощо) можуть намагатися активно впливати, коригувати і контролювати сімейні стосунки своєї дитини з партнером відповідно до своїх уявлень і переконань.

У таких умовах процес взаємної адаптації молоді пари може суттєво ускладнюватися ще й емоційною чи матеріальною залежністю від батьків, які можуть використовуватися останніми в якості засобу для активного втручання

у стосунки молоді сім'ї. Психологічна залежність молодого подружжя від батьків може проявлятися також у спробах керуватися установками батьків, а не власними потребами і рішеннями, які ґрунтуються на аналізі конкретних життєвих ситуацій сім'ї. Активний контроль з боку батьків ускладнює психологічні проблеми дорослих дітей, які перебувають на стадії переходу від батьківської опіки, якою вони користувалися від народження, і власної автономії у якості дорослих членів власної сім'ї.

Велике значення у процесі успішної адаптації молоді сім'ї має узгодження власне сімейних стосунків та професійного становлення членів молоді сім'ї [7]. В окремих випадках виникнення сім'ї може істотно утруднити, обмежити коло професійно орієнтованого спілкування і взаємодії партнерів, оскільки сімейні стосунки вимагають певної часової регламентації, розстановки пріоритетів тощо. Нетривалі, незрілі сімейні стосунки можуть ставати суттєво проблемними через тривалі відрядження одного чи обох партнерів, їх ненормований робочий день та тиждень, оскільки потребуватимуть кожного разу нового налаштування партнерів один на одного, фактично щоразу нового звикання до сімейного побуту, розподілу сімейних обов'язків тощо. Таким чином, для запобігання проблем подібного плану подружжю необхідно зважитись на чітке і остаточне переорієнтування свого способу життя в першу чергу на сімейні потреби – перехід партнерів до нового для них, спільного способу проживання вимагатиме саме таких змін, оскільки їх навички та способи адаптації, які успішно діяли в батьківських сім'ях, де молоді люди перебували у ролі дітей, в нових умовах, де партнери виконують роль вже дорослих членів сім'ї, є практично незастосовними. Тобто сім'я потребує рішучої зміни стилів поведінки і способу життя загалом партнерів порівняно з періодом дошлюбного спілкування [7].

Поява дитини є потужним стресовим чинником для подружжя, фактично найжорсткішою перевіркою його на міцність. Однак часто виявляється, що молоді сім'я не повністю готова до появи дитини, оскільки не є завершеними певні завдання її розвитку – стабілізація матеріального статусу, вирішення житлової проблеми, налагодження побуту, оптимізація взаємопідтримуючих стосунків між партнерами тощо. Інакше ускладнення ситуації в сім'ї, погіршення в ній рівня психологічного комфорту може спричинити до руйнування почуття "ми" у партнерів, збільшенням між ними психологічної дистанції, концентрації насамперед на особистих потребах та інтересах на шкоду сімейним. В даному контексті особливого значення набуває емоційне налаштування на дітей, пов'язування їх наявності з реалізацією цілей існування сім'ї загалом і кожного її члена зокрема, оскільки в особистісному, внутрішньому плані діти – один із найважливіших засобів і умов самоствердження людини, її самореалізації.

Висновки. Отже, чинниками успішної адаптації молодого подружжя до сімейного життя є:

- наявність певних психологічних якостей партнерів, які сприяють налагодженню продуктивної внутрісімейної взаємодії: гнучкість, здатність до

кооперації та компромісу з партнером, вміння прощати помилки партнера та визнавати свої;

- психологічна зрілість, автономність та самодостатність партнерів, їх здатність побудувати незалежні від впливів середовища стосунки, які передбачають достатню психологічну сепарованість від батьківських родин;
- наявність необхідної зрілої мотивації на укладання шлюбу та побудову сімейних стосунків;
- реалістичні очікування партнерів щодо подружнього життя, відсутність ілюзій про легкодосяжну “ідеальність” сімейних стосунків;
- позитивне емоційне налаштування на партнера при реалістичному його сприйманні з усіма позитивними якостями та вадами;
- здатність до переорієнтування системи цінностей та пріоритетів членів молодшої подружньої пари на інтереси сім’ї, що передбачає зміну ставлення до професійного та особистого життя;
- чітке планування перспектив розвитку сім’ї, можливих змін матеріального статусу, появи дитини чи дітей, рішення про місце проживання подружжя (разом із батьками чи окремо) тощо.

При цьому слід зазначити, що жодні стосунки не обходяться без труднощів, тому для їх подолання подружжю потрібно активізувати свої емоційно-вольові якості і проходити їх разом. Знаходячи виходи у скрутних ситуаціях, подружній союз стає сильнішим, зростає самоповага, довіра один одному і самому собі.

Вивчення впливу чинників успішної адаптації подружжя до сімейного життя має неабиякий практичний інтерес, особливо у сімейному консультуванні, оскільки дає можливість психологу не тільки визначити відповідну систему корекції стосунків у сім’ї, а й сприяти їх переосмисленню, залучити до активності, емоційної творчості в розбудові і гармонізації сімейних відносин.

1. Горбатенко Г. Развитие и стабильность молодой семьи // <http://www.komanda.ru/gorbatenko/001.html>.
2. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 928 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М., 1987.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – С.-Пб.: Питер, 1999. – 656 с.
5. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту: Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, изд-во “Эксмо”, 2002. – 320 с.
6. Фромм Э. Искусство любви (исследование природы любви). – М., 1991.
7. Вершинин В. Брачный возраст: конфликт природы и общества. – <http://www.kid.ru/72003/index1.php3>.

The article highlights the basic factors of successful adaptation of partners to life in family. Also shown the mechanisms of influencing of these factors and terms, which providing successful adaptation of partners to life in family.

Key words: marriage, cooperation of the married couples, adaptation to life in family.

УДК 316.6

ББК 74.9

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ СІМ’Ї НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Стаття присвячена проблемі впливу психолого-педагогічних компонентів сімейного середовища на особистісний розвиток дитини. Автор також звертає увагу на чинники, які визначають внутрішньосімейну взаємодію і систему міжособистісних відносин членів сім’ї.

Ключові слова: компоненти сімейного середовища, сімейне виховання, особистісний розвиток, сімейні дисгармонії.

Актуальність проблеми. Сучасна українська родина знаходиться під впливом численних внутрішніх і зовнішніх процесів, що визначають її проблематику. Послаблення функцій сім’ї, як інституту соціалізації, обумовлене змінами в системі суспільних цінностей, що веде до порушення передачі соціально-культурного надбання в межах сім’ї, від батьків до дітей, загострюючи проблему поколінь, ускладнюючи процес соціалізації дитини в сім’ї. Стає очевидним, що “дорослий світ” ще не виробив для себе чіткої системи норм та правил, і тому не в змозі запропонувати її підростаючому поколінню.

Окрім проблем, що обумовлені об’єктивним суспільним розвитком, сім’я зберігає і одвічні проблеми, які пов’язані зі станом здоров’я її членів, матеріальним становищем, їх психофізіологічними, індивідуальними особливостями, з проблемами міжособистісної взаємодії в межах родини.

Існуючі в суспільстві норми і культурні зв’язки задають визначені еталони уявлень про те, яким повинні бути чоловік чи дружина, батько чи мати по відношенню до дітей, діти по відношенню до батьків. У свою чергу сім’я виховує і готує до суспільного життя майбутніх громадян, створюючи і реалізуючи в їх ціннісних системах запити та очікування соціуму. В сім’ї формується підґрунтя системи життєвих цінностей, на основі яких відбувається самовизначення особистості в соціальному оточенні.

Саме тому стає зрозумілим, що на сім’ю, як малу соціальну групу, впливає велика кількість чинників, які опосередковуються сімейним середовищем та усіма його компонентами, системою міжособистісних стосунків, специфікою внутрішньосімейних взаємин, що звичайно не може не відбитись на вихованні дітей у сім’ї, на задоволенні їхніх потреб, на типі батьківського ставлення до дітей, що призводить до різноманітних порушень в особистісному розвитку дітей.

Мета повідомлення: визначити та охарактеризувати особливості компонентів психолого-педагогічного впливу сім’ї на особистісний розвиток дитини.

Уже з перших днів свого існування дитина включена в систему найтісніших взаємин, що поєднують у собі основні види людських стосунків [6]:

психофізіологічних, психологічних, соціальних, культурних, котрі органічно переплетені і взаємопов'язані та утворюють неповторний, складний, індивідуальний, внутрішній світ кожної окремої сім'ї, тобто її психологічний клімат. А саме психологічний клімат сім'ї, характер системи взаємин в середині сім'ї здійснюють визначний вплив на розвиток і формування дитини.

Серед компонентів родинного середовища, що здійснюють виховні впливи, слід виокремити соціальні, соціально-психологічні і психологічні.

До соціальних компонентів сімейного середовища слід віднести структуру та композицію сім'ї, професійний та соціальний статус батьків, їх освіту, рівень матеріального забезпечення сім'ї. До психологічних компонентів належать індивідуальні психофізіологічні характеристики членів сім'ї, особливості характерів і темпераментів, внутрішні психологічні проблеми. Система стосунків в середині сім'ї – особливості і специфіка взаємин подружжя, тип батьківського ставлення до дитини, система виховання, система зовнішніх зв'язків та ставлення до оточуючого світу – це соціально-психологічні компоненти впливу сім'ї на розвиток дитини, які відіграють провідну роль і опосередковують вплив соціального і психологічного компонентів.

Зазначені компоненти сімейного середовища знаходяться в складній структурі взаємозв'язків і взаємовпливів. Психологами зафіксована певна закономірність – вплив компонентів сімейного середовища опосередковується системою міжособистісних стосунків членів сім'ї. Вплив сімейного середовища і його компонентів має складний, багатофункціональний, системний характер, що робить неможливими точні прогнози впливу будь-якого з компонентів не залежно від інших.

Такий компонент сімейного середовища як структура сім'ї належить до соціальних компонентів впливу.

Структура сім'ї – це склад сім'ї і кількість її членів, а також сукупність їх взаємин. Аналіз структури сім'ї дає можливість визначити, яким чином реалізуються усі її функції, хто в сім'ї здійснює керівництво і хто є виконавцем, як розподілені права і обов'язки, хто несе відповідальність за сім'ю [3, с.21].

У психологічних працях усі типології моделей сім'ї, які б описували особливості сім'ї як цілого, будуються на основі аномалій, різних відхилень у складі сім'ї, відносин у сім'ї, стилів виховання від деякої “норми”, яка є зовсім не конкретною і являє собою деякий сусальсько-гуманістичний ідеал сім'ї, де все знаходиться в гармонійних відносинах рівності, допомоги, співробітництва [2, с.15].

Питання про те, що в сім'ї є нормою або порушенням – одне з найбільш складних питань сучасної науки про сім'ю. Погляди вчених на дану проблему суттєво відрізняються. Деякі психотерапевти мають певне уявлення про те, якою повинна бути сім'я, якими можуть і повинні бути взаємини між подружжям і яких відносин не повинно бути між батьками і дітьми (С.Мінухін). Інші чіткіше визначають вимоги до “нормальної” сім'ї – наприклад, сім'я повинна створювати умови для розвитку особистостей членів родини (К.Вітакер). Третя

група вчених зосереджує увагу на вивченні того, якою не повинна бути сім'я (Е.О.Личко, О.Т.Соколова, Л.Ковар) [3].

Не дивлячись на розмаїття підходів до визначення “нормальність – аномальність” сім'ї, очевидним залишається той факт, що негативний вплив на виховання дітей в сім'ї, на формування певного ставлення до них здійснюють порушення функцій сім'ї – це такі особливості її життєдіяльності, які ускладнюють або перешкоджають виконанню сім'єю її функцій, тобто не сприяють задоволенню психологічних, соціально-психологічних і біопсихологічних потреб членів сім'ї. Сприяє таким порушенням може досить широке коло факторів: особливості особистостей її членів і взаємовідносини між ними, визначені умови життя сім'ї. Такі порушення (дисфункції) обумовлюють трансформацію всієї системи внутрішньосімейних взаємин і виникнення певних аномалій і відхилень [3].

У соціальних нормах певних культур фіксуються ідеальні, нормативні уявлення про те, якою повинна бути сім'я з точки зору моральних цінностей суспільства. Тому не завжди “нормальна” сім'я може бути ідеальною з позиції соціокультурних норм, згідно з якими живе та чи інша спільність людей. В повсякденному житті виникають і розпадаються реальні, а не ідеальні сім'ї.

Сам факт порушення структури сім'ї відносно ідеальної моделі в межах певної культури здатний суттєво впливати на систему внутрішньосімейних взаємин, спричиняти особистісні зміни дорослих членів родини, перешкоджати природному задоволенню психологічних і психофізіологічних потреб [7]. Тим більше, що сучасна сім'я поставлена в досить жорсткі умови, які змушують її виживати. Різке погіршення матеріального становища сім'ї призводить до зменшення рівня народжуваності та збільшення кількості неблагополучних сімей, які не можуть забезпечити належним чином виховання дитини та задовольнити її потреби.

Існуючі на сьогоднішній день соціальні, психологічні і педагогічні дослідження [1] підтверджують, що більшість “проблемних” дітей походить не з неповних сімей, а з сімей, яким притаманний певний вид дисгармонії.

Зрозуміло, що роль батьків передбачає відповідальність, вимогливість, певну зрілість, якої, на жаль, не вистачає молодим подружжям, бо вони фактично не мають ні психологічної, ні соціальної готовності до виховання дітей. Тому постає проблема виховання почуттів майбутнього батьківства серед молодих жінок та чоловіків. Адже від того, наскільки повно та якісно реалізуються функції батька та матері, залежить виховання та розвиток особистості дитини. Майбутні батьки повинні усвідомлювати, що їх роль батька та матері – це не просто певний тип поведінки, а й певні бажання, цілі, почуття, які очікуються або приписуються їм суспільством [9].

Порушення системи внутрішньосімейної взаємодії спричинюють формування певного аномального типу батьківського ставлення до дитини, який, у свою чергу, обумовлює порушення особистісного розвитку дитини. Для нормального психічного розвитку дитини в сім'ї необхідне усвідомлення того, що

батьки більш важливі одне для одного, ніж вона (дитина) для кожного з них зокрема.

Більшість психологів схильні пов'язувати більшість сімейних проблем з подружніми стосунками (К.Вітакер, С.Мінухін, С.Кратохвіл, В.Юстицькіс, Е.Ейдемільлер та ін.). Згідно з психоаналітичним підходом основною причиною порушень сімейних взаємин є прагнення одного або двох партнерів задовольнити невіршені проблеми раннього дитинства. Доросла людина обирає в партнери людину, з якою вона може відтворити ситуацію, не вирішену в дитинстві [8].

Сучасна психологія і психотерапія сім'ї підтверджує існуючу закономірність: у кожного з партнерів існує неусвідомлювана тенденція повторювати модель взаємин батьківської родини у власній сім'ї. Дитина формує свою майбутню подружню роль, ототожнюючи себе з дорослим своєї статі. Образ дорослого протилежної статі є орієнтиром у виборі подружнього партнера за принципом тотожності або протилежності. Вірогідність гармонійного союзу між чоловіком і жінкою безпосередньо обумовлена тотожністю моделей сімей, з яких походять партнери. В протилежному випадку виникає боротьба за владу, непорозуміння, розлучення (В.Дружинін, Е.Ейдемільлер, К.Вітакер, Р.Шерман, К.Фредман та ін.).

Традиційно головним інститутом виховання і соціалізації особистості дитини є сім'я. Те, що дитина в дитячі роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом всього життя. Важливість сім'ї, як інституту виховання, обумовлена тим, що в ній дитина знаходиться протягом тривалого часу життя і за тривалістю свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися із нею. Саме в сім'ї дитина отримує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться поводити себе в різних ситуаціях.

Але, на жаль, сім'я може виступати в якості як позитивного, так і негативного чинника виховання. Дуже важливо, щоб те, чому вчать дитину, підкріплювалось прикладами самих батьків, щоб вона бачила, що у них теорія не розходиться із практикою. Адже кожен з батьків бачить в дітях своє продовження, реалізацію певних установок чи ідеалів і дуже важко відступає від них. Різні підходи до виховання дітей у сім'ї породжують конфліктну ситуацію між батьками. А, як відомо, нормальний розвиток дитини може здійснюватись лише за умови тісного союзу батьків та дітей. Коли ж цей союз деформується, що відбувається у конфліктних ситуаціях, то дитина починає відчувати себе нелюбимою, непотрібною, замикається у собі.

Саме тому батькам у процесі виховання дітей необхідно виконати такі завдання [5]:

- знайти спільне рішення, переконати одне одного; якщо доведеться йти на компроміс, то обов'язково, щоб основні вимоги сторін були задоволені; коли один з батьків приймає рішення, він повинен пам'ятати про позицію іншого;
- дитина не повинна бути свідком протиріч в позиціях батьків (діти швидко "схоплюють" сказане і легко маневрують між батьками, добиваючись вигоди для себе);

- приймаючи відповідні рішення, на перше місце ставити не власні погляди, а те, що буде більш корисним для дитини.

Таким чином, для того, щоб максималізувати позитивні і звести до мінімуму негативні впливи сім'ї на виховання дитини, необхідно пам'ятати про внутрішньосімейні психологічні фактори, які мають виховне значення [5]:

- приймати активну участь в житті сім'ї;
- завжди знаходити час на розмову з дитиною;
- цікавитись проблемами дитини, вникати в усі складнощі, які виникають в її житті, і допомагати розвивати вміння і таланти дитини;
- не чинити на дитину ніякого тиску, допомагаючи їй, тим самим, самостійно приймати рішення;
- мати уявлення про різні етапи життя дитини;
- поважати право дитини на власну думку;
- вміти стримувати власницькі інстинкти і ставитись до дитини як до рівноправного партнера, який, поки що, володіє меншим життєвим досвідом.

Важливим соціально-психологічним компонентом сімейного середовища є механізм впливу батьків на дітей. І.Кон [5,с.117], систематизуючи механізми впливу батьків на дітей, особливо наголошував на важливості ідентифікації, яку визначив, як уподібнення дорослим, наслідування їх, орієнтування на їх поведінку як на приклад і праобраз власних дій. Серед причин, що зумовлюють включення ідентифікаційних механізмів, І.Кон відзначає звичайне ототожнення (створення в собі образу батьків), емпатійне наслідування, заздрість до статусу дорослого, прагнення влади, ревності по відношенню до братів і сестер. Обов'язковою умовою ефективності процесу ідентифікації є тісний емоційний зв'язок між батьками і дитиною, повага до батьків з боку дитини. В протилежному випадку, ідентифікація не виконує свого призначення або її дія спричинить непередбачені наслідки. Одним із не прогнозованих наслідків ідентифікації є формування амбівалентності почуттів. Так, авторитарний батько своєю поведінкою спричинює формування у сина ненависті і страху перед силою і, одночасно, захоплення силою і прагнення влади.

Іншим значущим механізмом впливу є підкріплення. Підкріплення розцінюється як механізм поступового введення у свідомість дитини певної системи норм шляхом заохочення за вірні вчинки і тактового покарання за хибні, невірні вчинки.

Третій механізм – розуміння. Лише дійсно знаючи внутрішній світ дитини, відкликаючись на її проблеми, батьки можуть виховати її повноцінною особистістю [4].

Існує дуже важлива область сімейного побуту, яка визначає ефективність виховання і розвитку дитини та опосередковує вплив усіх компонентів сімейного середовища – це відносини і взаємовідносини у сім'ї.

Л.Абрамян [4], вивчаючи емоційне неблагополуччя дошкільників – переживання ними незадоволеності, ображеного самолюбства, ревностей, тривоги, виявив особливості сімей таких дітей і їх батьків, які стали причиною цього неблагополуччя. Серед таких причин слід виокремити причини з боку сім'ї,

загалом, та причини з боку особистості самих батьків. До першої групи відносяться: стихійність виховання через відсутність уявлень про його результат, невідповідність виховних прагнень батьків їх виховним діям; різноспрямованість вимог до дитини, одностороння орієнтація на розумовий розвиток за рахунок соціального; строго регламентоване виховання і жорсткість оцінок, які призводять до надмірного педантизму; “оранжерейність” виховання, яка створює подвійність позиції дитини; дефіцит змістовного спілкування батьків з дитиною.

Дуже важливо відмітити, що дитина виступає для дорослих не лише вихованцем, але й вихователем. Психологи А.У.Хараш та О.М.Дерябіна [4] вперше звернули увагу на виховні функції дитини, і стверджують, що діти, поперше, висувають дорослим взірці поведінки, які належать до числа вищих етичних еталонів: сконцентрованість на досліджуваному предметі – безкорисливу та віддану, довірливе діалогічне спілкування без захисних механізмів. По-друге, дають можливість дорослим, ставши на дитячу точку зору, побачити світ по-новому, без викривляючих сприйняття стереотипів та упереджень. По-третє, сприймаючи дорослих безпосередньо і точно, без “погоджувальних” моментів, повертають дорослим їх точне відображення, вільне від будь-яких викривлень. Важливо відмітити, що, на думку вищезгаданих авторів, дисфункції сімейного виховання випливають із нездатності дорослих людей прийняти своє власне “Я”, яке вбачається в світорозумінні і поведінці дитини, і тому процес виховання проходить тим менш успішно, чим менш успішне “зворотнє” виховання дорослого дитиною. І можна погодитись з І.С.Коном, який стверджував, що конкретні властивості особистості дитини не піддаються виведенню ні з властивостей особистості батьків, ні навіть із окремо взятих методів виховання.

Численні дослідження свідчать про те, що, якщо у сім’ї існує дві системи правил: м’яка – для батьків, а жорстка – для дітей, то останні засвоюють саме м’яку систему. Отже, головною умовою сприятливого виховання є чітка відповідальність батьківської поведінки, всім тим вимогам, які вони висувають до дитини. Реалізувати цю умову батькам допоможуть такі правила [4]:

- батьки повинні створювати ситуації, умови і обставини, в яких дитина зверне увагу на їхню поведінку;
- батьки повинні завжди підтримувати зв’язок між своєю поведінкою і підходом до оцінки поведінки своїх дітей, адже поблажливості до себе і пристрастності по відношенню до дітей створює в сім’ї ситуацію “подвійної моралі”;
- особистий приклад батьків повинен бути частим, зрозумілим і значущим, для того щоб дитина могла зрозуміти значення і наслідки своїх вчинків.

Висновки. Підсумовуючи викладений матеріал, правомірно відзначити наступне.

Сім’я була, є і буде найважливішим інститутом навчання, виховання й соціалізації особистості дитини, адже за своєю сутністю вона є мікроланкою суспільства та природним середовищем розвитку дитини. Весь комплекс скла-

дових сімейного середовища і морально-психологічного клімату сім’ї визначають формування особистості дитини, її поведінку та діяльність. Вплив сімейного середовища і його компонентів має складний, поліфункціональний, системний характер, де однозначний прогноз із приводу якогось компоненту не завжди буде вірним.

1. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. – М.: Класс, 1997. – 172 с.
2. Дружинин В.Н. Психология семи. – М.: КПС, 1996. – 160 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – С.-Пб.: Питер, 1999. – 656 с.
4. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Педагогика, 1988. – 215 с.
6. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. – Кн.2. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – С.-Пб.: Питер, 1998. – 752 с.
8. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 276 с.
9. Якубова Ю.М. Батьків не обирають. – К.: А.А.Д., 1997. – 141 с.

The article is devoted to the influence of psycho – pedagogical components of family surrounding on personal development of child. The author also pays attention on factors which determine the internal family cooperation and the system of interpersonal family members relations.

Key words: components of family surrounding, family education, personal development, family discord.

ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ СІМ'Ї ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена розкриттю психологічної сутності сім'ї як чинника становлення особистості підлітка. Підкреслюється, що послідовне, цілеспрямоване вдосконалення сімейного виховання є однією із найбільш значущих соціальних проблем, від успішного рішення якої, в значній мірі, залежить теперішнє і майбутнє української держави.

Ключові слова: сім'я, функції сім'ї, завдання сімейного виховання, роль сім'ї в становленні підростаючої особистості, свідомості та самосвідомості.

Актуальність проблеми. Соціальною сутністю сім'ї є система прийнятих у суспільстві та закріплених у законі взаємостосунків чоловіка та жінки, родини, батьків та дітей, взаємні почуття любові, моральної та юридичної відповідальності, а також сумісна діяльність, спрямована на задоволення спільних для сім'ї та кожного члена сім'ї зокрема потреб [25, с.45]. Окрім того, сім'я є суспільною інституцією, діяльність якої спрямована на відтворення суспільством себе у нових поколіннях [25].

У психології під сім'єю розуміється група, що, з одного боку, створюється як суспільна одиниця на засадах соціального регламентування діяльності особистості, а з другого, на основі особистісного почуття – кохання чоловіка до жінки, любові батьків до дітей, родини у цілому (С.Д.Максименко, В.О.Соловієнко та інші). Сім'я об'єднана єдиною метою, включена у суспільну діяльність [14, с.60–61].

Сім'я виконує кілька функцій: економічну, репродуктивну, виховну, комунікативну, рекреативну та регуляторну. Аналіз соціологічної, психологічної, юридичної та іншої спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що єдиної типології функцій сім'ї ще не випрацювано. Так, соціологи Г.М.Свердлов та В.А.Рясенцев найважливішими функціями сім'ї вважають функції продовження роду, виховання дітей та ведення господарства; В.П.Ключников – продовження людського роду, соціалізацію дітей та економічну функцію; С.О.Лаптинок – господарсько-побутову, відтворення населення, виховання дітей, організацію дозвілля тощо; Н.Г.Юркевич – функцію духовного спілкування, сексуальну, народження дітей, співпраці у процесі виховання дітей, забезпечення матеріальних потреб членів сім'ї, їх взаємопідтримки; А.Г.Харчев – відтворення населення, соціалізації та господарювання. Отож, соціологи, в основному, наголошують на двох фундаментальних функціях: по-перше, народження та виховання дітей, і, по-друге, матеріального забезпечення існування своїх членів. На противагу соціології, психології (Е.Берне та інші) підкреслюють, що у сім'ї, по-перше, знаходить своє задоволення базова потреба людини кохати і бути коханою, і, по-друге, реалізуватись, продовжити своє індивідуальне буття у своїх нащадках.

Мета повідомлення. У нашому дослідженні не є важливим перерахування усіх функцій сім'ї. Важливо те, що всі названі функції можна згрупувати навколо двох понять: перше, то є забезпечення умов (матеріальних, фінансових та духовних) життя та самореалізації членів сім'ї; друге, то є народження та виховання дітей, тобто виживання людини та продовження її роду.

Отож, одним із завдань сім'ї є народження та підготовка дітей до життя в існуючих соціальних умовах, забезпечення засвоєння ними знань та принципів поведінки, необхідних для адаптації до суспільних умов, у яких живе дитина, та самореалізації підростаючої особистості у цих умовах. Повсякденний досвід і спеціальні психологічні, соціологічні, педагогічні та інші дослідження дозволяють, однак, стверджувати, що не всі сім'ї належним чином виконують це завдання. Необхідність зведення до мінімуму таких сімей породжує як практичні, так і наукові проблеми, пов'язані з дослідженням стану та перспектив розвитку сім'ї і виконання нею її найважливішої функції – виховання дітей.

Ми засновуємо наше розуміння проблеми на усталеній в українській психології та психології країн СНД тези про те, що й у сучасних ускладнених соціально-економічних умовах сім'я продовжує визначати спрямованість формування особистості дітей та підлітків і має достатньо можливостей для виховання та підготовки до повноцінного життя підростаючого покоління (К.Є.Ігوشев, Г.М.Міньковський, М.І.Алексєєва та ін. [1, 2, 10]).

Роль сім'ї у становленні свідомості та самосвідомості підлітків відмітив уже Л.С.Виготський, який вбачав у сімейному вихованні опору соціальному розвитку підростаючої особистості [6, 7]. Ідеї Л.С.Виготського розвинув В.В.Столін у роботі “Самосвідомість особистості”. Він підкреслював, що образ “Я” підлітка та його поведінка, що визначається цим образом, формується під впливом того образу, що склався у батьків. Дорослі передають дитині образ як у спеціально організованій вербальній поведінці, так і мимовільно, у процесі повсякденного спілкування [17]. М.І.Алексєєва та О.Б.Насонова вважають, що “у підлітковому віці, коли найінтенсивніше розвивається самосвідомість, батьківське ставлення до дитини набуває вирішального значення для становлення та закріплення “образу-Я” підлітка. Від того, як батьки сприймають і розуміють його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання (а отже, відповідно, і взаємодіють з ним), залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного “образу-Я”, прийняття або неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей і ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують. Усе це певним чином позначається на соціальній адаптації дітей” [1, с.63]. На значну роль сім'ї у формуванні особистості дитини звернув увагу М.Й.Боришевський: “Сім'я є тією найменшою соціальною клітинкою, де закладаються основи особистості громадянина: виховуються його почуття, формується характер, виробляються звички, ставлення до найрізноманітніших сторін життя – до людей, їх взаємин, до праці, до себе самого. Зміцнення сім'ї, поступове вдосконалення сімейного виховання є однією з найважливіших соціальних

проблем, від успішного розв'язання яких великою мірою залежить сучасне і майбутнє нашого суспільства” [3, с.3–4].

М.Й.Боришевський зауважує також, що батьки виховують своїх синів і дочок передусім прикладом власного життя. Вирішальний позитивний вплив на виховання дітей має почуття взаємної любові й поваги матері і батька та виявлення цих почуттів у їхніх щоденних взаєминах, а також їхнє гуманне ставлення до інших людей [4, с.25]. У останні роки М.Й.Боришевський досліджує умови, за яких сім'я відіграє належним чином свою роль у національному та громадянському вихованні дітей.

В.О.Васютинський, розкриваючи роль сім'ї у становленні особистості дітей, зауважує: “Найважливішим середовищем людини, причому не тільки в ранньому віці, а й, по суті, аж до досягнення нею дорослості, є сім'я, родина. Які особливості поведінки, які уявлення про себе та про інших... засвоїв дитина – насамперед залежить від сім'ї, від тих стереотипів, що панують і виявляються в її щоденному житті” [5, с.59].

На думку А.А.Гусейнова й І.С.Кона, окремий індивід самостійно не може стати моральною особистістю. Це можливо лише у суспільстві, у сім'ї [18, с.45]. Звідси підвищення цінності шлюбу та сім'ї і відповідальність кожного члена сім'ї за виховання дітей [18, с.308].

В.О.Сухомлинський вбачав у недоліках сімейного виховання причини правопорушень підлітків: “Я вивчив життя тих 460 сімей, у яких виховувалися підлітки, що здійснили правопорушення та злочини, і побачив таку картину. Чим важчий злочин, чим більше у ньому нелюдяності, жорстокості, тупості, тим бідніші інтелектуальні, естетичні, моральні інтереси та потреби сім'ї [19, с.9]. Далі В.О.Сухомлинський продовжує: “Прекрасні діти виростають у тих сім'ях, де мати і батько по-справжньому люблять один одного і разом з тим люблять і поважають людей. Я відразу бачу дитину, у якої батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного” [19, с.9]. Як видно з наведеної цитати, думки В.О.Сухомлинського є близькими до тез М.Й.Боришевського.

Про роль сім'ї у формуванні особистості дитини писав й М.В.Савчин. Він доводить, що суспільство здійснює соціалізацію індивіда не безпосередньо, але суспільний вплив на дитину опосередковується родиною [20, с.171–172].

На думку В.І.Зацепіна, Л.М.Бучинської, І.Н.Гавриленко, значущість сім'ї для становлення особистості підлітка визначається тим, що сім'я є для нього найбільш близьким соціальним середовищем. Особливості життя у сім'ї мають величезне значення для здоров'я та психічного розвитку дітей [22, с.45]. Оскільки одним із засобів розвитку дітей у сім'ї, вважають названі автори, є наслідування поведінки дорослих, то значну роль у формуванні потреб, інтересів, мотивів, установок дитини відіграє мотивація батьків, яка знаходить свій вираз у їх ставленні до світу речей, людей, власної особистості та діяльності [22, с.151]. Особливо велике значення має сімейне виховання для формування характеру особистості дитини. Сильний, стійкий характер розвивається за умов оптимальної організованості, стійкості сім'ї, наявності достатньо розвиненої волі у батька сімейства [22, с.55]. За умов емоційного напруження у сімейних

стосунках діти виростають нервовими, істеричними. Відсутність порядку у сім'ї порушує організованість психіки дитини та її нормальний розвиток [22, с.46].

Діти, яким бракує нормальних емоційних контактів із батьками, розвиваються повільніше, у них рідше розвиваються глибокі почуття. Діти, яких батьки занадто опікають, на думку В.І.Зацепіна, Л.М.Бучинської та І.Н.Гавриленко, не розвивають самостійності та захисних механізмів від негативних впливів середовища [22, с.147].

Значущість ролі сім'ї у становленні особистості дитини доводили у своїх працях Т.М.Афанасьєва, В.В.Бойко, В.І.Войтко, Т.В.Говорун, І.С.Дьоміна, Ю.А.Королев, С.Д.Лаптенко, Л.Д.Суслопарова, В.О.Сухомлинський, А.Г.Хрипкова, З.А.Янкова, М.І.Алексєєва, О.Б.Насонова та інші. На визначальну роль сім'ї стосовно розвитку мотиваційних установок дітей вказують не лише психологи, соціологи та педагоги, але й лікарі. Так, В.І.Гарбузов писав: “Все те, що дитині є значущим і емоційно нав'язним у дитинстві набирає форми установки. Мати нав'язала, що є добро та що є зло. Може бути таке, що вона помилялася, і те, що нав'язано нею, є помилкою. Син чи дочка вирости, у них може бути вищий рівень свідомості у порівнянні з матір'ю, вони прожили інше життя, але нав'язні матір'ю установки лишилися і впливають на їх ставлення до життя, поведінку. І якщо те, що нав'язала мати, прийнято й свідомістю, то вони сприймають все у житті “за образом та подібно мамі”. Якщо ж принципи їх свідомого ставлення до життя суперечать тому, що нав'язала мати, то ці принципи борються з неусвідомленими установками [9, с.123].

Розглядаючи проблему впливу сім'ї на розвиток дитини, окремі автори справедливо вказують і на роль біологічного чинника (А.Р.Ратінов, Н.П.Дубінін). Дійсно, від батьків діти наслідують значну кількість фізіологічних та психофізіологічних властивостей (тип нервової системи, конституційний тип, базисні інстинкти, зокрема інстинкт продовження роду, тощо). Однак, ознаки людини, розвиток яких зумовлений її генотипом, визначають динаміку, але не зміст психічних процесів [10, 11]. Наприклад, зміст ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок визначається не генним кодом, що його дитина отримала від батьків, але взаємовідносинами батьків, специфікою їх діяльності, сутністю їх (батьків) орієнтацій. Звичайно, на динаміку засвоєння та вияву у поведінці підлітка пануючих у сім'ї орієнтацій суттєво впливають психофізіологічні, фізіологічні і, більш широко, біологічні властивості індивіда. Однак зміст засвоєного, на відміну від динаміки, залежить від соціальних та психологічних чинників. Ми навіть можемо стверджувати, що архетипи поведінки особистості є більш важливим чинником формування цінностей та мотивації у порівнянні з геннобіологічними чинниками.

Визначення провідної ролі сім'ї у становленні особистості дитини характерне як для наведених сучасних дослідників, так і для психологів, що вивчали цю проблему двадцять – тридцять років тому. Так, К.К.Платонов писав, що завдяки виховним впливам сім'ї, тобто близьких для підлітка людей, формуються його потреби, бажання, інтереси, прагнення, ідеали, світогляд та переконання [15].

Дослідник із США Езра Воучел та психоаналітик австрієць Гельмут Фікдор також наголошують на тому, що у процесі соціалізації дитини сім'я формує її установки [8, с.166]. У майбутньому вони виявляться у суспільній діяльності дорослої людини. Отож, психологи психоаналітичної орієнтації вважають, що установки, які вироблені підлітком стосовно своїх батьків, можуть переноситися на інші особистості, які їм здаються чимось подібними до батьків [8, с.166].

Для того, щоб зрозуміти позицію психоаналітиків Е.Воучела та Г.Фікдора, необхідно розглянути процес становлення суб'єктивних моральних імперативів, або на мові психоаналітиків "Зверх-Я". "Зверх-Я" є своєрідною психічною інстанцією, що постає з Едіпового комплексу. Дитина інтеріоризує об'єкт Едіпової ідентифікації, яким є один із батьків. Отож, характерні ознаки одного з батьків стають частиною особистості дитини. Особливо глибоко інтеріоризуються властивості характеру, сексуальні уподобання (ідеали), а також, очікування, патерни та приписи поведінки батька (матері). Іншими словами, завдяки Едіповій ідентифікації структурним елементом особистості дитини стає батьківський (материн) репрезентант, який і є основою "Зверх-Я" (або моральних імперативів особистості).

Оскільки Едіпів комплекс та процес ідентифікації є неусвідомленими, то становлення "Зверх-Я" також є підсвідомим та лишається таким на протязі усього життя. А це означає, що особистість знає (або відчуває, уявляє) сутність та зміст своїх моральних обов'язків, має уявлення про те, що є добре та що є погано, що морально дозволено і що заборонено, відчуває страх покути (почуття провини, нечистої совісті), коли порушує приписи батьківського (материного) репрезентанта, але не знає причин появи її моральних імперативів, не знає, що вона у собі (у своєму "Зверх-Я") неусвідомлено оживляє репрезентанта батьків, якими вони були у неї в ранньому дитинстві.

Отож, завдяки "Зверх-Я" дорослої особистості відображення нею різних життєвих ситуацій несвідомо зливаються з переживаннями та досвідом спілкування з батьками у дитинстві.

Таке злиття може відбутися й з радісними моментами дитинства; адже, згідно з канонами психоаналізу, значна частина благополуччя дорослої людини пояснюється актуалізацією щасливих моментів дитинства. Однак, частіше таке злиття актуалізує асоціальні потяги [24].

Різні автори (Е.Берн, В.М.Блейхер, В.С.Виготський, С.Д.Максименко, Дж.Фурст, Й.Шванцара та інші) неоднозначно оцінюють психоаналіз. Але, на нашу думку, описаний нами механізм засвоєння дітьми установок сім'ї є вірним та потребує спеціального історико-психологічного аналізу.

Вірджинія Сатир, виражаючи усталений у американській гуманістичній психології погляд, наголошувала на тому, що у "...зрілій сім'ї... діти відчувають себе потрібними та любов батьків. Вони виростають здоровими та розумними. Навпаки, діти з неблагополучних сімей часто є безпомічними, вони виростають у атмосфері жорстких приписів поведінки, критики, постійно очікують пока-

рань... У таких дітей є дуже високий ризик появи деструктивної поведінки стосовно себе та оточуючих людей..." [21, с.21].

Подібним чином розуміє роль сім'ї у вихованні дітей і доктор психології із США Ройал Олсеп, який писав у праці "Діяльність батьків за мирне життя у суспільстві без насильств". Рух анонімних алкоголіків довів, що розвиток особистості дитини порушується, якщо її ображають у сім'ї; вона має пристосовуватися до таких умов, а отже, фальшивити, руйнувати позитивні особистісні установки, зокрема почуття власної гідності, і за допомогою психологічного захисту "нейтралізувати" психотравмуючі дії образ. Особистість взагалі не зможе нормально розвиватися, вважає автор, якщо руйнації, що мали місце у дитинстві, не будуть зліквідовані. Адже будь-які образи дитини є негативним втручанням у її особистісну систему, порушенням меж цієї системи. Нанесений дитині біль, порушення нормального розвитку її внутрішнього "Я" та фальш, що формується, залишаються у підсвідомості особистості у багатьох випадках назавжди. Вони є психологічними чинниками, які змушують психотравмовану особистість у свою чергу наносити образи іншій особистості, грубо зламувати її особистісні межі. Наприклад, людина, яку постійно ображали у дитинстві, буде подібним чином діяти стосовно своїх дітей, виявляти свою агресію у фізичних, сексуальних та емоційних формах. Цей безперервний ланцюг агресії передається з покоління у покоління та змушує дорослих вживати наркотики або алкоголь, щоб "зняти" страх, гнів, депресію та тривожність [16, с.83].

Значна кількість психологів-дослідників зауважує, що вплив сім'ї на дитину є унікальним за інтенсивністю та результативністю, оскільки він здійснюється постійно на протязі багатьох років, є всебічним, засновується на емоційно-значущих взаємопоставленнях між членами сім'ї [11]. До цих відомих чинників, що визначають дієвість сімейного виховання, ми можемо додати ще декілька. Зокрема те, що діти та підлітки не можуть уникнути впливу сім'ї. Підліток може піти зі школи, не заявившись у вуличній компанії, змінити референтну групу однолітків, але впливу сім'ї підлітку не уникнути, оскільки самотійно, поза сім'єю, він жити ще не в змозі, і навіть втечі підлітків із сім'ї закінчуються, здебільшого, поверненням їх у сім'ї працівниками правоохоронних органів. Отож, сімейне виховання є менш дієвим у порівнянні з іншими формами суспільного виховання лише стосовно тих підлітків, які позбавлені сім'ї (наприклад, сироти). Сім'я є тому найбільш дієвим чинником виховання, що вона – основне середовище життєдіяльності підлітків. Визначальними у цьому середовищі є вияв любові батьків до дітей та відчуття підлітками своєї захищеності, безпеки та гарантованості допомоги. У неблагополучній сім'ї відсутні такі почуття дітей. Наш аналіз дозволяє також стверджувати, що сім'я – не лише місце захищеності, але є певною моделлю світу. Недостатність життєвого досвіду та авторитет батьків сприяє ототожненню стосунків у сім'ї та поза сім'єю, у суспільстві в цілому.

У психологічній літературі відображені спроби психологів та психіатрів дати критерії гармонійних та благополучних і дисгармонійних та неблагополучних сімей [12]. Так, С.А.Кулаков наступним чином визначає сім'ї, які спри-

ють належному розвитку підлітка. Гармонійні та благополучні сім'ї – то є, на думку автора, “рухливі екосистеми”, які адекватно реагують на зміни зовнішніх умов. У них батьки кохають одне одного, батьківська та дитяча підсистеми (єдиної системи – сім'ї) мають чіткі межі.

Ознаками гармонійної сім'ї, за С.А.Кулаковим, є такі критерії: всі члени сім'ї спілкуються між собою; обов'язки та відповідальність поділені між усіма членами сім'ї; члени сім'ї підтримують один одного; кожний член сім'ї є впевненою у собі особистістю; у таких сім'ях поважають вибір друзів, смаки та специфіку проведення дозвілля підлітком; члени сім'ї мають подібні системи цінностей та формують сімейні традиції; у гармонійній сім'ї створюються умови для духовного та особистісного зросту кожного її члена. Дисгармонійні та неблагополучні сім'ї є, на думку С.А.Кулакова, ригідними системами, які намагаються зберегти звичні стереотипи взаємодії між елементами своїх підсистем та іншими системами, незважаючи на зміни зовнішніх умов. У результаті цього блокуються актуальні потреби “найслабшого” члена сім'ї (найчастіше дитини), і в нього може виникнути або психічний розлад, або відхилення у поведінці.

Дисгармонійні сім'ї можуть виявлятися кількома способами: вони ігнорують проблему, відмовляються нести відповідальність за неї; у них закриті зовнішні межі, що обмежує можливість сім'ї взаємодіяти з іншими системами, а це утруднює отримання ресурсу зовні для вирішення проблеми; а цим блокується розвиток сім'ї. Дифузні межі підсистем стимулюють процес розвитку “хронічної безпомічності” у членів сім'ї, з'являється девіантна поведінка окремого члена або всієї сім'ї, яка іноді допомагає зберегти сімейний гомеостаз.

У негармонійній сім'ї розвиваються певні неефективні методи виховання підлітків, а саме: намагання виконати більшість завдань за дітей у молодшому шкільному віці та домагання самостійності у підлітків; страх передати відповідальність за справу та за себе підлітку, тотальний контроль за його поведінкою; вимоги поваги до себе та відмова у цьому підлітку; проекція на підлітка власних небажаних якостей, однобічне порівняння розвитку підлітка зі своїм життєвим шляхом; стереотипна поведінка з підлітком за системою “батько-дитина” із фразами типу “ти повинен зробити – і все!”, “чому не зробиш?!” та їм подібним, що породжує протест підлітків; намагання нав'язати підлітку власну недосягнуту мету та викликати почуття вини за понесені для підлітка жертви.

Неважко помітити, що автор за зразок благополучної сім'ї вибрав сучасний ідеал західної сім'ї, члени якої мають успіхи, а всі ознаки, що не “вписуються” у західний стандарт, відносять до “сімейного негативу”. Такий погляд на прогрес сім'ї характерним є не окремим авторам, тобто ідеї Кулакова є типовими серед сучасних дослідників. Вони, на нашу думку, не є абсолютно вірними. Можна, звичайно, побудувати ідеал сім'ї за зразком західних стандартів, але необхідно обов'язково зважати на менталітет українського народу (В.Г.Кремень, В.М.Ткаченко). Особливо звертати увагу на нашу чутливість, яка є

овоєрідною антитезою західного життєвого раціоналізму. Якщо цього не робити, то можемо втратити ідеал національної сім'ї.

Розглядаючи роль сім'ї у вихованні дітей, необхідно також звернути увагу на розлучення подружжя як стресовий чинник розвитку підлітків, який виявляє себе як безпосередньо після розлучення, так і в порівняно віддаленій перспективі.

Причинами розлучення можуть бути різні чинники: недостатня матеріально-фінансова забезпеченість сім'ї, біологічна (сексуальна) несумісність, неузгодженість ціннісних орієнтацій та характерологічних особливостей і темпераменту подружжя, незадоволення очікувань дружини щодо статусу чоловіка тощо. Розірвання шлюбу може спричинити зіткнення споживацької і творчої життєвих орієнтацій. Давно відомо, що обмежена і корислива посередність інстинктивно ненавидить все творче. Немає нічого більш протиприродного, ніж поєднання міщанина й інтелігента, але в шлюбі вони, буває, поєднуються. В такому випадку не допомагає і кохання. Рано чи пізно цей шлюб розпадеться, якщо не формально, юридично, то фактично.

Але якими б не були причини розлучення батьків, цей процес практично у всіх випадках згубно впливає на розвиток дитини. Безпосередньо, у момент розлучення, дитина може сумувати за батьком, матір'ю, які полишають сім'ю, потім з'являється хворобливе усвідомлення того, що вона, дитина, не є значущою та любимою для батька (матері), якщо не змогла утримати його (її). А на цій основі формуються страхи неповноцінності, покинутості тощо.

На думку Г.Фікдора, більш згубними, у порівнянні з безпосередніми наслідками розлучень, є віддалений вплив цієї події на психічний розвиток [24]. Життєва дорога “дітей розлучень” назавжди позначена цією подією у тому розумінні, що на кожному етапі розвитку особистості розігруються невідворотні внутрішні конфлікти, що негативно впливають на особистість та підвищують вірогідність її патологічного розвитку [24, с.317–318]. Зокрема підвищена диспозиція для невротичних захворювань [24, с.319]. Отож, сім'я має визначальну роль у формуванні не лише позитивних, але й негативних рис особистості підлітка. Однак домінуюча роль сім'ї не означає повного визначення розвитку особистості умовами сімейного буття. Як підкреслює академік С.Д.Максименко, внутрішні якості особистості, “формуючись під впливом зовнішніх, не є проте їх безпосередньою механічною проекцією. Формуючись і змінюючись у процесі розвитку, вони самі зумовлюють те специфічне коло впливів, яким це явище може підкорятися [13, с.41]. Так, наприклад, подібність соціальної ситуації розвитку підлітків у алкогольній узалежненій сім'ї не визначає з необхідністю однотипності особистісного розвитку дитини, оскільки зовнішні умови опосередковуються специфікою внутрішніх умов (С.Л.Рубінштейн, ЕВ.Чепелева, О.М.Леонтьєв, М.Г.Ярошевський, О.М.Ткаченко, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко та інші).

Отже, можна зробити перші висновки. Значна кількість дослідників вважає, що підлітки у своїй діяльності відтворюють та розвивають ціннісні орієнтації і мотиваційні установки, що панують у сім'ї. Такого погляду дотриму-

ються психологи, що належать до різних наукових шкіл, сповідують різні методологічні установки, тобто визначальний вплив сім'ї на особистість підлітка визнається майже всіма науковцями, незалежно від упереджень школи, до якої вони належать. Такого ж погляду дотримується переважна більшість педагогів-практиків та значна кількість батьків (Л.С.Виготський, В.Т.Кондрашенко, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко). Таким чином, ми можемо стверджувати, що установки підлітка щодо інших людей та самого себе породжуються сім'єю. У процесі життя підлітка у сім'ї йому передається життєвий досвід старших, їх рівень культури, прийняті ними приписи поведінки, а це є фундуочим чинником випрацювання ним власних ціннісних орієнтацій, інтересів та звичок поведінки. Сім'я формує базис, виходячи з якого підліток сприймає, оцінює та осмислює навколишній світ. Навіть ті підлітки, які намагаються не наслідувати поведінку батьків, у дійсності не є незалежними від ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок сім'ї, бо, на нашу думку, вони здійснюють своє "заперечення" батьківських настанов за зразком нонконформної поведінки. Як писав З.Фрейд, "непокірність" хлопця виражає: "мені нічого не потрібно від батька..." [23, с.17]. Отже, заперечення підлітком орієнтацій батьків все ж відштовхується саме від цих орієнтацій. Але, якщо ми вважаємо наслідування підлітком у своїй поведінці ціннісних орієнтацій та мотивів поведінки батьків науковим фактом, то можемо очікувати, що підлітки із алкогольно узалежнених сімей будуть сприймати алкоголізацію батьків як нормальне явище та у майбутньому повторювати поведінку батьків у власних сім'ях. Саме тому ми вважаємо, що вивчення ролі алкогольно узалежненої сім'ї у процесі становлення особистості підлітка є цінним як у теоретичному, так і практичному сенсі. Особливо, якщо врахувати зростання значущості сімейного виховання в сучасних умовах. У минулі, так звані радянські, часи науковцями та ідеологічними працівниками обгрунтовувалася вирішальна роль суспільного виховання у формуванні особистості. Виховання у сім'ї неприродно протиставлялось суспільному вихованню. Вважалося, що необхідні для тогочасного суспільства якості особистості (колективізм, патріотизм, інтернаціоналізм тощо) більш успішно формуються у державних інституціях (школах, інтернатах, дитячих будинках, притулках тощо) та ідеологізованих дитячих та юнацьких організаціях (піонерській, комсомольській тощо). У результаті, сімейне виховання "відтіснялось" на нижчі ранги, вважалося неефективним, у ньому іноді вбачали причини невиконання особистістю норм соціалістичної моралі. Отож, вважалося, що цілісне виховання гармонійно розвинутих людей можливе лише у належним чином зорганізованому суспільному вихованні. Звичайно, чітко зорганізована система державного виховання у спеціальних інституціях та ідеологізованих організаціях мала як негативні, так і позитивні результати. Але абсолютизація значущості суспільного виховання і одночасова девальвація сімейного мали згубні наслідки, оскільки втрачалась престижність ролі жінки як берегині домашнього вогнища та вихователя дітей, знижувалась суб'єктивна значущість сенсу та обов'язків сімейного виховання (Н.Ю.Максимова, К.Л.Мілютіна, Г.М.Мінь-

ковський, К.Є.Ігошев, С.Л.Соловейчик, Л.І.Гавришак, С.О.Машак та інші), порушувався зв'язок поколінь та розвиваюча взаємодія батьків і дітей.

Засновуючись на всьому вищесказаному, ми вважаємо доведеним фактом значну (у певних випадках й вирішальну) роль сімейного виховання у становленні особистості підлітка.

Ми також дотримуємося іншої узвичасної в психології думки щодо розширеного тлумачення засобів сімейного виховання (В.О.Сухомлинський, С.Л.Соловейчик та інші). Тобто під сімейним вихованням розуміємо не лише цілеспрямовані виховні впливи, спеціально зорганізовану діяльність батьків з метою формування тих чи інших якостей дитини, але всю сукупність сімейних взаємостосунків, які сприяють розвитку одних та гальмують становлення або вияв інших патернів поведінки дітей (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, В.В.Давидов, К.Є.Ігошев), сімейну атмосферу, особливості спілкування у сім'ї (Я.Л.Коломинський, І.С.Кон, Н.Я.Копит, В.А.Сухомлинський), пануючі ціннісні орієнтації і навіть специфіку побуту, які накладають свій відбиток на формування особистості дитини.

Отже, існує пряма форма сімейного виховання (при залученні батьками дітей до мистецтва, спорту, релігії, заохочення до читання тощо; контроль-відслідковування батьками небажаної, соціально неприйнятної поведінки та її нейтралізація та інше), і непрямая форма, якою є умови сімейного життя, у яких батьки мимовільно стають для дітей зразками поведінки.

Аналіз психологічної літератури дозволив виділити наступні психологічні чинники сімейного непрямого "побічного" виховання. Першим з них є сімейні стосунки, у які включена життєдіяльність дітей. Сім'я мимовільно вводить дітей у свої повсякденні турботи, забезпечує контроль за їх поведінкою (Н.Ю.Максимова, К.Л.Мілютіна, В.М.Піскун); перебування у сім'ї посилює значущість для дітей групових думок та оцінок членів сім'ї, спрямовує певним чином їх спілкування. Іншим чинником непрямої форми сімейного виховання є авторитет батьків (А.С.Макаренко). Значна кількість дослідників наголошує на певних змінах у непрямих формах сімейного виховання (К.Є.Ігошев, Н.Ю.Максимова). Зокрема, мова йде про зміну статусу дітей у сім'ї внаслідок подовження періоду підлітності дітей. Дослідники наголошують на тому, що виникла потреба утримувати дітей у сім'ї довше, ніж сорок – п'ятдесят років тому. Це пов'язано з тим, що для оволодіння багатьма сучасними професіями необхідно порівняно більше часу. Для оволодіння значним запасом інформації, необхідної для участі у кваліфікованій праці, керуванні складною технікою, оволодінні комп'ютерною грамотністю потрібен значний період навчання. Окрім того, повноцінна професійна діяльність неможлива без загального морального та інтелектуального розвитку, на який також затрачується значна кількість часу. Отож, якщо кілька десятків років тому діти, закінчуючи неповну середню школу у чотирнадцятирічному віці, починали працювати на виробництві, що фактично було початком самостійного життя, то нині більшість дітей закінчує одинадцятирічну середню школу, а потім ще й п'ятирічні вищі або середні спеціальні заклади. Збільшення періоду підлітності ускладнює

сімейне виховання підлітків. Оскільки самостійне життя сучасних дітей починається здебільшого у 20–25 років, то “автоматично” попередній розвиток дітей, в основному, пов’язується з їх роллю утриманця. Психологічно важливо, що така роль сприймається підлітками як нормальне становище, вони не акцентують увагу на тому, що утриманство є принизливим становищем, як то було раніше. Тому у підлітків не виникає пов’язаних з таким становищем почуттів дискомфорту та бажання наблизити самостійне життя, а для цього належно засвоїти прийняті у суспільстві приписи поведінки (К.Е.Ігошев, Н.Ю.Максимова). Отже, сучасні умови життя у сім’ї дещо гальмують потребу підлітків стати дорослим. Дослідники вказують також на те, що збільшення періоду життя дітей, на протязі якого вони є утриманцями, спричиняє збільшення періоду, у якому вони не приймають самостійних рішень, що мають принципове значення для їх подальшого життя, або приймають рішення у межах жорсткого батьківського контролю. Таке положення не сприяє зародженню потреби у самовихованні самостійності, готовності включитися у соціальну діяльність, а навпаки, сприяє формуванню інфантилізму. Підлітки, що звикли протягом порівняно довгого часу до матеріального забезпечення з боку батьків, і в наступні періоди розвитку (в юнацькому віці та віці молоді) потребують підтримки батьків, оскільки не готові до самостійного життя, не можуть співставити свої бажання та можливості. Отже, роль утриманця сприяє розвитку розбіжностей між свідомими намірами та їх виконаннями свідомістю та поведінкою, між знаннями приписів поведінки та їх виконаннями, а це ускладнює атмосферу у сім’ї. Батьки мимоволі переносять форму взаємостосунків з дітьми молодшого віку на спілкування зі старшими підлітками, що створює ґрунт для конфліктів [11, с.44].

Підсумовуючи сказане, стверджуємо, що значна кількість дослідників помічає нові тенденції у сімейному вихованні. Вони пов’язані з урбанізацією, поширенням нового типу сім’ї (так званої “нуклеарної”) та подовженням періоду підопікити дітей, що, у свою чергу, пов’язано, на нашу думку, з довшим періодом освоєння дітьми професійних умінь.

До цих описаних в літературі фактів можемо додати ще ряд. Зокрема, процеси міграції населення, які породжені техногенними та екологічними трагедіями і соціально-політичними та економічними кризами. Можна назвати також процес підвищення мобільності сім’ї (різкий перехід у інші соціальні страти) у перехідний період розвитку суспільства. Названі процеси у дечому порушують звичне сімейне виховання, можуть ослабити почуття захищеності підлітка у сім’ї, а також знизити авторитет батька як зразка поведінки для дітей, змінити звичні форми спілкування у сім’ї і, таким чином, ослабити дійовість сімейного виховання.

Ці та інші зміни структури сім’ї та динаміки її функціонування ускладнили, звичайно, сімейне виховання. Але, на нашу думку, значущість описаних чинників не є такою, що долає провідну роль сім’ї у становленні особистості підлітка. Адже формують підлітка не лише спеціально організовані “виховні зусилля” батьків, а, як відмічалось раніше, здебільшого умови та

обставини сімейного буття. Звичайно, в екстремальних умовах (зокрема під час міграції) спеціально сплановані та організовані заходи порушуються. Умови та обставини сімейного буття значно ускладнюються, але до часу розпаду сім’ї все ж система сімейних взаємостосунків ускладнюється, а отже, сім’я продовжує впливати на формування особистості підлітків.

Таким чином, все вищесказане дозволяє нам наполягати на тому, що у сучасних умовах провідну роль у вихованні підлітків продовжує відігравати сім’я. Оскільки ж сім’я відіграє значну, якщо не вирішальну, роль у формуванні особистості підлітків, то ми можемо стверджувати, що відхилення у їх соціальному розвитку є у великих межах наслідком недостатнього виконання сім’єю своєї виховної функції.

Спеціальні психологічні дослідження свідчать про стійкість соціально неприйнятих переконань, мотивів та стереотипів поведінки, які діти сприймають у підлітковому віці від батьків. Так, за даними А.П.Котина, засуджені вважають найтяжчими згадками про дитинство побиття їх батьками (контрольна група такі згадки називала у два рази рідше). А.П.Котин вважає, що засуджені не лише запам’ятали побиття, а й засвоїли такий тип поведінки, оскільки 80% з них вважає побиття звичним, ефективним та, зрештою, і єдино дійовим засобом вирішення конфліктів [11].

На думку Г.М.Мінковського, у 60–80% випадків механізм злочинної поведінки був “введений у дію” недоліками сімейного виховання. Це підтверджується і тим, що у так званих неблагополучних сім’ях (тобто тих, у яких один із батьків або обидва є алкоголіками, наркоманами, повіями, злочинцями тощо), ціннісні орієнтації яких є виражено асоціальними, виростає неповнолітніх злочинців у 4–5 разів більше у порівнянні з “нормальними” сім’ями [11, с.296].

Але інші дослідники (Едвін Шур та інші) наголошують на тому, що прямота залежності між асоціативними установками сім’ї та поведінкою дітей не існує. Е.Шур стверджує: робити висновок про те, що фундаменту причини асоціальної поведінки дорослих та підлітків обов’язково укорінюються у сім’ї, означало б ігнорування складної системи взаємодій між впливами сім’ї та паралельними виховними діями суспільства, лідируючих у ньому груп, властивих суспільству патернів поведінки, соціально-економічних чинників та інших причин. Специфіка та межі впливу сім’ї не є постійною величиною; результат виховання залежить від більш складної взаємодії багатьох змінних [26, с.137]. Автор стверджує, що сім’я є лише одним із багатьох чинників виховання. Тому “виводячи” недоліки у вихованості підлітків із особливостей його життя у сім’ї, необхідно зауважувати й інші суспільні чинники виховання (вплив школи, церкви, правоохоронних органів, інших соціальних інституцій), тобто розглядати проблему з позицій системного підходу.

Друге зауваження Е.Шура стосується характеру впливу сім’ї на дітей. На думку автора, не лише пануючі ціннісні орієнтації, мотиваційні настанови та соціальні ролі батьків є детермінантами поведінки дітей. Важливе значення мають умови життя підлітка в сім’ї. Безконфліктність стосунків батьків, строгий порядок, який, однак, не перечить самоповазі дитини, а також атмосфера

батьківської любові та турботи про дітей сприяє засвоєнню дітьми батьківських ціннісних установок та стереотипів їх поведінки. З таким зауваженням Е.Шура не можна не погодитися. Дійсно, недоцільно абсолютизувати роль сім'ї у вихованні дитини, оскільки є інші соціальні інституції, які зумовлюють результат виховного процесу. Не можна також безпосередньо "виводити" ціннісні орієнтації та мотиваційні установки дітей з аналогічних психічних утворень батьків. Інтеріоризація дітьми батьківських ціннісних орієнтацій опосередковується ставленням батьків до дітей та один до одного. За відсутності позитивно-емоційних ставлень у підлітка розвивається нонконформістське ставлення до батьківських орієнтацій.

Визнаючи вірність зауважень автора, ми все ж відстоюємо думку про вирішальну роль сім'ї у вихованні дітей, оскільки саме сім'я визначає буття підлітка, дитини від її появи на цей світ і до зрілості, починаючи з вибору місцевості його проживання, соціального середовища, яке вимагає дотримання певних суспільних цінностей, і закінчуючи визначенням його соціально-економічного статусу. Тому ми, враховуючи, звичайно, висловлені у літературі застереження, все ж вважаємо, що сім'я відіграє особливу роль у засвоєнні дітьми асоціативної поведінки. У багатьох випадках навіть можливість контакту підлітка з асоціативним та й зі злочинним світом залежить саме від сім'ї.

Висновки. У сучасних ускладнених соціально-економічних умовах сім'я продовжує визначати спрямованість формування особистості підлітків і має достатньо можливостей для виховання та підготовки до повноцінного життя підростаючого покоління. Сім'я лишається тією соціальною інституцією, де закладається фундамент особистості: виховуються її почуття, формується характер, випрацьовуються звички поведінки, потреби та ставлення до найрізноманітніших сторін суспільного буття та до самого себе. Фактор сім'ї є одним з найбільш важливих у системі взаємозв'язаних сил та чинників суспільного виховання (сім'ї, школи, церкви, правоохоронних та громадських об'єднань, рухів та організацій тощо). Тому подальше вдосконалення сімейного виховання є однією з найважливіших соціальних проблем, від успішного розв'язання яких у значній мірі залежить сучасне та майбутнє української держави.

1. Алексеева М.І., Насонова О.Б. Соціально-психологічні типи сім'ї та виховання дітей // Практична психологія і вища школа. Доповіді Луцької наукової конференції 11-14 листопада 1992 р. – Київ-Луцьк, 1992. – Ч.1. – С.3-12.
2. Алексеева М.І., Насонова О.Б. Ставлення підлітків до себе та їх психосоціальний розвиток // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. Тези доповідей та матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 18-23 червня 1994 року. – Київ-Луцьк, 1994. – С.22-24.
3. Боришевський М.Й. Сім'я ростить громадянина. – К.: Політвидав, 1982. – 102 с.
4. Боришевський М.Й. Виховання у дітей статевої самосвідомості // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: Науково-методичний збірник / За ред. Т.В.Говорун. – К.: ІЗМН, 1996. – 168 с.

5. Васютинський В.О. Хлопці та дівчата: статево-рольове виховання у родині // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: Науково-методичний збірник / За ред. Т.В.Говорун. – К.: ІЗМН, 1996. – 168 с.
6. Выготский Л.С. Лекции по психологии: Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С.362-465.
7. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.244-268.
8. Воучел Е. Сім'я і рідство // Американська соціологія: перспективи, проблеми, методи. – М.: Прогрес, 1972. – С.163-173.
9. Гарбузов В.И. Нервные дети: советы врача // Медицина. – 1990. – 176 с.
10. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С.106-112.
11. Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. – М.: Юр. лит., 1989. – 448 с.
12. Кулаков С.А. Диагностика аддиктивного поведения // Журнал практического психолога. – 1996. – №3. – С.33-44.
13. Максименко С.Д. Основы генетической психологии. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
14. Нозм Дж. Психология и психиатрия в США. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с.
15. Основы общей психологии / За ред. С.В.Максименка. – К.: НКЦ Перспектива, 1998. – 256 с.
16. Олсеп Р. Деятельность родителей за мирную жизнь в обществе без насилия // Журнал практического психолога. – 1996. – №3. – С.83-85.
17. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Просвещение, 1983. – 387 с.
18. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
19. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
20. Савчин М.В. Соціальна педагогічна психологія: Навчальний посібник. – Дрогобич: Відродження, 1998. – 208 с.
21. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
22. Семья. Социально-психологические и этические проблемы: Справочник / За ред. В.И.Зацепина, Л.М.Бучинской и др. – К.: Политиздат, 1989. – 255 с.
23. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – К.: Здоров'я, 1990. – 144 с.
24. Фикдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. – М.: Наука, 1995. – 389 с.
25. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. – М.: Прогресс, 1980. – 386 с.
26. Шур Е.М. Наше преступное общество. – М.: Прогресс, 1977. – 326 с.

The article is devoted to opening of psychological essence of families as a factor of becoming of personality of teenager. It is underlined, that successive, purposeful perfection of domestic education is odniiyeto from the most meaningful social problems, from the successful decision of which, largely, depends nowadays and future of the Ukrainian state.

Key words: family, functions of family, task of domestic education, role of family.

ДИСТАНТНА СІМ'Я ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ТА ПІДЛІТКА

У статті проаналізовано специфіку дистантних сімей та з'ясовано причини виникнення такої категорії сімей.

Ключові слова: процес соціалізації дитини, дистантна сім'я, батьківське піклування, соціальні сироти, діти позбавлені батьківського піклування.

Актуальність проблеми. Аналіз суспільних процесів свідчить, що в сьогоденні умовах найменш соціально захищеною категорією населення є діти – росте дитяча захворюваність і смертність, існує тенденція ослаблення їхнього здоров'я; складне матеріальне становище у малозабезпечених, багатодітних і тих сім'ях, які виховують дітей-інвалідів; зростання підліткової злочинності як наслідок скрутного матеріального стану сім'ї або відсутність батьківської опіки; поширення таких негативних явищ, як вживання дітьми алкоголю, тютюну, наркотиків; зниження рівня вихованості підростаючого покоління, послаблення інтересу до навчання та здобуття освіти; відсутність у значної частини обдарованих дітей можливості розвивати свої здібності внаслідок комерціалізації дозвільної та культурної сфер суспільства; набувають поширення такі негативні явища, як дитяче жебрацтво, безпритульність тощо.

Сім'я як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на життєдіяльність сім'ї: матеріально-економічне забезпечення, житлово-побутові умови. Це створює певний морально-психологічний клімат, який впливає на духовність сім'ї, виховання дітей, організацію вільного часу членів сім'ї.

Численні зарубіжні і вітчизняні дослідження вказують на необхідність гармонійного розвитку дитини в процесі сімейного виховання. Оскільки сім'я акумулює у собі всю сукупність суспільних відносин: соціальних, національних, політичних, економічних, соціокультурних, завдяки чому дитина з народження залучається до системи суспільних відносин. Тому сім'ю можна розглядати як своєрідну модель суспільства. К.Д.Ушинський зазначав, що "суспільне виховання є для народу насамперед його сімейне виховання".

Мета повідомлення: зробити аналіз специфіки дистантних сімей та з'ясувати причини виникнення такої категорії сімей.

Основний зміст. Сучасна сім'я поставлена у жорсткі умови, які змушують її виживати у надто складних ситуаціях. Зміни в політичних, соціальних, економічних умовах та у суспільній свідомості громадян України, деформація соціально-економічної функції сучасної сім'ї загострюють протиріччя у сімейному вихованні, негативно позначаються на процесі соціалізації дитини.

Однією з найбільших цінностей людини є любов. Саме в ній відкривається нескінченна цінність людської особистості, радість применшення себе заради того, кого любиш, радість продовження себе. Усе це виразилося в такому соціальному інституті, як родина, сім'я.

Серед основних чинників, які справляють найбільш ефективний вплив на становлення особистості в сім'ї, можна виокремити наступні: особистий приклад батьків, їх суспільне обличчя й авторитет; моральний приклад – спосіб життя родини, її уклад, традиції, стосунки всередині сім'ї, емоційно-психологічний і моральний клімат; культурно-освітній рівень батьків та інших дорослих членів родини; стиль спілкування в сім'ї; ступінь відповідальності старших за виховання дітей; характер організації родинного дозвілля; матеріально-побутові умови; професійний досвід батьків [5, с.122]. Водночас абсолютизація будь-якого з них, так само як і недооцінка того чи іншого чинника, суттєво позначається на виховних можливостях родини, робить сім'ю неспроможною в плані соціалізації підростаючого покоління.

Без аналізу численних інших впливів оцінити потенційні можливості сім'ї та реальний ступінь батьківського внеску у становлення підростаючої особистості дуже важко, а практично – неможливо. Що стосується, наприклад, підлітків, то тут варто зважити на:

✓ вік дитини (у підлітковому віці дитині потрібні батько й мати, хоч часто їх тіснять однолітки й суспільні інститути соціалізації);

✓ стать дитини (для хлопчиків-підлітків позасімейне оточення важливіше, ніж для дівчаток);

✓ наявність інших агентів соціалізації як усередині сім'ї, так і поза нею;

✓ специфічні особливості міжпоколінної трансмісії культури в даному суспільстві на даний історичний період (наприклад, які відмінності між умовами життя й ціннісними орієнтаціями батьківського покоління й покоління дітей);

✓ численні й зовсім не вивчені компенсаторні механізми самого процесу становлення, що врівноважують чи зводять нанівець численні виховні зусилля, наприклад ефект зустрічної ролівої доповнюваності, коли підліток має перед очима добрий батьківський приклад, але не виробляє в себе відповідних навичок з огляду на те, що сім'я в них не має потреби, батьки все роблять самі [1, с.5–6].

Подібні чинники, що обмежують ефективність батьківського впливу й процес соціалізації підлітків, існували завжди. У наш час вони потребують пильної уваги й серйозного вивчення [5, с.123].

Нині спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, які не визнані законом як такі, що позбавлені батьківської любові, піклування, але фактично можуть бути визнані сиротами, оскільки батьки з певних причин належно не займаються їх вихованням. Серед них і ті діти, батьки яких працюють за кордоном, тобто діти з дистантних сімей [3, с.80].

Особливо гостро торкнулася ця проблема Західного регіону та Чернівецької області зокрема. Так, за даними соціологічних досліджень служби у

справах неповнолітніх при Чернівецькій обласній державній адміністрації кількість сімей, батьки яких виїхали за кордон, на 2003 рік становила 9827 сімей, на 2004 – 13528, на 1 квартал 2005 року – 15049 сімей; із них сімей, у яких обоє батьків перебувають за кордоном, становили на 2003 рік 1280 сімей, на 2004 – 1873, на 1 квартал 2005 р. – 2254.

Кількість дітей, які залишилися з одним із батьків, під опікою людей із близького оточення або чужих людей була на 2003 рік 12873 дитини, на 2004 рік – 17021, а на 1 квартал 2005 року – 17531 дитина [4, с.16].

За законом позбавленою батьківського піклування вважається дитина, яка перебуває без батьків більше як півроку, а досить часто батьки, їдучи на заробітки, залишають дітей на два-три роки, а іноді й більше. Якщо діти молодшого шкільного віку залишаються, як правило, з одним із батьків чи з дідусями та бабусями, то дітей старшого шкільного віку та підлітків часто залишають на далеких родичів, сусідів або й зовсім одних. У таких випадках до вікових життєвих криз додаються ще й проблеми безконтрольності, бездоглядності, ці діти часто потрапляють під негативні впливи вулиці. Усе це стає однією з причин поширення в молодіжному середовищі різноманітних негативних явищ.

Отже, дистантна сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані, через те, що один або обидвоє з батьків працюють за кордоном, стає досить поширеним типом [7, с.113].

Дистантні сім'ї є потенційно неблагополучними, у них порушені зв'язки з мікро- та макросередовищем, внутрішньо-родинні зв'язки, структура сім'ї, спроможність сім'ї виконувати свої функції. Гостро постає проблема виховання та соціалізації дітей з таких сімей, які досить часто залишаються без належного нагляду та піклування. Дитина в дистантній сім'ї періодично або постійно живе в умовах неповної сім'ї, що породжує специфічні проблеми виховання. Неблагополуччя сім'ї загострює кризові умови соціалізації особистості.

Дистантні сім'ї, члени яких тривалий час (5–10 років) перебувають на відстані, досить часто розпадаються, а також стають ще однією з причин збільшення кількості дітей – соціальних сиріт.

Соціальні сироти – це діти, які внаслідок соціальних, економічних, морально-психологічних причин фактично позбавлені батьківського піклування при живих батьках. Соціальне сирітство – соціальне явище, зумовлене ухиленням або усуненням батьків від виконання своїх обов'язків стосовно неповнолітньої дитини. Для прикладу, в Україні щорічно майже 900 новонароджених стають соціальними сиротами в перші дні життя через відмову від них матерів ще в пологових будинках [3, с.79].

Проблеми сирітства, причини зростання соціального сирітства та соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки досліджуються в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як: С.А.Воскобойнікова, Б.С.Кобзар, А.Ліханов, Н.Ф.Мищенко, А.М.Нечаєва, Є.М.Рибінський, В.С.Яковенко. У науковій літературі досить мало висвітлені проблеми дистантної сім'ї, особливості роботи з такими сім'ями описує лише І.М.Трубавіна, Ф.А.Му-

стаєва, Д.І.Пенішкевич. Так, І.М.Трубавіна, розкриваючи методику соціально-педагогічної роботи із неблагополучними сім'ями, дає визначення поняття "дистантна сім'я" і окремими штрихами розглядає напрямки роботи з нею [7, с.113].

Д.І.Пенішкевич, аналізуючи життєдіяльність цих сімей, поділяє їх на декілька категорій, що мають свої характеристики.

Перша – це ті сім'ї, де існує взаєморозуміння між її членами і кожен з них чесно виконує свою роль. У таких сім'ях один із них є заробітчанином і збирає гроші на навчання дитини, щоб вона могла отримати вищу освіту, або на будівництво житла, або на відкриття свого бізнесу. Члени сім'ї чітко дотримуються виконання своїх обов'язків і у них усе регламентовано і розписано по днях. Такі сім'ї не можна назвати неблагополучними, тому соціальний супровід їх зводиться до надання соціально-педагогічної допомоги освітнього характеру. Це можуть бути консультації з приводу адаптації кожного члена сім'ї до нових зустрічей і розлук, роз'яснення тимчасовості таких стосунків тощо.

Друга категорія – це неблагополучні дистантні сім'ї, коли вдома залишається один із батьків, найчастіше – це чоловік. Тут з'являються свої проблеми. Найпоширенішими із них є депресія чоловіків, яка призводить до вживання ними алкоголю та до безробіття, і, як наслідок, бездоглядність дітей.

У більшості із цих сімей спостерігалася формалізація відносин між батком і дитиною або психічне насилля над дитиною, де постійно відбувається залякування, приниження, порушення довір'я.

Третя категорія дистантних сімей – це та, яка в силу тих чи інших причин розпалася, а дітей передано на утримання і виховання опікунам чи піклувальникам, або владствовано у державні заклади опіки: школи-інтернати, дитячі будинки, будинки сімейного типу, прийомну сім'ю [6, с.92–93]. Так, у м. Чернівцях у 2002 році встановлена опіка над 23 такими дітьми, а уже за 9 місяців 2003 року встановлено 19 опік (33% від загальної кількості) через бездоглядність і запущеність дітей у дистантних сім'ях.

Аналіз специфіки та причин виникнення цієї категорії сімей дозволяє нам виокремити ще й інші їх підтипи. Найпоширенішими серед них є тип сім'ї, де мати, перебуваючи на заробітках в іншій країні, обірвала зв'язки з родиною через друге одруження, а батько або створив іншу сім'ю, або деградував через алкоголь чи наркотики і зовсім не виконує батьківських обов'язків стосовно дітей.

Не менш поширений тип сім'ї, де мати-одиначка не має матеріальної можливості утримувати і виховувати неповнолітніх дітей. Вона залишає їх на опікунів – найчастіше це бабусі та дідусі, але можуть бути і чужі люди. У зв'язку з тим, що протягом довгого часу мати не признається до дитини, органи опіки можуть віддати дітей у школу-інтернат чи іншим опікунам.

Висновки. Отже, сім'я – це соціальне утворення, члени якого пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і взаємодопомогою. Сім'я – це своєрідний соціальний феномен, суспільство в суспільстві, де існу-

ють свої правила й обов'язки. Держава, яка складається з повноцінних, розвинутих і культурно освічених сімей, багата держава, у неї є майбутнє.

Багато проблем виховання морально, естетично зрілої людини розв'язуються з великими труднощами, тому що батьки нерідко не володіють ефективними засобами і методами розвитку свідомості і поведінки особистості, яка формується. У цьому розрізі стає зрозумілою уся складність і трагічність наявності в суспільстві неповних сімей, які так чи інакше впливають на суспільно-політичне життя держави.

Враховуючи часом прихований характер неблагополуччя, дистантні сім'ї вимагають передусім соціально-педагогічної та психологічної допомоги як з боку педагогічних колективів, дошкільних і шкільних соціальних педагогів, психологів, так і з боку соціальних служб.

1. Етно-психологічні орієнтири сімейного виховання: Навчально-методичний посібник / За ред. Л.Е.Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 96 с.
2. Двіжона О.В., Тютюнник М.І. Засоби корекції емоційно-почуттєвої сфери дітей та підлітків із дистантних сімей: Навчально-методичний посібник. – Чернівці: Рута, 2006. – 214 с.
3. Куб'як Н. Роль соціального педагога в організації опіки дітей з дистантних сімей // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – 2005. – Вип.271. Педагогіка та психологія. – С.79.
4. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи” 27–28 лютого 2003 р. – Тернопіль, 2003.
5. Орбан-Лембрик Л.Е., Лембрик С.П. Шлюбно-сімейні взаємини і стабільність родинного життя // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2006. – Вип.11. – Ч.1. – С.120–135.
6. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2005. – Вип.225. Педагогіка та психологія. – С.92–97.
7. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2003. – С.113.

In article the author opens a problem distinction families in Ukraine. Gives the characteristic distinction families. Analyzes specificity and the reasons of occurrence of this category of families.

Key words: process of socialization of child, paternal anxiety, social orphans, to put deprived paternal anxiety.

УДК 315.454.5
ББК 88.5

АКТУАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядається вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність їх навчання. В результаті експерименту доведено, що актуалізація комунікативних особливостей забезпечує домінування продуктивних мотивів навчання у студентів. Розвиток комунікативної активності оптимізує навчальну діяльність майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: комунікативні особливості, комунікативна активність, ефективність навчальної діяльності, комунікативна підготовка.

Постановка проблеми. Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва зумовлює підсилену увагу до професійної підготовки майбутніх фахівців, розвитку у них соціальної та трудової активності. В сучасних умовах підвищуються вимоги до спеціаліста будь-якої галузі, що передбачає високий рівень розвитку в нього також комунікативних характеристик та комунікативної активності. Цікавість до проблеми розвитку комунікативних особливостей студентів зумовлена усвідомленням тієї ролі, яку виконує спілкування у власне навчальній діяльності та у подальшій фаховій роботі. Зміст спілкування у навчальній діяльності студента полягає у здобутті досвіду, інформації з метою оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками. Ефективність спілкування значною мірою визначається тими особистісними якостями та властивостями студентів, що проявляються у комунікативному процесі. Сказане дозволяє розглядати актуалізацію комунікативних характеристик майбутніх спеціалістів з метою досягнення успішності спілкування й оптимізації навчання як важливий напрям у загальній системі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Мета повідомлення: дослідити процес актуалізації комунікативних особливостей студентів як чинник ефективності їх навчальної діяльності.

Аналіз теоретичних джерел. У сучасній психологічній науці існує низка досліджень комунікативних якостей, властивостей, умінь, навиків у процесі професійної підготовки (В.В.Власенко, А.Б.Добрович, В.О.Кан-Калік, Л.М.Карамушка, О.М.Коропецька, Н.В.Кузьміна, С.Д.Максименко, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.Ю.Панасюк, Л.А.Петровська, В.В.Рижов, В.А.Семиченко, С.В.Терещук, М.В.Тоба, Н.В.Чепелева, В.П.Черевко, Я.І.Шкурко, Т.Д.Щербан, Т.С.Яценко та ін.). Актуальними є розробки педагогічної парадигми спілкування (М.Й.Боришевський, О.Ф.Бондаренко, В.О.Кан-Калік, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, М.І.Лисіна, О.В.Мудрик, В.П.Москалець, І.Д.Пасічник, М.В.Савчин, Н.В.Чепелева та ін.), концептуальних засад і технологій комунікативної підготовки майбутнього спеціаліста (В.В.Власенко, В.І.Кабрин, М.О.Коць, Л.М.Ка-

рамушка, В.В.Рижов, Т.С.Яценко та ін.), принципу активності (Б.Г.Ананьев, М.И.Боришевський К.О.Абульханова-Славська, Л.Е.Орбан-Лембрик). Разом з тим недостатньо дослідженим виявилось питання комунікативних особливостей, їх актуалізації, спрямованої на ефективність навчальної діяльності.

Теоретичні розвідки даної проблеми дозволили уточнити поняття “комунікативні особливості”. Проведений аналіз дає підстави розглядати комунікативні особливості як інтегральні якісні характеристики особистості, що відображають її потенційні можливості та реальні вияви у процесі спілкування і визначають специфіку взаємодії. Комунікативні особливості являють собою комплексне утворення, структурними елементами якого є мотиваційна сфера спілкування, комунікативні вміння, навички, здібності, стиль спілкування, комунікативний потенціал та комунікативна компетентність. Дане утворення пронизує усі сфери людського життя і впливає на успішність спілкування та діяльності [5].

Важливою умовою вияву комунікативних характеристик студентів є комунікативна активність учасників взаємодії [1; 2; 3; 4; 6]. Комунікативна активність характеризує суб'єкта спілкування і виступає як типовий для даної особистості узагальнений спосіб відображення і здійснення комунікативних, а через них і життєвих потреб людини. Аналіз наукових джерел дозволив виявити, що комунікативна активність виступає як багаторівнева категорія, яка розкриває індивідуально-особистісний рівень та спосіб здійснення спілкування [3]. Проявами комунікативної активності студентів є потреба у спілкуванні як мотиваційна основа їх комунікативного потенціалу, комунікативна установка, комунікативні якості, що характеризують особистість у процесі взаємодії, адекватні ситуації та особисті стилі спілкування як прийоми та методи реалізації комунікативної активності. Вона є засобом оволодіння знань та відображення їх у практичній діяльності [6; 7]. Сказане дає підстави розглядати комунікативну активність як основу пізнавальної активності та умову ефективності навчальної діяльності. Важливого значення у даному контексті набуває процес комунікативної підготовки, спрямований на актуалізацію комунікативної активності та оптимізацію навчальної діяльності.

Організація та результати емпіричного дослідження. Відповідно до розуміння природи комунікативних особливостей нами була розроблена програма дослідження, що містить два блоки методик.

Перший методичний блок передбачав аналіз власне комунікативних характеристик і був спрямований безпосередньо на вивчення вияву комунікативної активності. Зокрема, досліджувались: рівень потреби у спілкуванні, комунікативні установки, соціально-перцептивні (емпатійні) здібності, оцінка комунікативних якостей в системі цінностей, стилі спілкування.

За допомогою другого блоку методик досліджувалась ефективність навчальної діяльності: мотивація навчання у структурі комунікативної підготовки студентів, відношення до навчання у системі ціннісних орієнтацій студентів,

У дослідженні використовувалась наступна група методик: “Ціннісні орієнтації” (М.Рокіч), “Рівень потреби у спілкуванні” (Ю.М.Орлов, В.І.Шкуркін, Л.П.Орлова), “Мотивація навчання у вищому навчальному закладі” (Т.І.Льїна), “Методика діагностики комунікативної установки” (В.В.Бойко), “Спрямованість особистості” (Б.Басс), “Тестова карта комунікативної діяльності в групі” (О.О.Леонтєв), “Методика діагностики рівня емпатії” (Є.І.Рогов). Авторський варіант анкети, спрямованої на вивчення процесів спілкування у студентській групі та їх впливу на навчальну діяльність.

На основі узагальнень теоретичних та емпіричних розвідок науковців, результатів досліджень реального стану розвитку комунікативних характеристик студентів та враховуючи компоненти комунікативних особливостей особистості нами виокремлено структуру комунікативної підготовки (рис.1).

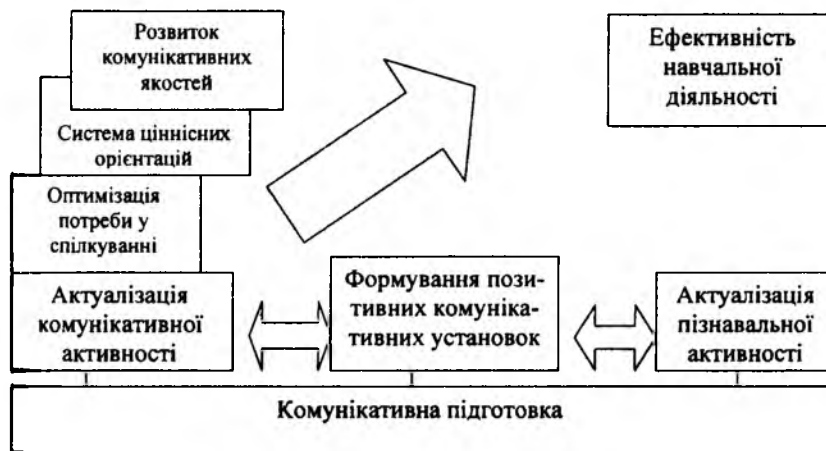


Рис.1. Структура комунікативної підготовки

У процесі комунікативної підготовки звернена увага на формування позитивних комунікативних установок як внутрішнього стану готовності до процесу спілкування, як стійкого переконання при погляді на себе та партнера по взаємодії; на спонукання комунікативної активності, досягнення якої здійснюється через оптимізацію потреби у спілкуванні, актуалізацію ціннісного ставлення до комунікативного процесу, розвиток комунікативних якостей та формування адекватної ситуації і особистості стилю спілкування в групі; на актуалізацію пізнавальної активності.

Комунікативна підготовка відбувалась на основі поєднання трьох форм особив впливу: 1) теоретичне навчання ефективній комунікативній поведінці (читання лекцій, проведення семінарських занять, бесід тощо); 2) активні методи навчання, спрямовані на здобуття комунікативних вмінь та навичок

(проведення тренінгових вправ, ділових та рольових ігор, у процесі яких студент стає активним учасником комунікативної ситуації); 3) актуалізація самостійної роботи студентів (підготовка повідомлень, рефератів, виступів, виконання різного роду завдань, вправ тощо).

На початок дослідно-експериментальної роботи між представниками контрольної та експериментальної груп не виявлено суттєвих розбіжностей щодо рівня розвитку комунікативних характеристик. Результати опитування студентів після проведення формуючого експерименту показали дієвість і ефективність розробленої програми комунікативної підготовки.

Рисунок 1 відображає динаміку компонентів негативної комунікативної установки (НКУ) студентів експериментальної та контрольної груп впродовж процесу комунікативної підготовки. Простежується спад інтенсивності компонентів негативної комунікативної установки студентів експериментальної групи. Зокрема, відсоток прихованої жорстокості знизився на 26,99%. Зменшився показник відкритої жорстокості (на 9,45%). Позитивних змін зазнали також обгрунтований негативізм (на 22,27%) та бурчання (на 10,97%).

Змінився показник негативного досвіду спілкування (61,33% – на початку експерименту, 42,26% – при його завершенні). Відмінності показників початкового та завершального зрізів опитуваних експериментальної групи підтверджені t-критерієм Стьюдента, який дорівнює 2,37, якщо t-критерій Стьюдента табл. = 2,31 при $P \leq 0,05$.

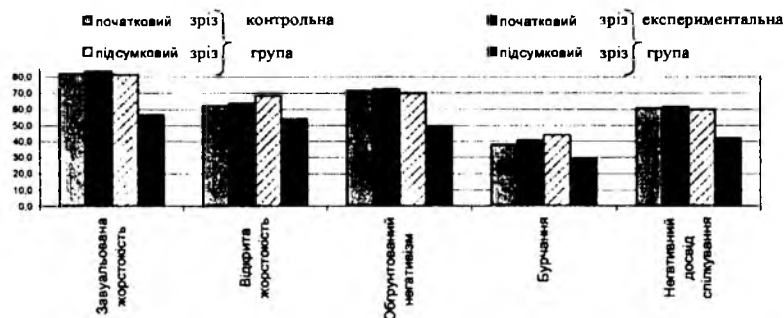


Рис. 1. Динаміка компонентів негативної комунікативної установки

Серед ознак низької комунікативної толерантності (НКТ) найбільш ефективних змін зазнали: Я – вірець при оцінюванні інших (зниження на 2,46 бала), невміння пом'якшувати враження про некомунікабельні риси партнера (на 1,74 бала), прагнення перевиховати партнера (на 1,68 бала), невміння пробачати іншому помилки (1,63 бала), категоричність та консерватизм (на 1,4 бала). Динаміка інших ознак є менш суттєвою: прагнення змінити партнера під свої потреби (на 1,27 бала), невміння пристосовуватись до партнерів (1,08 бала), неприйняття індивідуальності іншого (на 1 бал), нетерпіння до фізичного та психологічного дискомфорту партнера (на 0,73 бала). Про значущість змін

ознак низької комунікативної толерантності серед студентів експериментальної групи початкового та завершального зрізів свідчить коефіцієнт кореляції (t-критерій Стьюдента = 2,72, якщо t-критерій Стьюдента табл. = 2,12 при $P \leq 0,05$). Ефективного впливу в експериментальній групі зазнав і загальний рівень низької комунікативної толерантності (середній бал – 4,97, загальний показник – 44,74, в той час середній бал контрольної групи становить 6,05, загальний показник – 54,49 бала). Результати контрольної групи не вказують на ефективні зміни компонентів НКУ та ознак НКТ. Навпаки, простежується деяке збільшення показників, що свідчить про зростання рівня негативної комунікативної установки.

Згідно з аналізом результатів завершального зрізу спостерігаються суттєві зміни щодо показників рівня потреби у спілкуванні в опитуваних експериментальної групи, на що вказує і $\chi^2 = 11,733$ при $\chi^2_{табл.} = 7,81$ ($P \leq 0,05$). Дані початкового зрізу виявили 33,3% опитуваних з низьким, 40% – з нижче середнього, 20% – із середнім та 6,7% – із вище середнього рівнями потреби у спілкуванні. Результати завершального зрізу вказують на актуалізацію потреби у спілкуванні. Зокрема, зменшується кількість опитуваних з низьким рівнем потреби у спілкуванні (до 23,3%). Менша кількість осіб (до 26,7%) з нижчим від середнього рівнем потреби у спілкуванні. Натомість зростає показник середнього (30%) та вище середнього (20%) рівнів потреби у спілкуванні. Найбільш поширеним серед опитуваних контрольної групи виявився низький рівень потреби у спілкуванні (43,3%), хоча на початковому етапі переважав рівень нижчий середнього. Кількість осіб з нижче середнього рівнем незначно збільшилась (до 40%). Серед опитуваних виявилось 10% з середнім рівнем потреби у спілкуванні, (згідно з результатами початкового етапу – 23,3%). Ніяких змін не зазнав показник вище середнього рівня потреби у спілкуванні (6,7%).

Простежується зміна мотивації навчання серед студентів експериментальної групи (табл.1). Згідно з результатами завершального зрізу серед опитуваних експериментальної групи збільшилась кількість осіб, у яких переважає мотив придбання знань, менше студентів мотивують навчальну діяльність придбанням диплому. Про суттєві зміни свідчить коефіцієнт кореляції $\chi^2 = 6,755$ ($\chi^2_{табл.} = 5,99$ при $P \leq 0,05$).

Динаміка мотивації навчання супроводжується переорієнтацією особистості в комунікативній ситуації. Зокрема, зменшився відсоток осіб, спрямованих на власне "Я" (від 43,3% до 23,3%), збільшується кількість опитуваних, спрямованих на справу, на вирішення комунікативних завдань (від 23,4% до 46,7%). Серед опитуваних контрольної групи домінує спрямованість особистості на себе (43,3%).

Аналіз кореляційних зв'язків виявив залежність між мотивом придбання знань та із середнім ($R_{xy} = 0,386$ якщо $R_{xy} > 0,210$ при $P \leq 0,01$), вище середнього ($R_{xy} = 0,415$) рівнями потреби у спілкуванні; мотивом оволодіння професією та середнім рівнем потреби у спілкуванні ($R_{xy} = 0,311$); мотивом одержання диплому та низьким рівнем потреби у спілкуванні ($R_{xy} = 0,332$). Тобто підвищення мотивації спілкування позитивно впливає на мотивацію навчання.

Таблиця 1

Результати діагностики мотивації навчання студентів у процесі комунікативної підготовки

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

Зазнало змін і рангування студентами цінностей – відношень до навчання. Так, життєва мудрість зайняла 3 позицію (на початковому етапі – 10), активна діяльність – 4 (раніше – 7). Істотних змін зазнали розвиток (відповідно 6 та 13) та пізнання (7, раніше – 14). Творчість з 13 рангу перейшла на 10, продуктивне життя зайняло 11 позицію (на початковому етапі – 12). Цікава робота та свобода дій і вчинків стали менш значущими для опитуваних (відповідно 12 та 14 ранги). Динаміка цінностей-комунікативних якостей також зазнає формуючих впливів. Більш важливими стали чесність (1, на початковому етапі 2), самоконтроль (2, раніше – 12), освіченість (5, раніше – 8,5), тверда воля (6, на початковому етапі 10), раціоналізм (7, на початковому етапі – 11), широта поглядів (9, раніше – 14), сміливість (14, раніше – 15). Зменшили свою значущість відповідальність (4, раніше – 1), незалежність (8, на початковому етапі – 5), чуйність (10, раніше – 6), терпимість (13, на початковому етапі 8,5), вихованість (15, раніше – 4). Загалом, актуалізація цінностей, що характеризують комунікативну активність, сприяла зростанню значущості цінностей, що відображають пізнавальну активність.

Поряд з оптимізацією зазначених комунікативних якостей відмічено суттєві зміни у рівні розвитку емпатійних здібностей студентів. Серед опитуваних експериментальної групи переважає високий рівень емпатійності. Зменшилась кількість осіб із дуже високим та середнім рівнем емпатії. Студентів із низьким та дуже низьким рівнями в ході дослідження не виявлено. Серед виокремлених у методиці видів емпатії істотних змін зазнало емпатійне відношення до тварин. Найвищого рівня розвитку набули емпатійні здібності до

батьків, а також (з дещо меншим кількісним показником) – до тварин та дітей. Істотних впливів не зазнало емоційне сприйняття героїв художніх творів.

Участь опитуваних експериментальної групи у процедурі комунікативної підготовки істотно вплинула на формування адекватної ситуації і особистості стилю взаємодії. Дану думку підтверджують результати завершального зрізу та коефіцієнт кореляції $\chi^2=13,138$, якщо $\chi^2_{\text{табл}}=11,34$ при $P \leq 0,01$. Відповідно до підсумкових показників, збільшилась кількість студентів, які високо оцінюють загальний формат спілкування у групі (від 43,33% до 53,33%), зменшилась кількість опитуваних (від 53,33% до 33,33%), які оцінюють спілкування у групі задовільно. Змінилось оцінювання показників стилю спілкування, спрямованого на актуалізацію пізнавальної активності студентів, про що свідчить коефіцієнт кореляції $\chi^2=3,10$, якщо $\chi^2_{\text{табл}}=3,05$, $P \leq 0,01$. Суттєвих змін зазнали оцінки використання індивідуального підходу у спілкуванні, доброзичливості, відкритості, гнучкості та активності (табл.2). Це свідчить про формування адекватної ситуації навчання та стилю взаємодії особистості.

В ході експериментального дослідження було встановлено взаємозалежність комунікативних особливостей та мотивації навчання зокрема, цінностей – комунікативних якостей, стилю спілкування у групі, ознак негативної комунікативної установки та показників низької комунікативної толерантності, емпатійних здібностей. Простежена обернена кореляція між мотивом придбання знань та ознаками негативної комунікативної установки, показниками низької комунікативної толерантності. Крім того, мотив придбання знань корелює із середнім та вище середнього рівнями потреби у спілкуванні та з комунікативними якостями: впевненістю, вихованістю, освіченістю, раціоналізмом, твердою волею; з високим рівнем емпатії та з ознаками ділового стилю спілкування в групі. Мотив одержання диплому перебуває у прямій залежності від ознак негативної комунікативної установки та показників низької комунікативної толерантності, від низького рівня потреби у спілкуванні. Простежується обернена кореляція із позитивними оцінками загального формату спілкування у групі та спрямованістю особистості на справу [7].

Таблиця 2

Оцінювання показників стилю спілкування в групі

Показники стилю спілкування	Початковий зріз		Завершальний зріз	
	Контрольна група, середній бал	Експериментальна група, середній бал	Контрольна група, середній бал	Експериментальна група, середній бал
Доброзичливість – недоброзичливість	4,47	4,13	4,67	5,5
Цікавленість – байдужість	4,3	4,37	4,43	4,8

Заохочення – пригнічення ініціативи	4	4,03	4,33	4,4
Відкритість – закритість	4	4,57	4,33	5,2
Активність – пасивність	4,33	4,7	4,37	5,17
Гнучкість – жорсткість	4	4,57	4,10	5,2
Використання індивідуального підходу – його відсутність	5,1	5,13	5,1	5,8
t-критерій Стьюдента	2,16		3,44	
		3,10		3,10
t-критерій Стьюдента табл.	3,05 при $P \leq 0,01$			

Отже, комунікативні особливості студентів, що реалізуються у комунікативній активності, мають суттєвий вплив на ефективність навчання студентів у вищому навчальному закладі. Розвиток комунікативної активності сприяє оптимізації навчальної діяльності.

Висновки. Участь опитуваних експериментальної групи у процесі комунікативної підготовки сприяв актуалізації їх комунікативних особливостей. Показниками адекватної комунікативної активності виступають середній та вище середнього рівні потреби у спілкуванні, позитивні комунікативні установки, високий рівень розвитку комунікативних якостей та їх актуальність у системі ціннісних орієнтацій, індивідуалізований формат взаємодії.

Досягнення актуалізованої комунікативної активності студентів сприяє оптимізації їх навчальної діяльності. Про це свідчить домінування в опитуваних експериментальної групи на завершальному етапі експерименту продуктивних мотивів навчання. Переважаючим виявився мотив здобуття знань, зменшився відсоток опитуваних із мотивом одержання диплому. Для більшості опитуваних характерна спрямованість особистості на справу, на вирішення комунікативних завдань.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 258 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Активність особистості як форма вияву її індивідуальності та професіоналізму // Матер. Міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д.Максименка (17–18 грудня 2001 р., м. Київ). – К.: Міленіум, 2002. – Т.1. – С.140–143.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Розвиток особистості в комунікативному просторі // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч.4. – С.126–132.
5. Швед О.М. До питання про комунікативні особливості особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – Вип.8. – Ч.1. – С.67–77.

6. Швед О.М. Своєрідність комунікативної активності студентів у процесі навчання // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип.9. – Ч.ІІ. – С.126–133.
7. Швед О.М. Вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність навчання у вищому навчальному закладі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

The article is about influence of communicative peculiarities of students on study effectiveness in higher educational institution. Through the experiment the author proved that actualization of communicative peculiarities ensures the domination of productive motives for students' study. Development of communicative activity contributes to educational activity optimization.

Key words: *communicative peculiarities, communicative activity, effectiveness of educational activity, communicative training.*

ДОСЛІДЖЕННЯ УСТАНОВКИ ЯК ЧИННИКА РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ

У статті з позицій соціальної психології аналізується категорія “установка” визначається об’єм, типологія і зміст даного поняття, показаний зв’язок установи з іншими дефініціями, такими як “самопізнання”, “стереотип”, “упередження” тощо. Установка розглядається авторами як чинник регуляції поведінки.

Ключові слова: установка, аттитюд, ціннісні орієнтації, соціальна поведінка, самооцінка, самопізнання, типи установок, переконання, упередження, думка, стереотип.

Постановка проблеми. В загальному плані, багатьма авторами соціальна установка розглядається як стійке, фіксоване, ригідне утворення індивіда, яке стабілізує його діяльність, поведінку, уявлення про світ та самого себе. Є ряд теорій, де установки самі утворюють структуру особистості, а в інших соціальні установки займають лише певне місце серед якісних рівнів особистісної ієрархії. Наукова література з проблем вивчення установок неодноразово значно інтерпретує реальні зв’язки, що мають місце між установкою і спорідненими поняттями. Більше того, ряд понять залишається поза процесами, які регулюють активність особистості та сферу її поведінки. В той же час вхід людини у зовнішній світ передбачає відображення соціального життя, усвідомлення себе в соціумі, тих соціальних відносин, які породжуються навколишнім середовищем. Усвідомлення не лише об’єктів, а й їхніх властивостей та зв’язків, їхньої значущості для себе та суспільства, створює умови для актуалізації соціально-психологічних механізмів розгортання цілеспрямованої взаємодії. В даному випадку предметом усвідомлення є інтелектуальна, емоційна діяльність, спрямована на пізнання самого себе, тієї внутрішньої інформації, котрі дозволяють пояснити, чому людина обирає один спосіб поведінки, а не інший. Отже, самопізнання завжди опосередковане відображенням зовнішнього світу, який представлений у спільній діяльності та спілкуванні з іншими людьми. З іншого боку, багатство процесу пізнання особистістю самого себе залежить від умов і можливостей об’єктивної дійсності. Обмеженість соціальних контактів та відносин, відсутність можливості отримати зворотний зв’язок, а отже, і зворотну інформацію, гальмує самопізнання.

Існує тісний зв’язок між установкою і такими поняттями, як “думка”, “стереотип”, “упередженість”, “переконання”. Окремі з них за визначенням повною мірою відповідають змісту установки, інші – часто входять у сферу установки, роблячи тим самим це поняття більш широким в дефінітивному плані. Ряд авторів використовують названі дефініції як взаємозамінні в залежності від характеру і предмета дослідження.

Мета повідомлення: на підставі соціально-психологічного підходу проаналізувати категорію “установка”, знайти в різних точках зору те спільне, що їх об’єднує, і на цій основі визначити об’єм, типологію і зміст даного поняття, зв’язок його з іншими дефініціями, такими як “ціннісні орієнтації”, “поведінка”, “самопізнання”, “самооцінка”, “стереотип”, “упередження”, “переконання” тощо.

Теоретичний аналіз наукової літератури. Важливою галуззю наукових соціально-психологічних досліджень є пошук регуляторів соціальної поведінки людини. Традиційно теоретико-дослідна думка розгортається навколо ряду понять, близьких, але не тотожних за змістом: аттитюд, соціальна установка, ціннісні орієнтації та ін. Внутрішній стан готовності людини до дії передують поведінці і носить назву аттитюд (від англ. attitude – ставлення, установка). Аттитюд формується на підставі попереднього соціально-психологічного досвіду, розгортається на усвідомленому і неусвідомленому рівні та здійснює регулятивну (спрямовує поведінку або управляє нею) функцію стосовно поведінки індивіда. Він також визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер поведінки в ситуаціях, що змінюються; звільняє суб’єкта від необхідності приймати рішення і довільно контролювати поведінку в стандартних ситуаціях; може виступати і в якості чинника, що зумовлює інертність дії та гальмує пристосування до нових ситуацій, котрі вимагають зміни програми поведінки. Залежно від того, на який об’єктивний чинник діяльності спрямована установка, виокремлюють три рівні регуляції поведінки – рівні смислових, цільових та операційних аттитюдів. Смислові аттитюди складаються із інформаційного (світогляд людини), емоційного (симпатії, антипатії щодо іншого об’єкта), регулятивного (готовність діяти) компонентів. Вони допомагають сприймати систему норм і цінностей у групі, зберігати цілісність поведінки особистості у ситуаціях конфлікту, визначати лінію поведінки індивіда тощо. Цільові аттитюди зумовлені цілями і визначають стійкість перебігу певної дії людини. В процесі розв’язання конкретних завдань на підставі врахування умов ситуації та прогнозування розвитку цих умов виявляються операційні аттитюди, які проявляються в стереотипності мислення, конформній поведінці особистості тощо.

Більшість сучасних праць соціальну установку (аттитюд) розглядають як самостійний об’єкт дослідження і самостійний розділ у підручниках із соціальної психології [1; 3; 8; 10; 11]. В психологічній літературі численні дослідники поділяють установки на певні типи [3; 4; 11]. Такий поділ може бути різним залежно від прийнятих критеріїв поділу. Беручи до уваги факт структурної побудови дефініції “установка”, можна виокремити чотири типи установок: 1) афективні асоціації. Даний тип майже повністю складається з емоційно-оціночного ставлення до об’єкта установки; 2) пізнавальні установки. Окрім емоційно-оціночного компонента вони мають по-різному розвинений пізнавальний компонент; 3) поведінкові установки. Цей тип містить кристалізовані схильності до певної поведінки стосовно об’єкта установки, пов’язані з емоціями, які він викликає, та його оцінками; 4) пізнавально-поведінкові установки. Даний тип містить всі компоненти установки і найчастіше зустрічається в практиці взаємодії.

Умовою здійснення представленої класифікації є прийняття двох принципів: по-перше, компоненти установки повинні прийняти одне з двох встановлених значень (ненульове – даний компонент має місце, нульове – даний компонент не має місця чи проявляється зовсім непомітно); по-друге, емоційно-оціночний компонент повинен мати ненульове значення. Критеріями поділу установок можуть бути також характерні риси установки: змістове наповнення об'єкта (персональні, предметні, не персональні, не предметні установки), сфера установки (індивідуальні і загальні), спрямованість установки (позитивні, негативні), сила установки (слабкі і сильні), складність установки (повні і неповні; інтелектуальні, чуттєво-мотиваційні, поведінкові), цільність (сильно і слабо інтегровані установки), стійкість установки (стійкі й нестійкі). Основою поділу установок може бути також об'єкт (людина, ідея, подія), на який спрямована установка. Якщо під установкою розуміється ставлення до об'єкта, а об'єкт може бути різним, то поділ установок за цим критерієм обґрунтований. Виходячи з цього можна виокремити моральну установку – як ставлення до суспільної власності, політичну установку – як ставлення до устрою, влади, ідеології, релігійну установку – як ставлення до ідеї.

Відомо, що вивчення установки було започатковано американськими соціологами У.Томасом і Ф.Знанецьким ще у 1918 р. Дослідники розглядали установку як предмет соціальної психології. В їхньому розумінні соціальна установка означає певний психічний стан переживання індивідом цінності, значення або смислу соціального об'єкта. А зміст переживання, у свою чергу, визначається зовнішніми, тобто локалізованими в соціумі, об'єктами [7]. Загалом, соціальна установка – це пояснювальне поняття для визначення суб'єктивних орієнтацій індивіда як члена групи (суспільства) на ті чи інші цінності, соціальні об'єкти. Названі орієнтації диктують індивідові певні соціально прийнятні способи поведінки. Соціальна установка розглядалась як елемент структури особистості й одночасно як елемент соціальної структури. Саме тому вона набула такого широкого визнання в соціальній психології: в ній вбачали ту пояснювальну категорію, вихідну одиницю, яка може подолати дуалізм соціального та індивідуального, визначити соціально-психологічну реальність в її цілісності.

Усі численні визначення соціальної установки передбачали виокремлення її головних функцій: випереджувальної та регулятивної. І визначення соціальної установки як готовності до дії, як передумови дії справді фіксує насамперед її регулятивну та випереджувальну функції. Систематизуючи та узагальнюючи різні дефініції установки, Г.Олпорт визначав її як стан психонервової готовності індивіда до реакції на всі об'єкти чи ситуації, з якими він пов'язаний [2]. Таким чином, справляючи спрямовуючий і динамічний вплив на поведінку, установка завжди є залежною від минулого досвіду. Подібне розуміння соціальної установки суттєво відрізняється від того, як її визначали У.Томас і Ф.Знанецький, адже в них аттитюд є дуже близьким до колективних уявлень. Стосовно визначення Г.Олпорта, то соціальна установка – це суто індивідуальне утворення. Г.Олпорт прослідкував три основних джерела виникнення поняття “аттитюд”. Одне з перших джерел – експери-

ментальна психологія кінця XIX ст., котра у своїй практиці використовувала попередників аттитюду – м'язова установка, установка на завдання та ін. Вважається, що саме в цей час були закладені основи типологізації установок, експериментальна база їх виявлення та диференціації. Другим джерелом виступає соціологія, зокрема класичні соціологічні доробки У.Томаса та Ф.Знанецького. Третім джерелом виникнення аттитюду є психоаналіз.

Розробляючи дану категорію, Д.Узнадзе та представники його школи розглядали установку як готовність до певної активності [8]. При цьому готовність визначається взаємодією конкретної потреби та ситуацією її задоволення. Отож, передбачається таким чином поділ установок на два різновиди – актуальні та фіксовані, де перші виявляються у формі дифузного, недиференційованого стану, а другі – цілком диференційовані, одержані в результаті повторного впливу ситуації, тобто базуються на досвіді. Ці загальні положення теорії установки Д.Узнадзе зберігають своє принципове значення і для соціальної психології, особливо що стосується фіксованої установки.

Дослідники вказують на такі важливі ознаки установки, як інтенсивність позитивного чи негативного афекту, тобто відношення до якогось психологічного об'єкта, та її латентність, або недоступність для прямого спостереження. Виходячи саме з цих ознак, установка вимірюється на підставі вербальних самозвітів опитуваних. Такий самозвіт є нічим іншим, як узагальненою оцінкою особистості власного почуття схильності або несхильності до конкретного об'єкта. Тобто аттитюд – це міра почуття (афекту), викликаного конкретним об'єктом (“за” чи “проти”). За таким принципом побудовані передусім відомі шкали установок Л.Герстоуна, Р.Лайкерта та ін., що є біполярним континуумом з полюсами: “дуже добре” – “дуже погано”, “повністю згоден” – “повністю незгоден” тощо. Дослідження аттитюду дозволили в його структурі виокремити когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний) та поведінковий (конативний) компоненти. Отже, соціальна установка почала розглядатися одночасно як знання суб'єкта про предмет його відношення, як емоційна оцінка та певний розмір – програма дій щодо конкретного об'єкта.

Подальші дослідження одночасно з розробкою уявлень про структуру соціальної установки дозволили зробити висновки про якості самої структури: рівні інтенсивності, спрямованості, компактності, стійкості визначених компонентів. Ряд вчених вбачає суперечність між емпіричним дослідженням соціальної установки як оцінного відношення та двома іншими її компонентами – когнітивним і поведінковим. Пояснюється це тим, що пізнавальний компонент (знання про об'єкт) вже включає певну оцінку об'єкта як корисного чи шкідливого, доброго чи поганого, і відповідно поведінковий компонент включає оцінку дії стосовно предмета установки. Також відзначається, що в реальному дослідженні дуже важко відокремити в чистому вигляді когнітивний та поведінковий компоненти від оцінного (емоційного).

Детально названа суперечність з'ясувалася під час дослідження так званого парадокса Р.Лапієра – проблеми взаємозв'язку між аттитюдами та реальною поведінкою. До Р.Лапієра беззастережно бралось на віру твердження про їхній

збіг, однак виявилось, що це не так. Отримані результати дослідження зводились до наступного: вербальні відповіді є нічим іншим, як вербалізованою реакцією на символічну ситуацію, що відрізняється від реальної ситуації взаємодії. Згодом експеримент був повторно проведений іншими дослідниками, але результати виявилися подібними, у зв'язку з чим постало цілком логічне запитання: "Чи поводять себе люди в житті так, як вони про це говорять?". Це запитання можна сформулювати й інакше: "Який зв'язок існує між відповідями на слово і тією реальністю, яку вона символізує?". Таку невідповідність – між установкою (вербальною поведінкою) і реальною поведінкою – дослідники пояснювали тим, що характер відповіді залежить від ситуації, в якій перебуває піддослідний індивід. Були зафіксовані три типи ситуацій: – знеособлена ситуація, наприклад, лист, в якому є відповідне запитання (така ситуація диктує одноманітну поведінку – залишити лист без відповіді); – частково особистий контакт: безпосередня або телефонна розмова (у цьому випадку відповіді будуть дещо різноманітнішими – від згоди до пошуків аргументів для відмови); – безпосередня взаємодія (особистісна ситуація), коли відповіді будуть майже одноманітними; "прийємо та обслуємо". Таким чином поступово складалася думка про те, що прямого зв'язку між установкою та поведінкою немає. І потрібно було лише знайти допоміжні змінні, які вказували б на конкретну ситуацію. Ними можуть бути норми, прийняті в групі, очікування, вплив референтної групи, риси особистості тощо.

У другій половині ХХ ст. виокремилася дві лінії у розумінні та дослідженні соціальної установки: перша – індивідуально-психологічна, друга – соціально-психологічна. В межах першого підходу розгортаються біхевіористські та когнітивістські дослідження, у тому числі підходи М.Рокича і М.Фішбеїна. Друга лінія дослідження пов'язана передусім з інтеракціоністською орієнтацією і характеризується дослідженням соціально-психологічних механізмів і чинників, що регулюють процес виникнення та зміни соціальних установок особистості. Вважається, що одним із перших почав досліджувати ситуативні змінні М.Рокич, який, як відомо, виокремив два типи аттитюдів: "до об'єкта" і "до ситуації" [12]. Він спробував за їхньою допомогою подолати ускладнення, що виникають під час з'ясування психологічних характеристик аттитюдів і соціальних характеристик ситуації. Отож, парадокс Р.Лапієра можна було пояснити тим, що існувало дві різні ситуації, відповідно і два різні типи поведінки. Тобто, у першому випадку важко було відмовити китайцям, яких супроводжує біла людина, але дуже легко було відмовити, даючи відповідь поштою. Загалом, з точки зору М.Рокича, людина наділена суб'єктивною цілісною системою уявлень, в якій теоретичному аналізу підлягає три найбільш значущі її складові: поняття "Я", цінності та аттитюди. В цій системі центральне місце займає поняття "Я". Цінність, за М.Рокичем, це стійке уявлення про особливий спосіб поведінки (інструментальна цінність) або цілостан (термінальна цінність). Водночас, аттитюди фіксують не спосіб поведінки чи стану, а уявлення про певний предмет або ситуацію. І ці уявлення описують

об'єкт чи ситуацію як істинну або хибну, оцінюють їх як бажані або небажані, добрі чи погані.

Спробу пояснити розбіжності між установкою і поведінкою здійснили й інші дослідники. Зокрема М.Фішбеїн розглядав установку як схильність індивіда до реакції, засвоєну у процесі навчання [13]. Він підтвердив, що поведінка людини значною мірою перебуває під контролем змінних, які відрізняються від установки індивіда стосовно конкретного об'єкта, тобто змінних мотиваційного, нормативного, ситуативного характеру. Дослідник замість того, щоб передбачити вплив установки на поведінку, виокремив протилежний зв'язок – вплив поведінки на установку. Тобто його модель прогнозувала не поведінку, а поведінковий намір суб'єкта щодо реалізації певного акту. І цей намір стосувався саме дії, а не об'єкта – стимулу установки. Таким чином установка в такому розумінні зовсім втрачає свій соціальний зміст і перетворюється на індивідуальну поведінкову реакцію, засвоєну за відомою схемою "стимул – реакція". М.Фішбеїн запропонував певну типологію аттитюдів, поділяючи їх на аттитюди до дії та аттитюди до об'єкта. Такий розподіл аттитюдів сам М.Фішбеїн вважав одним з найбільш важливих відкриттів соціальної психології. Адже він дозволяє пояснити ті труднощі, які виникають при спробі змінити конкретні вчинки особистості стосовно об'єкта, впливаючи на систему аттитюдів, що є у цієї особистості. В якості нормативного чинника, який регулює дію аттитюдів на реальну поведінку, М.Фішбеїн розглядає вплив соціального оточення.

Ідея нормативного впливу, яка була лише присутня у поглядах М.Фішбеїна, знайшла своє розгорнуте вивчення у працях авторів соціально-психологічного вивчення соціальних установок. На розуміння психологами-інтеракціоністами явища аттитюда принципний вплив здійснило положення Дж.Міда про символічне опосередкування взаємодії людини та оточуючого світу. Індивід, який має у своєму розпорядженні символічні засоби (передусім мову), тлумачить, пояснює для себе зовнішні впливи і потім взаємодіє із ситуацією в її символічно витлумаченій якості. Згідно з таким підходом, соціальні установки розглядаються як певні психічні утворення, які виникають на основі засвоєння установок інших, референтних груп та осіб. І в структурному плані вони є елементами "Я-концепції" людини, певними визначеннями соціально бажаної поведінки. Отож, соціальні установки у цьому сенсі – це усвідомлюваний, фіксований у знаковій формі тип поведінки, якому надається перевага.

Були здійснені й інші спроби подолати "індивідуалізм" соціальної установки. Окрім вчені, розуміючи установку як стійку систему поглядів, уявлень, пов'язали її з потребою індивіда у збереженні чи розриві відносин з іншими людьми. Таким чином, стійкість установки, на їхню думку, забезпечується або зовнішнім контролем, що виявляється у необхідності підкоритися іншим, або процесом ідентифікації з оточенням чи тим, що вона має для індивіда особистісне значення. Однак і в цьому разі лише частково враховувалось соціальне, бо аналіз самої установки йшов не від соціуму, а від особистості. Окрім того, коли наголос робиться на когнітивному компоненті структури установки, то поза увагою по суті залишається її об'єктивний бік – цінність (ціннісне відношення).

Тут доречно знову послатися на У.Томаса і Ф.Знанецького, у яких цінність виступає як об'єктивний бік установки, а сама установка – індивідуальним (суб'єктивним) боком цінності.

П.Шихірев, не заперечуючи того факту, що психічний настрій є важливим структурним утворенням особистості, водночас стверджує, що він не перекриває поняття позиції [7]. На його думку, психічний настрій, так само як ціннісна орієнтація, передують виникненню позиції. Таким чином умовою виникнення позиції особистості є її оцінне ставлення і певний психічний стан (настрій), який надає позиції різного емоційного забарвлення – від глибокого песимізму і пригніченості до життєстверджуючого оптимізму й ентузіазму.

Ще один підхід (установчо-позиційний, диспозиційний) до структури особистості має свої особливості у концепції В.Ядова [9]. В ній диспозиція розглядається як комплекс схильностей, готовності до повного сприйняття умов діяльності та до певної поведінки за цих умов. У такому розумінні вона є дуже близькою до поняття установки (аттитюда). Названа диспозиційна концепція розглядає диспозиції особистості як ієрархічно організовану систему з кількома рівнями: – перший (нижчий), який утворюють елементарні фіксовані установки, без модальності (переживання “за” чи “проти”) та когнітивних компонентів; – другий, що складають соціальні фіксовані установки, або аттитюди; – третій, в основі якого лежать базові соціальні установки, або загальна спрямованість інтересів особистості на конкретну царину соціальної активності; – четвертий (вищий), який позначається системою орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей. Наведена ієрархічна система є результатом усього попереднього досвіду і впливу соціальних умов. В ній вищі рівні здійснюють загальну саморегуляцію поведінки, нижчі є відносно самостійними, вони забезпечують адаптацію особистості за конкретних мінливих умов. В загальному, розглянута концепція є спробою знайти взаємозв'язок між диспозиціями, потребами та ситуаціями, які теж утворюють ієрархічні системи. П.Шихірев звертає увагу на те, що не існує великої розбіжності між диспозиціями у В.Ядова та позицією особистості, яку пропонує він. Пояснює це тим, що позиція і є системою поглядів, установок, уявлень, ціннісних орієнтацій стосовно умов власної життєдіяльності, які реалізуються в поведінці особистості. Цікавим тут є і те, що позиція – це власне, суб'єктивне відношення, пов'язане з оцінкою навколишньої дійсності та вибором оптимальної поведінки.

Поведінка особистості представлена системою взаємопов'язаних дій і вчинків індивіда, які здійснюються з метою реалізації певних функцій і вимагають зв'язку людини із соціумом. До загальних соціально-психологічних передумов поведінки особистості в структурі групових відносин належать [4]: 1) учасники взаємодії: суб'єкт А (окремий індивід чи група людей), що наділений певною організацією та активністю у побудові доцільної системи комунікативних дій; суб'єкт Б – інший учасник взаємодії (індивідуальний чи колективний), на який спрямована поведінка; 2) комунікативна дія, вчинок; 3) певна комунікативна програма (лінія, стереотип) поведінки та механізм оцінки ефективності її виконання; 4) готовність до дії. Своєрідність поведінки

людини залежить від характеру її взаємовідносин з іншим співрозмовником, або групою, членом якої вона є. На поведінку також впливають групові норми і цінності, статусно-рольові приписи. Розуміння конкретної особистості як соціально-психологічного феномена вимагає розгляду поведінки індивіда як соціальної за змістом та психологічної за формою, тобто вона виступає як спілкування і взаємодія двох суб'єктів (колективних чи індивідуальних), на підставі певних норм, інтересів, установок, цінностей, особистісних смислів і мотивів. Залежно від ситуації виокремлюють різні типи поведінки: вербальна (та, що проявляється у мові); знакова (реакція на знак); рольова (та, що відповідає вимогам, які висуваються до індивіда певною роллю); поведінка, що відхиляється (та, що суперечить прийняттю у суспільстві правовим, моральним, соціальним та ін. нормам). Переоцінка особистістю своїх комунікативних можливостей, послаблення критичності при контролі за реалізацією комунікативної програми поведінки та ін., тобто неадекватність поведінки негативно позначається на міжособистісних стосунках та групових відносинах, що може викликати агресію, депресію, конфлікт тощо.

Вчинок, тобто комунікативна дія, опосередкована процесом спілкування та взаємодії між людьми, є складовою константою (основною одиницею) соціальної поведінки. В довідковій літературі вчинок характеризується як акт морального самовизначення індивіда, в якому він утверджує себе як особистість у своєму відношенні до інших людей, груп, суспільства. У вчинку людина, змінюючи себе, змінює ситуацію і, таким чином, впливає на соціальне оточення. Отже, можна стверджувати, що вчинок виступає у якості провідного механізму і рушійної сили розвитку та саморозвитку особистості в соціумі. В.Роменець трактує вчинок як найбільш яскравий спосіб вираження людської діяльності, який, з одного боку, включає до свого змісту особливості історичного рівня культури людини, з іншого – сам визначає цю культуру, будучи виявом суб'єкта історичної діяльності [6]. Вчений визначає вчинок осередком будь-якої форми людської діяльності, і не тільки моральної. Вчинок виражає будь-яке відношення між особистістю і матеріальним світом, він є способом особистісного існування у світі. За В.Роменцем, все, що існує в людині і в олюдненому світі, є вчинковим процесом та його результатом. Вчинок формує і виявляє найістотніші сили особистості, її активність і творчість у взаємодії зі світом. Він відкриває таємницю цього світу у формі практичного, наукового, соціально-політичного та ін. освоєння. В такому розумінні, як вважає дослідник, вчинок слід розглядати як всезагальний філософський принцип, який допомагає тлумачити природу людини і світу в їхніх пізнавальному та практичному відношеннях. У своїй провідній визначеності вчинок є комунікативним актом, що здійснюється між особистістю і матеріальним світом. Саме вчинкова комунікація передбачає особистісне виділення людини зі світу. На думку вченого, таку комунікацію можна розуміти як зв'язок, перехід інформації між особистістю і зовнішнім світом, як їхнє об'єднання, яке має за мету ствердження особистості в матеріальному світі, знаходження опори для цього ствердження. Автор виокремлює моменти вчинку: перший – ситуація (сукупність світових

подій, що визначається, висвітлюється особистістю і разом з тим не визначається нею, тому що існує поза нею як невідомий, неосвоєний матеріальний світ); другий – мотивація (спрямована напруга співіснування особистісного і матеріального світів, яке визначається ситуацією і виявляється в потязі до комунікації з матеріальним світом); третій – вчинковий акт і його післядія (реальний взаємний перехід перших двох моментів і як результат вчинку – подія).

Особистість, виступаючи суб'єктом спілкування у групі, займаючи певну позицію у соціальному середовищі, характеризується оцінним, вибіркоким ставленням до людей, що її оточують. Тобто вона зіставляє, оцінює, порівнює і вибирає людей для спілкування виходячи з можливостей конкретної групи і своїх власних потреб, інтересів, установок, минулого досвіду спілкування, які в сукупності становлять конкретну ситуацію життєдіяльності особистості, постають як соціально-психологічний стереотип її поведінки.

Самосвідомість особистості виступає у якості важливого чинника становлення та самовдосконалення індивіда в структурі соціальних відносин; це складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю самої себе в численних ситуаціях взаємодії з іншими людьми і осмисленні себе як суб'єкта дій, почуттів, поведінки, позиції в соціумі. Самопізнання є результатом і передумовою самосвідомості, але до неї не зводиться: особистість може усвідомлювати себе та свої дії, водночас не знати сутності свого "Я". Самопізнання, таким чином, входить у структуру самосвідомості, яка є здатністю особистості безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей. Один з центральних структурних компонентів самосвідомості – самооцінка, яка передбачає оцінку особистістю самої себе, своїх можливостей та якостей і місця серед інших людей. Вона є важливим регулятором поведінки особистості, її взаємовідносин із соціальним оточенням, її критичності, вимогливості стосовно себе та собі подібних. Самооцінка впливає на спосіб утворення соціальних контактів і групових відносин, їхню тривалість та ефективність. В соціальній психології самооцінка та оцінка з боку інших нерозривно пов'язані між собою. Отже, можна сказати, самооцінка є оцінки інших, прийняті особистістю в якості власної програми поведінки. Завдяки здатності до самооцінки людина отримує можливість у значній мірі самостійно спрямовувати і контролювати свої вчинки та дії, виховувати та вдосконалювати себе. Вона характеризується ступенем адекватності: самооцінка, що адекватна рівню домагань і реальним можливостям людини, сприяє правильному вибору тактик і форм поведінки в групі; за умов, коли рівень домагань людини та її реальні можливості не збігаються (неадекватна самооцінка), індивід починає неправильно себе оцінювати, що, у свою чергу, приводить до неадекватної поведінки в групі. Як наслідок, у людини виникають емоційні зриви, підвищується тривожність та ін., що так чи інакше позначається на групових відносинах. Самооцінка особистості є динамічним утворенням, вона змінюється відповідно до рівня соціального благополуччя індивіда. Висока самооцінка себе та своїх можливостей сприяє особистісному росту, самоутвердженню в соціумі та структурі групових відносин.

Низька самооцінка, навпаки, заважає індивідуальному зростанню, гальмує розкриття індивідуальності, сприяє формуванню комплексів, які утруднюють процес взаємовідносин (комплекс неповноцінності – перебільшене почуття власної слабкості та неспроможності; комплекс перевищення – тенденція перебільшувати свої фізичні, інтелектуальні, соціальні якості й здібності та ін.). Д.Майєрс із самооцінкою пов'язує феномени помилкового консенсусу та унікальності [1]. Тенденція переоцінювати поширення будь-якої думки, небажаної або неефективної поведінки носить назву ефекту помилкового консенсусу, а тенденція недооцінювати той факт, що здібності та бажана чи ефективна поведінка мають широке поширення, називається ефектом помилкової унікальності.

Самосвідомість пов'язана зі здатністю до рефлексії, тобто процесом пізнання суб'єктом власних внутрішніх психічних актів та станів. Рефлексія включає не тільки знання суб'єкта про себе та свою діяльність, але й уявлення про те, як він та його діяльність сприймаються іншими. Соціальна психологія трактує рефлексію як форму усвідомлення діючим суб'єктом (особою чи спільнотою) того, як вони в дійсності сприймаються та оцінюються іншими людьми та групами. Взаємне відтворення суб'єктів передбачає, як мінімум, шість позицій: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, і ті ж самі три позиції, але з боку іншого індивіда. В такому розумінні рефлексія – це процес дзеркального відображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного.

Формою самосвідомості є усвідомлення людиною власної гідності (поняття, що виражає уявлення про цінність будь-якої людини як особистості). Підтвердження та утвердження своєї гідності – запорука благополуччя особистості у взаємодії з іншими людьми. З одного боку, усвідомлення людиною власної гідності є одним зі способів усвідомлення своєї відповідальності перед собою як особистістю, а з іншого, – гідність особистості вимагає і від співрозмовників поваги до неї, визнання за індивідом відповідних прав і можливостей. Завдяки почуттю власної гідності людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, як самодостатню особистість. Д.Майєрс наводить ряд досліджень, де проводилися порівняння людей з високою і низькою самоповагою. Результати зокрема показали, що люди з почуттям власної гідності щасливіші, менше невротичні та схильні до наркоманії і алкоголізму. Водночас додаткові дослідження підтвердили, що той, хто вважає себе компетентним та результативним, знаходиться в більш вигідному становищі. А.Бандура об'єднав усі ці дослідження в концепцію самоефективності: почуття власної компетентності та ефективності. Воно відрізняється від самоповаги та почуття власної гідності. Концепція самоефективності – наукове трактування мудрості, яка міститься в позитивному мисленні. Люди, що наділені високою самоефективністю, більше наполегливі, менше тривожні, краще вчать та менше схильні до депресій. Також доведено, що дивіденди приносить оптимістична віра у власні можливості [1; 3; 4].

Одним з рівнів розвитку самосвідомості особистості є самоконтроль, який передбачає усвідомлене, вольове управління своїм психічним життям та пове-

дінкою у відповідності з Я-характеристиками, ментальністю, ціннісно-смысловою, потребово-мотиваційною та когнітивною сферами. Здатність до самоконтролю визначається вимогами соціуму до поведінки особистості та передбачає можливість індивіда як активного суб'єкта усвідомлювати і контролювати ситуацію. Показником зрілості та культури особистості є рівень розвитку самоконтролю.

Аналіз наукової літератури показує, що із поняттям “установка” тісно пов'язані й інші поняття, такі як “думка”, “переконання”, “упередження”, “стереотип”. Думка (індивідуальна чи громадська) є словесно вираженим (поширеним) судженням, яке несе в собі оцінку й ставлення (приховане чи явне) до якоїсь події, окремих осіб, діяльності індивіда або групи, що мають певний інтерес для людини чи суспільства [5, с.170]. Залежність установки від думки формулюється дослідниками наступним чином: “Якщо ми когось ненавидимо (установка на ненависть), то будемо, скоріше за все, очікувати від нього поганих вчинків (вираження думки). Якщо він поступає краще, ніж ми від нього очікували (змінюємо думку), то можемо його полюбити (зміна установки)”. Вчені звертають увагу на те, що думка має характер очікування чи передбачення. Вона є реакцією індивіда чи групи людей на стимулюючу ситуацію, в якій поставлене певне загальне питання. Одні дослідники вважають думку певною рисою установки, інші – ототожнюють ці поняття, ще інші – стверджують, що думка є вираженою установкою. Водночас більшістю авторів зазначається, що зводити думку до установки, ототожнювати ці поняття не бажано. Ближчим до реальності є твердження, що думка виникає, походить з відповідної установки, будучи одним з її проявів [11].

Щодо упередження, то воно зазвичай трактується як негативна установка стосовно певного індивіда чи групи, зневажливе ставлення до них. Дане поняття містить у собі негативні емоції, які, своєю чергою, породжують нетерпимість, грубість, аморальність, загалом, ворожу поведінку [1; 5; 11]. Упередження має певний чуттєвий компонент. Суттєвою рисою упередження дослідники називають несприйнятливості до аргументів розуму. За умов, коли індивід має сформоване упередження, дискусія на задану тему зводиться до захисту своєї позиції будь-якою ціною. Людині, котра знаходиться під впливом упередження, не подобаються ті, котрі не схожі на неї саму. Саме тому вона допускає у своїй поведінці дискримінацію до цих людей, вона переконана, що ці люди неосвічені, небезпечні. Часто індивід не усвідомлює наявності в собі упереджень стосовно інших людей і, відповідно, не контролює їх вияв. Більше того, опитування багатьох людей показує, що вони взагалі відмовляються визнати упередження у себе чи у представників своєї групи.

Установки також перетинаються з переконаннями. Поняття “переконання” має низку смислових значень, котрі різняться одне від одного. По-перше, утворюючи впорядковану систему поглядів і уявлень людини, сукупність переконань виступає як її світогляд; по-друге, під переконаннями розуміють процес засвоєння людиною зовнішнього світу, що передбачає якісну зміну вихідних установок під впливом життєвого досвіду й зовнішніх чинників; по-третє, про

переконання говорять як про спосіб свідомого та організованого впливу на свідомість людини через звернення до її власного критичного судження, що використовується в комунікації та взаємодії [4, с.534]. Підґрунтям переконання людей є докази, які дає досвід чи наука, а також віра, тобто особливий стан психіки, який полягає у повному прийнятті людиною відомостей, подій, явищ або власних уявлень, які, своєю чергою, можуть бути основою її “Я”, визначати вчинки, судження, форми поведінки індивіда. Різні люди мають різну віру, неоднакові переконання, що позначається на процесі соціалізації особистості. У науковій літературі немає однозначної відповіді на питання про те, який причинно-наслідковий зв'язок є між поняттями “установка” і “переконання”. Окремі характеристики переконання збігаються з властивостями і особливостями установок. В повній мірі сформована установка завжди містить певне переконання, а також є її елементом [11].

Стереотип – це відносно стійкий і спрощений образ об'єкта, який складається за умов недостатньої інформації або є результатом узагальнення власного досвіду особистості, до якого додаються відомості з книг, висловлювань інших людей, фольклору та ін. Соціальний стереотип є тим підґрунтям, на якому базуються упередження, заботони і соціальна дискримінація. Однак сам факт наявності у людини стереотипів ще не означає, що в неї є упередження. Все залежить від того, які компоненти (позитивні, нейтральні чи негативні) переважають у стереотипі. Він дає змогу швидко й часто досить надійно спрощувати, оформлювати в певні категорії та еталони соціальне оточення людини, робить його зрозумілим, а отже, і прогнозованим. Стереотип є різновидом когнітивних схем і водночас установкою, тобто він зумовлює й визначає нашу поведінку [4; 5; 11].

Висновки. Можна погодитися з тими дослідниками, які вважають, що з усіх складових установки головну роль в регулятивній функції відіграє саме ціннісний (емоційний, суб'єктивний) компонент, який пронизує когнітивний та поведінковий компоненти. Виходячи з цього, подолати розбіжність соціального та індивідуального, установки і ціннісної орієнтації допомагає поняття соціальної позиції особистості, що поєднує ці компоненти. При цьому вважається, що ціннісна орієнтація є підґрунтям виникнення позиції, бо це той компонент структури особистості, який становить деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються думки і почуття людини, і з огляду на яку розв'язується багато життєвих питань. Також стверджується, що установка “повідомляє” позиції дійовий, активний момент, який проявляється у вольовому акті, вчинку. Отож, властивість ціннісної орієнтації виступати як установка (або система установок) реалізується на рівні позиції особистості, де ціннісний підхід сприймається як установчий, а установчий, у свою чергу, як ціннісний. В цьому розумінні позиція є системою ціннісних орієнтацій і установок, що відображають активні вибіркові відносини особистості.

Особистість як певний соціально-психологічний тип може мати кілька стереотипів поведінки. Водночас соціальна група, членом якої індивід є, також продукує варіанти соціально-психологічних ліній поведінки, які залежать від

членів групи, її нормативних вимог. Нормативна регуляція поведінки має на меті припис в умовах відповідної ситуації певного типу поведінки, способу досягнення цілі, реалізації намірів тощо, а також оцінки поведінки згідно з цими нормами. Відповідно “задається” форма і характер відносин. Щодо норм, то вони мають соціокультурне і етнопсихологічне забарвлення, тобто визначаються суспільством, його політико-економічною практикою (соціальні норми визначають еталон – мірило, зразок, з яким особистість співвідносить свої вчинки, на основі якого обґрунтовує свої дії, оцінює поведінку інших), та базуються на культурно-історичних і національно-психологічних традиціях конкретних груп людей. В основі культури окремої людини лежить її здатність орієнтуватися не на зовнішні, а на внутрішні норми, які, у свою чергу, виробляються індивідом у процесі засвоєння заданих ззовні соціальних та культурних норм.

1. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. – С.-Пб.: Питер, 1996. – 684 с.
2. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Підручник: У 2 кн. – Кн.1: Социальная психология личности і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Підручник: У 2 кн. – Кн.2: Социальная психология групп. Прикладна социальная психология. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
6. Основы психологии: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
7. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М., 1999. – 448 с.
8. Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы исследования установки // Психологические исследования. – М., 1966.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
10. Mika S. Wstęp do psychologii społecznej. – Warszawa, 2000.
11. Podgórecki J. Postawy moralne. – Opole, 1986.
12. Rokeache M. The nature of attitude // International encyclopedia of social sciences. – N.Y., 1968.
13. Fishbein M. Attitude and the prediction of behavior // Readings in attitude theory and measurement. – N.Y., 1967.

In the article from positions of social psychology a category is analysed “setting”, a volume, maintenance of this concept, rotined connection of setting, concerns with other concept such, as “self-knowledge”, “stereotype”, “prejudice” and other Setting is examined by authors as the factor of adjusting of conduct.

Key words: setting, valued orientations, social conduct, self-appraisal, self-knowledge, types of options, persuasion, prejudice, idea, stereotype.

УДК 616.891.6+616.33-002+613.96.

ББК 618.973.121.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ХВОРОБИ ПРИ СИНДРОМІ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ДИСПЕПСІЇ У ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлено шляхи підвищення ефективності діагностики синдрому функціональної диспепсії у підлітків на основі вивчення особливостей клінічного перебігу, функціонального стану шлунку та особливостей внутрішньої картини хвороби.

Ключові слова: синдром функціональної диспепсії, особистість, внутрішня картина хвороби.

Актуальність проблеми. Останнім часом увагу науковців привертає проблема психосоматичних взаємовідносин при гастродуоденальній патології функціонального генезу, зокрема при синдромі функціональної диспепсії (СФД) у дітей старшого шкільного віку.

Відомо, що виникнення функціональних захворювань опосередковано зумовлене наявністю в перехідному віці пубертатної кризи [2, с.231–238, 429–437]. А вже в цей час на організм підлітка впливає низка біологічних, психологічних та соціальних чинників, які викликають, в першу чергу, інтенсивну перебудову ендокринної системи та значні зрушення в психіці: підвищені рівні тривожності, агресивності, схильність до конфліктів з батьками та вчителями. Окрім того, виникає диспропорція між різким збільшенням м'язів та зросту і розвитком внутрішніх органів, зміни їх нейрогуморальної регуляції.

Однак, варто враховувати, що у хворих на СФД підлітків, як і у здорових, спостерігаються також глибокі особистісні зміни, не пов'язані зі статевим дозріванням, які полягають в структурній перебудові Я-концепції: посилюються схильність до самоаналізу, сором'язливість, егоцентризм, зміни настрою, викликані самим фактом захворювання [2, с.231–238, 429–437]. Підлітки не завжди довіряють лікарю, по-різному реагують на сам факт захворювання, не рідко відмовляються від недоцільних, на їх погляд, обстежень та лікування, в той же час потребуючи опіки та розуміння оточуючих. І тут більш вагомою видається роль лікаря-педіатра, оскільки він має завоювати довіру пацієнта, переконати його у тому, що саме по собі функціональне захворювання не становить загрози для його життєдіяльності [4, с.105–117].

В процесі обстеження та лікування дитини старшого шкільного віку з патологією органів травлення, важливо враховувати аспекти внутрішньої картини хвороби (ВКХ), оскільки це допомагає удосконалити терапевтичну тактику, виробити індивідуальний підхід до кожного пацієнта.

Мета повідомлення. З'ясувати шляхи підвищення ефективності діагностики синдрому функціональної диспепсії у підлітків на основі вивчення особливостей клінічного перебігу, функціонального стану шлунку та особли-

востей внутрішньої картини хвороби. Завдання дослідження включали: вивчення особливостей клініки СФД, функціонального стану шлунку та аспектів ВКХ. Для реалізації мети нами було обстежено 110 дітей з СФД, віком від 13 до 15 років. Об'єм дослідження включав ретельне вивчення анамнезу захворювання; загальноклінічні методи обстеження; ФЕГДС; УЗД моторно-евакуаторної функції із застосуванням желатинових капсул для вивчення стану моторно-евакуаторної функції; комп'ютерна внутрішньопорожнинна рН-метрія шлунку. Зміни психологічного статусу ми вивчали за допомогою опитувальників Айзенка, Спілбергера, стандартизованого методу базисного опитувача особистості (СМБДО), патохарактерологічного опитувальника Лічко.

Результати обстеження та їх аналіз. Слід підкреслити, що особливостями клінічного перебігу СФД є чітка дисоціація між кількістю скарг та соматичними проявами хвороби, в тому числі, відсутністю змін з боку слизової оболонки верхніх відділів шлунково-кишкового тракту, а також залежність клінічної симптоматики від змін психоемоційного статусу та типу реагування підлітка на хворобу.

Серед обстежених переважали дівчатка (59%), які є більш схильними до лабільності настрою, плаксивості, тривожності. Для них були характерними тривожний та неврастенічний тип реагування на хворобу, в той час, як для хлопчиків (41%) – більшою мірою тривожний та іпохондричний типи реагування.

На основі провідних симптомів хвороби виявлено переважання дискінетичного та виразковоподібного варіантів хвороби у 32 (29,1%) та 48 хворих (43,6%). Неспецифічний варіант спостерігався дещо рідше – у 30 (27,3%), однак відмітилася незначна тенденція до збільшення його частоти у більш старших дітей.

При дискінетичному варіанті найчастіше відмічався дискомфорт в епігастрії, що включав у себе ранне насичення, відчуття переповнення в шлунку після їжі, нудоту. Також часто спостерігався тупий розпираючий біль у верхній третині епігастральної ділянки, який не був пов'язаний з прийманням їжі, різке зниження апетиту аж до відмови вживати їжу через страх болю та ймовірність зіпсувати фігуру (у 6,0% дівчаток). Для виразковоподібного варіанта були більш характерними інтенсивний періодичний біль, який частіше виникав вночі або натщесерце і знімався прийманням антацидних препаратів або проходив самостійно, печія і відригання кислим. Слід відмітити, що яскраво виражені прояви емоційної нестабільності та тривожності відмічалися саме у підлітків з цим варіантом хвороби (90,4% хворих). Хоча під нашим спостереженням знаходилася невелика кількість дітей з неспецифічним варіантом СФД, однак верифікувати його було надзвичайно складно через поліморфізм скарг та непостійність симптомів, які могли незабаром і не виявлятися або ж змінювати локалізацію. В даному випадку було складно виокремити які-небудь провідні симптоми хвороби через їх відверту замаскованість та неоднозначність.

Фіб्रोезофагогастроуденоскопія, проведена у всіх хворих, для підтвердження діагнозу функціональної патології, не виявила видимих змін слизової

оболонки шлунка. Шістьом хворим з СФД (5,4%) було зроблено прицільну біопсію слизової оболонки і при цьому виявлено лімфоцитарно-плазмоцитарну інфільтрацію та незначне порушення мікроциркуляції, що корелює з дослідженнями деяких вчених [1, с.31; 3]. За даними УЗД моторно-евакуаторної функції шлунку, при виразковоподібному варіанті найчастіше спостерігалися нормальна та прискорена моторика. У дітей з дискінетичним варіантом СФД переважала сповільнена моторно-евакуаторна функція шлунка. При неспецифічному варіанті СФД провідною була прискорена моторно-евакуаторна функція шлунку. Згідно з результатами рН-метрії, при виразковоподібному та неспецифічному переважала помірна гіперацидність, а при дискінетичному – нормальна.

За даними методики Айзенка, у хворих на СФД домінували симптоми інтровертованості (71%) та посилення властивостей нейротизму (66,4%).

Достеменно відомо, що за наявності інтроверсії підліток важче переживає наявність хвороби, але не завжди демонструє свої емоції, весь перебуває “в собі”, у своїй хворобі, мало говорить по суті, але нічого зайвого. У 13,0% хворих ми виявили ознаки іпохондричного інтроверта – акцентуованість на своїх хворобливих переживаннях. Хвороба у цих хворих перебігала важче, прояви синдромів були вираженішими і тривалішими, на контакт з лікарем вони йшли важко.

Підлітки з підвищеним рівнем нейротизму дещо агресивні, достатньо роздратовані. Оскільки поруч присутній підвищений рівень інтровертованості, то це свідчить про реактивний депресивний стан або підвищений рівень тривожності (агресія слугує захисним механізмом). Наявність навіть незначного болю чи дискомфорту в епігастрії виводить таких пацієнтів з рівноваги. Не належним чином вони ставляться до призначень і рекомендацій, не довіряють лікарю, що суттєво погіршує перебіг хвороби у майбутньому, надавши сприяючи її хронізації.

Згідно з методикою Спілбергера, у дітей із СФД переважають помірні рівні особистої та реактивної тривожності 70,0% та 72,7% відповідно. Відомо, що особистісна тривожність активізується лише під час сприйняття певних стимулів, які розцінюються як такі, що завдають шкоди особистості. Реактивна тривожність під впливом захисних механізмів не трансформується у конкретний стан чи хворобу – трактується як психологічна норма, і не викликає побоювань. Проте під впливом психотравмуючої ситуації вона може погіршити перебіг СФД. Тому діти з підвищеними рівнями тривожності мають бути під спостереженням психолога та психіатра.

За даними методики СМБДО, при СФД є наявні “невротичні” або негативні профілі особистості за балами (підйоми по 1-й, 2-й, 3-й шкалах невротичної тріади) з ознаками депресивного синдрому (підйоми по 2-й, 7-й та 9-й шкалах). При обстеженні хворих на СФД дітей спостерігається вірогідне підвищення балів по шкалі “невротичний надконтроль” у порівнянні з середньостатистичними даними, що вказує на надмірну занепокоєність хворих на СФД дітей своїм станом, про наявність вираженої дезадаптації до

навоколишнього середовища. На нестійкість емоційного стану при СФД вказує вірогідний ($p < 0,05$) підйом балів по шкалі “емоційна лабільність”. Про підвищений рівень тривожності, невпевненості в собі свідчать високі рівні балів по шкалі “тривожність” ($p < 0,05$), що є співзвучним зі шкалою Спілбергера. Зниження показників по шкалі “оптимістичність” та підвищення балів по шкалі “соціальна інтроверсія” свідчать про зниження загальної активності та працездатності, швидку втомлюваність у хворих з СФД, коливання розумової працездатності, низький рівень активної уваги, знижену її концентрацію.

Відомо, що психологи виділяють тринадцять типів реагування на хворобу (дана типологія створена А.Е.Лічко та Н.Я.Івановим), які базуються на оцінці впливу трьох основних чинників: природи соматичного захворювання, типу особистості та ставлення до хвороби в референтній стосовно пацієнта групі.

Отже, за даними методики А.Е.Лічко, ми можемо констатувати переважання у більшості обстежених нами дітей з СФД тривожного (50%), неврастенічного (25%) та іпохондричного типів реагування на хворобу (15%), рідше – гармонійного (10%).

При ознаках вираженої тривожності, було відмічено безперервний неспокій і вразливість стосовно несприятливого перебігу хвороби, відчуття пацієнтом загрози ускладнень хвороби, сумнівів щодо ефективності лікування. Настрій, перш за все, тривожний: пригніченість – внаслідок цієї тривоги (яскраво виражені ознаки інтроверсії у більшості пацієнтів, високий рівень емоційної напруженості).

При наявності ознак іпохондричності ми відмітили зосередженість на суб’єктивних хворобливих та інших неприємних відчуттях, прагнення постійно розказувати про них оточуючим. На основі цих відчуттів присутнє перебільшення дійсних та вишукування неіснуючих страждань. Наявне також перебільшення побічної дії медикаментів. У 10% хворих відмічалось поєднання бажання лікуватися і невпевненості в ефективності призначеного лікування. Підлітки постійно висловлювали вимоги щодо детального обстеження, однак, в той же час, відмітили побоювання шкоди і болючості лікувально-діагностичних маніпуляцій.

При ознаках неврастенічного типу ставлення до хвороби спостерігалась поведінка по типу “дратівливої слабкості”. Роздратування нерідко завершувалося розкаюванням зі слізьми. Відмічались непереносимість больових відчуттів, нетерплячість, а в подальшому – розкаювання за неспокій і нестриманість.

При гармонійному ставленні до хвороби присутня твереза оцінка свого стану, відсутня дезадаптація. Присутнє намагання всіляко сприяти успіху лікувального процесу.

При вираженості обсессивно-фобічних ознак, які теж зустрічалися у обстежуваних нами дітей, однак значно рідше, була наявна тривожна задумливість, яка, перш за все, стосується побоювань малоімовірних ускладнень хвороби, невдачі лікування, а також можливих (нічим не обгрунтованих) невдач у житті, навчанні, сімейній ситуації через хворобу.

При ознаках апатичного ставлення до хвороби у хворих, а такий тип реагування на хворобу відмічався найрідше, було наявне пасивне підкорення процедурам і лікуванню при наполяганні з боку оточуючих, втрата інтересу до всього, що раніше хвилювало.

Висновки. 1. В генезі функціональних захворювань верхніх відділів травного тракту у дітей шкільного віку велику роль відіграють психоемоційні чинники.

2. Внутрішня картина хвороби (ВКХ) при СФД має такі особливості: риси інтровертованості, підвищення рівнів особистісної та реактивної тривожності, посилення властивостей нейротизму, емоційної нестійкості, іпохондричності, ослаблення інтелектуально-мнестичних функцій, непослідовність мислення, зниження концентрації уваги та здатності до міркування, зниження самооцінки. Переважають тривожний, іпохондричний та неврастенічний типи ставлення до хвороби.

3. Виявлені зміни ВКХ мають значення для подальшої психотерапевтичної та медикаментозної корекції виявлених змін.

1. Белоусов Ю.В., Белоусова О.Ю. Функциональные заболевания пищеварительной системы у детей: Монография. – Х.: ИД “ИНЖЭК”, 2005. – 256 с.
2. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 1999. – 592 с.
3. Пошехонова Ю.В. Клініко-патогенетичні механізми та діагностика функціональної диспепсії у дітей: Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата мед. наук. – Донецьк, 2005. – 18 с.
4. Mc Quaid K. Dyspepsia // Sleisenger and Fordtran’s gastrointestinal and liver disease / Ed. M. Feldman – 6 th. ed. – Philadelphia–London–Toronto–Montreal–Sydney–Tokyo, 1998. – P.105–117.

During clinical observation and medical treatment of adolescent with syndrome of functional dyspepsia it is necessary to take into account aspects of internal picture of disease as it helps to improve therapeutic tactic, to create individual approach to every patient. 110 children with syndrome of functional dyspepsia 13-15 years old were observed. Prevalence of anxiety, neurotic and hypochondriac type of reaction on the disease was found.

Key words: syndrome of functional dispersion, personality, internal picture of illness.

ГЕНДЕРНІ УЯВЛЕННЯ У СТРУКТУРІ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНОСТІ

У даній статті розглядається проблема становлення гендерної ідентичності в юності. Розкривається поняття “гендерна ідентичність”, аналізуються різні теоретичні підходи до розуміння проблеми статевої та гендерної ідентичності. Репрезентовано експериментальні результати дослідження типів ідентичності в юності.

Ключові слова: *стать, гендер, гендерна ідентичність, статево-рольова ідентичність, особистість, юність, маскуліність, фемінінність, андрогінність, стереотип, статево-типізована поведінка.*

Актуальність проблеми. Набуття юнацтвом гендерної ідентичності – перехідний період розвитку нашого суспільства віддзеркалює суперечності, які існують в соціальному середовищі. Соціальна ситуація розвитку дітей та дорослих у сучасних умовах така, що жорстка статево-рольова поляризація соціальних функцій чоловіків та жінок руйнується, відбувається “ломка” традиційних культурних стереотипів чоловічої і жіночої поведінки. Такі умови утруднюють процес становлення гендерної ідентичності. Особливо цей процес набуває актуальності в юності, коли молода людина переживає кризу особистісної ідентичності. Завершення кризи при сприятливих умовах соціалізації проявляється сформованим почуттям адекватної ідентичності. В іншому випадку, криза завершується, за висловлюванням Е.Еріксона, “дифузною” ідентичністю, “плутаниною ролей”. Молодій людині при таких обставинах досить складно будувати власні перспективи, вона не готова формувати життєві цілі, визначати життєві плани, обирати життєві траєкторії.

Мета статті полягає у вивченні особливостей гендерних уявлень, які інтегруються в ідентичність і визначають її.

Однак, перш ніж аналізувати особливості гендерної ідентичності в юності, слід зупинитися на інтерпретації самого поняття “гендерна ідентичність”.

І.С.Кон тлумачить гендерну ідентичність як базову структуру соціальної ідентичності, яка характеризує людину з точки зору її належності до чоловічої чи жіночої групи, при цьому враховується те, як людина сама себе інтерпретує [6]. Гендерна ідентичність формується в процесі взаємодії Я та інших і проявляється як суб’єктивний досвід психологічної інтеріоризації чоловічих чи жіночих рис [3]. Як зауважує Смельзер, гендерна ідентичність пов’язана з уявленнями про своє поле – відчуває себе людиною чоловіком чи жінкою [7].

Сучасна психологічна наука розмежовує поняття “статева” ідентичність та “гендерна” ідентичність, хоча у деяких дослідженнях простежуються спільні моменти для цих понять. На наш погляд, дані феномени не зважаючи на зовнішню подібність, описуються на основі різних методологічних парадигм. Статева ідентичність відображає єдність поведінки і самосвідомості індивіда, який

відносить себе до певної статі, співвідносить себе з тілесними, психофізіологічними, психологічними і соціокультурними значеннями фемінінності і маскуліності. Згідно з таким визначенням В.Е.Каган [5] виділяє три види статевої ідентичності:

1) базова ідентичність, яка визначається психофізіологічними статевими відмінностями та уявленнями про фемінінність та маскуліність;

2) рольова ідентичність ґрунтується на статево-рольових стереотипах, які пропонуються культурним середовищем, в якому відбувається формування індивіда;

3) персональна ідентичність формується на основі базової та рольової ідентичності, в процесі ідентифікації.

Отже, в основі розуміння поняття “статева ідентичність” лежать біологічні та психофізіологічні детермінанти.

Поняття “гендерна ідентичність” розглядається в рамках соціально-конструктивістської парадигми, особливо у кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Згідно з таким розумінням, гендерна ідентичність обумовлена взірцями, які пропонує соціальне середовище, причому, такі взірці змінюються в різні історичні періоди, тому у різних культурних контекстах маємо справу, як зазначає Коннел, з різними гендерними ідентичностями [7].

Підтвердженням таких ідей є так звані “квір-дослідження”, які виділяють, принаймі, п’ять видів гендерної ідентичності: маскуліна, фемініна, лесбійська, гомосексуальна та транссексуальна. Наявність таких ідентичностей, зокрема транссексуальної, свідчить про те, що гендер залежить не тільки від статі, а являється результатом конструювання гендерної ідентичності. Отже, поняття “гендерна ідентичність” більш ширше, ніж статева, оскільки перша включає в себе не тільки рольовий аспект, але й когнітивний, який передбачає уявлення людини про себе в цілому. Гендерна ідентичність, як зазначає В.Е.Каган, визначає позицію індивіда у “тривимірному просторі, утвореному осями “маскуліне – фемінінне”, “соціальне – індивідуальне”, “філогенетичне – онтогенетичне” та, як звертає увагу В.В.Столін, розкривається через уявлення особистості про себе як представника певної статі у порівнянні зі статевим еталоном [5].

Усвідомлення гендерної ідентичності зумовлює певне ставлення індивіда до неї, тобто його статево-рольову орієнтацію і статево-рольові переваги. Ряд дослідників вказує на наявність взаємозв’язку понять “гендерна ідентичність” та “гендерна роль”, де перша є суб’єктивним переживанням гендерної ролі, а гендерна роль співвідноситься із системою нормативних приписів культури. У свою чергу гендерна ідентичність співвідноситься із системою особистості [5].

Змістовними характеристиками гендерної ідентичності є: гендерні уявлення про маскуліні, фемініні та андрогінні риси, гендерні стереотипи, установки. Такі складові гендерної ідентичності взаємозв’язані між собою. Тому гендерну ідентичність розглядають як багаторівневу, складну структуру, яка включає, за словами Малкіної-Пих, основний (базовий) і периферичні комплекси характеристик [7].

І.С.Кон виокремив три значення, в яких інтерпретується поняття “маскулінності”. Перше трактування “маскулінності” розкриває сукупність поведінкових і психічних рис, властивостей, які є характерними тільки для чоловіків. Інше трактування розкриває поняття “маскулінності” як сукупності соціальних уявлень та установок про те, яким є чоловік і які якості йому приписуються. Третє значення поняття “маскулінності” розглядається як система еталонів, які є характерними для чоловіка [6].

Наступною змістовною характеристикою гендерної ідентичності є “фемінінність”, яка відображає характерні форми поведінки, які очікуються суспільством від жінки. “Фемінінність” має також різні інтерпретації. Є прихильники точки зору, які вважають, що фемінінність обумовлена біологічно. Інші трактують її як “рівноцінну – але – іншу” протилежність “маскулінності”. Прихильники андроцентризму, які зводять загальнолюдську суб’єктивність, як зазначає Малкіна-Пих, до єдиної чоловічої норми, яка є універсальною об’єктивністю, в той час як інші суб’єктивності, і перш за все жіноча, уявляються як відхилення від норми [7, с.112].

На сьогоднішній день у психології виділяють кілька теорій, які розглядають механізми конструювання гендерної ідентичності. В рамках психоаналізу, розвиток особистості інтегрується як психосексуальний розвиток, в ході якого відбувається ідентифікація дитини з батьком чи матір’ю. Дана теорія не мала підтримки, зазнавала критики через надмірний біологізм.

Теорія соціального научіння ґрунтується на ідеях біхевіоризму та інтерпретує формування гендерної ідентичності на засадах прийомів та способів научіння, позитивних і негативних підкріплень, моделей батьківської поведінки. Згідно з даною теорією дитина засвоює моделі поведінки батьків. Ці моделі відповідають статево-типізованим взірцям. Дорослі підкріплюють позитивно поведінку дитини, яка є гендерно типовою і засуджують поведінку, яка не відповідає таким взірцям. Дана модель є більш прагматичною, однак вона не розкриває змістовних аспектів становлення гендерної ідентичності.

Найбільш обґрунтованою теорією конструювання гендерної ідентичності є модель когнітивного розвитку [4]. Згідно з зазначеною теорією, формування гендерної ідентичності пов’язане зі здатністю індивіда активно структурувати індивідуальний досвід, когнітивну інформацію та уявлення про свою статево належність. Дана теорія дає можливість зрозуміти, яким чином відбувається конструювання гендерної ідентичності в онтогенетичному розвитку.

Когнітивний підхід до розуміння становлення гендерних уявлень представлений у працях Л.Колберга, Д.Раблі, Д.Стегера, Д.Мартіна, Х.Хелверсона. Формування гендерної ідентичності даний підхід інтерпретує як результат поетапного пізнання, поглиблення та розширення інформації про правила соціальної поведінки про себе як статево істоту [5], [7].

Найяскравіше особливості становлення гендерної ідентичності висвітлено Л.Колбергом на базі основних етапів розвитку моральної свідомості. Автор даної моделі зазначав, що на першому етапі, доконвенційному рівні онтогенезу, моральні уявлення, в тому числі і гендерні, про поведінку людини ґрунтуються

на прагненні дотримуватися правил задля уникнення покарання. Лоуренс Колберг називає перший етап становлення гендерної ідентичності “маркуванням гендеру”, який припадає на перші два-три роки життя, коли дитина розуміє, що вона належить до хлопчиків або до дівчаток і відповідно позначає себе.

На другому етапі, оперуючи конкретними наочно-дійовими алгоритмами диференціації нормативів поведінки статей, у дитини з’являється, за Колбергом, “гендерна стійкість”. Цей період припадає на дошкільні роки, коли дитина починає усвідомлювати, що гендер незмінний – один на все життя. На цій стадії дитина засвоює, який це хлопчик (чи дівчинка) “хороший”, а який “поганий”; як поводить себе “хороший” чи “поганий” хлопчик (або дівчинка). Тобто, згідно з моделлю гендерних схем, яку запропоновано Санрою Бем, діти в цей період засвоюють та відтворюють статево-типові моделі гендерної поведінки ще до того, коли починають їх усвідомлювати [2].

У дитини формуються орієнтації на авторитети, вона починає демонструвати гендерно означену поведінку. Т.Говорун називає цей етап первинною статевою ідентичністю, в ході якого діти засвоюють гендерні стереотипи [4]. Вторинна статева ідентифікація – це етап, який припадає на молодший шкільний вік, підліткові та юнацькі роки. Завдяки розширенню діапазону соціальних ролей, з якими знайомиться дитина, поглиблює, збагачує уявлення про власну тотожність гендерним нормативам. У підлітка можна спостерігати зростаючу нетерпимість до невластивих їхній статі дій, яка зумовлена, як зазначає Т.Говорун, процесом гендерної інтенсифікації, під якою розуміють посилення статево-ролей відмінностей, пов’язаних із підвищеною необхідністю дотримуватися гендерних ролей внаслідок вступу в статево зрілість [4]. У поведінці це проявляється відхиленням у хлопчиків від своєї маскулінності, у дівчаток – від своєї фемінінності. Помітно зростає роль середовища підлітків. Оцінюючи поведінку та зовнішність підлітка з точки зору своїх критеріїв маскулінності/фемінінності, ровесники посилюють або, навпаки, руйнують гендерну ідентичність. Особливо цей процес загострено протікає у хлопців, їхні маскуліні уявлення більш жорстко детермінують поведінку, ніж у дівчат. Однак, більшість дослідників вважає, що початок гендерної інтенсифікації залежить від найближчого оточення – батьків. Дочки в більшій мірі прагнуть спілкуватися з матерями, сини – із батьками.

Так як гендерна ідентичність у підлітковому віці залежить від того, які культурні взірці, стилі життя чоловіків і жінок пропонує суспільство, то на основі вивчення всього того, що нав’язують засоби масової інформації, можна прогнозувати, яким буде гендерне Я підлітка.

Для підліткового віку, в силу відсутності внутрішньої самодостатності, відбувається компенсація шляхом наслідування зовнішніх взірців, на основі яких ґрунтується гендерна ідентичність. Т.В.Говорун описує відмінності у становленні гендерної ідентичності у хлопців та дівчат. Для дівчат цей процес розгортається в ширшому і одночасно конкретнішому рольовому значенні: бути як мама, тітка – означає вийти заміж, працювати лікарем, бути гарною

господинею, красунею. У хлопчиків майбутні гендерні ролі (професіонал, батько, чоловік) є абстрактніші, менш наповнені конкретними вміннями, якостями поведінки, що активізує пошук Я [4, с.81].

У юності становлення гендерної ідентичності визначається когнітивним розвитком самосвідомості. Молода людина має можливість завдяки рефлексивним механізмам самосвідомості інтегрувати уявлення, установки, моделі поведінки в індивідуальний досвід, який буде визначати Я, зокрема гендерну ідентичність. Відбувається підвищення ступеня когнітивної складності, рівня інтегрованості та стійкості “образу Я”. Спостерігається зростання представленості в ідентичності уявлень про цінності, почуття, переживання, посилюється тенденція до психологізації самоописів та описів інших [1].

Молоду людину більше цікавить не те, наскільки вона схожа на інших, а наскільки вона відмінна від інших і наближена до свого ідеального Я. У юнацькому віці відбувається якісно новий етап в плані розвитку самосвідомості. За типологією І.І.Чеснокової, яка визначає два рівні самосвідомості: нижчий, який передбачає функціонування Я на рівні Я – Я-інші і вищий – “Я-Я” на рівні аутокомунікації. Для юнацького віку характерним є перехід на рівень аутокомунікації. Звичайно такі особливості розвитку самосвідомості значною мірою будуть визначати становлення гендерної ідентичності.

У психологічній літературі досить слабо висвітлено питання особливостей формування гендерної ідентичності в юності. Тому нами було проведено експериментальне дослідження гендерних уявлень сучасної молоді. Для визначення типу гендерної ідентичності застосовувалася методика С.Бем, модифікований варіант Т.Бендас [2]. Вибірка досліджуваних становила 95 осіб студентів Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника.

Оскільки мета дослідження полягала в з’ясуванні гендерної ідентичності, то нами було проведено гендерний експеримент, який полягає перш за все в тому, щоби виявити безпосередньо не пов’язані з біологічною статтю соціокультурні і соціально-психологічні властивості “маскулінності”, “фемінінності” і “андрогінності” людей. У гендерному експерименті спочатку аналізуємо ролі в позиції. Ролі можуть бути маскулінні, фемінінні і андрогінні. Андрогінія передбачає, що, взаємодіючи з іншими, людина може приймати як себе типово чоловічі, а також типово жіночі ролі.

Однак, щоби з’ясувати, які особливості становлення гендерної ідентичності у юнаків та дівчат, ми спочатку поділили групу за статевою ознакою на чоловіків і жінок. Таким чином, нам вдалося виявити статеві особливості гендерної ідентичності в юності.

Провівши методику С.Бем, ми виділили чотири типи гендерної ідентичності:

- 1) маскулінні суб’єкти – досліджувані, які репрезентують високі оцінки за шкалою маскулінності і низькі за шкалою фемінінності;
- 2) фемінінні суб’єкти – з високими оцінками за шкалою фемінінності і низькими за шкалою маскулінності;

3) андрогінні – люди з високими показниками як маскулінності, так і фемінінності;

4) суб’єкти з недиференційованою гендерною ідентичністю – низькі показники за обидвома шкалами.

“Маскулінність” як тип ідентичності є характерним для 30% досліджуваних юнаків. Їм притаманні такі риси як рішучість, схильність до ризику, такі молоді люди прагнуть захищати свої погляди, відстоювати свою незалежність, здатні швидко приймати рішення, надіються на власні сили, мають власну позицію, амбіційні. У більшості досліджуваних маскулінного типу актуальною рисою є агресивність.

У 53% юнаків виявлено андрогінний тип ідентичності, для якого характерні високі показники як по маскулінності, так і по фемінінності. З одного боку, вони визначають актуальними рисами відвертість, схильність до домінування, наполегливість, амбіційність, схильність до ризику, відчувають свою силу, мають власну позицію, можуть вести за собою інших. З іншого боку, вони репрезентують ті характеристики, які стосуються фемінінності. Однак, такі риси стосуються в основному спілкування з іншими людьми, пов’язані з емпатійністю. Вони вважають себе такими, які вміють співчувати, піклуватися про інших, розуміти інших, поступливі, віддані. Причому, такі характеристики зустрічаються у 96% юнаків, у яких виявлено андрогінний тип ідентичності.

У 17% опитаних юнаків визначено недиференційований тип ідентичності, для якого характерними є низькі оцінки за обидвома шкалами. Таким молодим людям було досить складно вибрати риси, які описують їхню ідентичність. В процесі роботи вони відволікалися, намагалися отримати підказки від інших. Можна припустити, що в даних молодих людей не сформовані рефлексивні механізми самосвідомості, які визначають формування ідентичності.

Що стосується дівчат, то у 33% досліджуваних виявлено фемінінний тип. Найбільш поширеними якостями, які застосовуються для опису власної ідентичності, є такі фемінінні риси як довірливість, жіночність, ніжність, сором’язливість, життєрадісність, теплота, сердечність, привабливість, м’якість, поступливість, непередбачуваність, відданість. Отже, основними фемінінними рисами є такі, які стосуються тілесного Я, спілкування та взаємодії з іншими, емоційності, чутливості і сензитивності.

Великий відсоток досліджуваних дівчат припадає на андрогінний тип. У 56% виявлено високі показники як за шкалою фемінінності, так і маскулінності. Основні андрогінні характеристики стосуються таких особистісних якостей як відважність, амбіційність, незалежність, відданість, жіночність, вміння відстоювати свої погляди, діловитість, вміння вести за собою, розуміння інших, емпатійність, самодостатність.

У 10% опитаних дівчат недиференційований тип гендерної ідентичності, який дає підстави стверджувати про несформованість гендерної ідентичності. У таких молодих людей гендерні уявлення не трансформувалися в індивідуальний досвід.

Таким чином, за результатами даного обстеження, можна зробити висновок про домінуючий в юності андрогінний тип гендерної ідентичності. Проте можна помітити певні відмінності між змістовними характеристиками андрогінності юнаків та дівчат. Для андрогінного образу дівчат характерною є більша емоційність, їхні жіночі риси стосуються привабливості, фізичного Я. “Жіноча ніжність зовсім не обов’язково пасивна”. Для юнаків, незважаючи на андрогінність їхніх уявлень, помітною є тенденція прояву, наприклад, емпатійності з прагненням до домінування; піклування про інших пов’язується з силою, відважністю, наполегливістю. Пояснити такий високий відсоток осіб з андрогінним типом ідентичності можна тими змінами, які відбуваються у масовій свідомості. Ломка традиційних гендерних стереотипів обумовлює явище переорієнтування процесу формування гендерного Я дитини з жорстко фіксованої моделі на більш м’яку, змішану статево-рольову модель. Така ідентичність забезпечить індивіду більш гнучкість при вирішенні проблем. Однак, на наш погляд, послаблення поляризації стереотипів маскуліності та фемінінності, зміни в ієрархії норм та цінностей, стирання відмінностей між жіночими та чоловічими ролями створює певну адаптивну тривогу у молодих людей, напругу та дискомфорт.

Для недиференційованого типу гендерної ідентичності ми виявили домінуючими рисами невпевненість, сором’язливість, тривогу з приводу власного Я.

Здійснивши аналіз результатів вивчення типів гендерної ідентичності в юності, можна зробити такі висновки:

1. Проблема конструювання гендерної ідентичності є актуальним питанням, особливо в юності, коли гендерні уявлення, установки, стереотипи трансформуються в індивідуальний досвід, який визначає Я-концепцію молодої людини.

2. У сучасній психологічній науці розрізняють поняття “статева” та “гендерна” ідентичність. В основі статевої ідентичності розглядаються біологічні та психофізіологічні фактори, в гендерній – соціальні норми, гендерні схеми, системи. Для того, щоб вивчати особливості гендерної ідентичності, необхідно враховувати як біологічні, так і соціальні детермінанти розвитку.

3. Проблему конструювання гендерної ідентичності репрезентовано: через психосексуальний розвиток у психоаналізі; засвоєння моделей поведінки батьків у теорії соціального научіння; структурування когнітивної інформації та уявлень про свою статево належність в моделі когнітивного розвитку.

4. Виділяють основні етапи формування гендерної ідентичності: первинна гендерна ідентичність, що дозволяє дитині віднести себе до певної статі; знання, але невміння обґрунтувати свою стать; усвідомлення незворотності статі та засвоєння статево-типичної поведінки; формування поведінкових та характерологічних особливостей, які відповідають певній статі.

5. Для сучасної молодої людини характерним є андрогінний тип гендерної ідентичності, що забезпечує здатність до гнучкого реагування з використанням чоловічої або жіночої поведінки.

1. Алексеева А.В. Маскуліність/фемініність як чинник особистісної самоідентифікації у юнацькому віці / Український соціум. – 2005. – №2, 3. – С.9–19.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – С.-Пб.: Питер, 2005. – 431 с.
3. Большой толковый социологический словарь / Под ред. Девида Джери, Джулии Джери: Пер. с англ. – В 2 т. – М., 1999.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
5. Каган В.Е. Стереотипы мужественности – женственности и “образ-Я” у подростков / Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С.32–38.
6. Кон И.С. История и теория “мужских исследований” / Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под. ред. М.М.Мальшевой. – М.: Академия, 2002. – С.188–242.
7. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.

In this article the problem of becoming a gender identity in youth is observed. The term “gender identity” is defined and different theoretical approaches to the problem of sex and gender identity are analysed. Also profound characteristics of gender identity are described. Some results of experimental investigations of types of identity in youth are represented.

Key words: sex, gender, gender identity, personality, youth, masculinity, femininity, sex-role identity, androgynous.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕВЕРБАЛЬНО-ІНТРОСПЕКТИВНИХ МЕТОДІВ В УМОВАХ ТРЕНІНГУ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті реалізовано новаторський підхід до класифікації методів тренінгу. Розкрито суть невербально-інтроспективних методів з точки зору їх розвиваючого впливу на духовну природу особистості.

Ключові слова: комунікативні зв'язки, психомалюнок, медитативні техніки, тілесно-орієнтовані методи, техніки естетотерапії.

Актуальність дослідження. Особливої актуальності в теоретичному і практичному значенні набуває проблема духовності та духовного розвитку особистості. Розкриттю психологічного змісту духовності, визначенню критеріїв і показників духовного розвитку та розробці діагностико-розвиваючих заходів присвячені дослідження А.Ю.Агафонова, В.П.Зінченко, В.В.Знакова, Н.О.Кордунової, З.С.Карпенко, І.К.Матюші, В.П.Москальця, Е.О.Помиткіна, М.В.Савчина та ін. Аналізуючи умови розвитку духовності особистості, особливо увагу приділено спілкуванню як процесу, способу, методу актуалізації духовного потенціалу людини та його розвитку посередництвом комунікативної взаємодії.

Тренінг як комунікативний метод виступає універсальним засобом розвитку духовної сфери особистості. По-перше, за своїм формальним змістом він акумулює практично усі комунікативні методи, що становлять суть навчально-розвиваючого впливу на особистість (бесіда, діалог, дискусія, рольова гра, метод драматизації, метод роботи з книгою та ін.). По-друге, в умовах тренінгу відбувається встановлення та розвиток комунікативних зв'язків внутрішньо-особистісного, міжособистісного, особистісно-групового характеру. Вважаємо за необхідне виокремити три основні форми реалізації комунікативних зв'язків, які забезпечують функціональну результативність самого тренінгу як комунікативного методу:

- Діалогічно-дискусійна форма (метод бесіди, метод діалогу, метод групової дискусії).
- Ігрова форма (метод рольової гри, метод психодрами).
- Невербально-інтроспективна форма (метод психомалюнка, техніки естетотерапії, тілесно-орієнтовані методи, медитативні техніки).

І якщо розвиваючий ефект методів, діалогічно-дискусійної та ігрової форм на сьогодні хоча б частково методично обґрунтовано (Г.О.Балл, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, М.Ю.Колпакова, В.П.Москалець, Л.А.Петровська, Т.Я.Флоренська, Р.М.Шамелашвілі, Т.С.Яценко та ін.), то питання реалізації невер-

бально-інтроспективної форми комунікативних зв'язків, в умовах тренінгу духовного розвитку особистості, залишається відкритим.

Мотиваційно-функціональні засади людської духовності не обмежуються її свідомістю і є, на нашу думку, інтенційними та апіорними. Доволі інформативними є методи, зорієнтовані на актуалізацію глибинних засад людської психіки – її несвідомого та експлікацію внутрішніх психічних переживань. Власне, в умовах невербально-інтроспективної форми комунікативних зв'язків і відбувається цілеспрямоване “довершення” духовного світу людини, усвідомлення та прийняття власної унікальності, а такі методи як психомалюнок, тілесно-орієнтовані методи, техніки естетотерапії та медитативні техніки забезпечують реалізацію цієї форми. Вважаємо за необхідне здійснити методичний аналіз кожного із зазначених методів, з точки зору їх функціонального призначення – розвитку духовності в умовах тренінгу.

Метод психомалюнка. У сучасних психологічних довідниках-словниках відсутнє поняття психомалюнка та його дефініція, що можна пояснити інноваційністю використання психомалюнка в практичній діяльності психолога. Останнє пояснюється вимогою високого рівня професійності практичного психолога (в тому числі практичного досвіду), зокрема, в галузі практикування психомалюнка як психодіагностичного та психокорекційного методу. Одним із проблемних аспектів реалізації психомалюнка є здатність психолога до об'єктивної інтерпретації отриманого матеріалу, з урахуванням динамічності, системності, цілісності психіки людини. Ґрунтовне методологічне та методичне дослідження психомалюнка у вітчизняній психології належить Т.С.Яценко, яку однозначно можна вважати автором “концепції психомалюнка як методу соціально-психологічного навчання”.

Реалізуючи психоаналітичний підхід до інтерпретації психомалюнків, Т.С.Яценко вважає, що “малюнок дає можливість людині відтворювати в образах дійсність і проектувати зміст психіки в символах. Сильна сторона малюнка полягає в можливостях поєднати зовнішній і внутрішній світи в образах і певних символах, а це дає змогу спостерігачеві проникати у внутрішні самохарактеристики психіки суб'єкта” [9, с.107]. “Завдяки образам у малюнках єднаються: свідоме і несвідоме (тема і довільне зображення); колективний і індивідуальний досвід; архетипна і актуально-соціальна символіка” [8, с.26].

Якщо розглядати психомалюнок з точки зору його функціональної результативності, то доцільно визначити такі ефекти впливу:

- 1) психодіагностичний ефект – пізнання внутрішнього світу людини посередництвом її символічної презентації;
- 2) психокорекційний ефект – реконструкція внутрішнього світу в умовах вербальної об'єктивації символічно представлені сфери несвідомого людини;
- 3) психотерапевтичний ефект – досягнення конструктивної цілісності та гармонійності особистості в спосіб формування індивідуального рефлексивного досвіду символічного самовираження та самопізнання.

Використання психомалюнка в умовах тренінгу духовного розвитку особистості передбачає реалізацію декількох етапів:

- 1) інтравізуалізація образу;
- 2) екстравізуалізація образу;
- 3) ітервізуалізація образу.

На першому етапі відбувається “внутрішнє конструювання” малюнквого образу (що відповідає поставленому тренером завданню). На другому – безпосереднє проектування уявного образу назовні (листок паперу). На третьому – представлення малюнка іншим (іншому, зокрема тренеру) та його вербальна інтерпретація з подальшим спільним аналізом.

Т.С.Яценко, аналізуючи різноманітність методичних прийомів використання психомалюнків, вказує, зокрема, на такі, як:

- вільне малювання (кожен малює, що хоче);
- додаткове малювання (аркуш передають по колу, й кожен учасник вносить свою деталь у малюнок);
- спільне малювання (вся група малює на одному аркуші водночас) [9, с.109].

Зростання інформаційності та корекційної результативності забезпечується системністю використання психомалюнка. Останнє створює умови для порівняння змісту малюнквих образів певного комплексу малюнків, розкриття “системних характеристик несвідомого” [8] та формування загального “стрижневого змісту”, що є присутнім та символічно репрезентує “своєрідну індивідуально-психологічну історію життя суб’єкта” [9].

Тематику психомалюнка визначають безпосередньо завдання тренінгу, а також специфіка організації тренінгової групи. В умовах тренінгу духовного розвитку особистості тематика психомалюнків базується на методологічному підході щодо структурно-функціональної природи духовності людини (розгляд духовності як складної динамічної системи смислових утворень особистості, репрезентованої етичним, естетичним, інтелектуальним та екзистенційним змістами процесів відображення і конструювання дійсності). Зокрема, нами розроблено та апробовано комплекс тематичних малюнків (20), що систематизовані відповідно до структурно-функціональної організації духовного світу людини: *загально-діагностичний*: “Я-ідеальне та Я-реальне”, “Неіснуюча тварина”, “Я – для себе”, “Як мене сприймають інші”; *етично-діагностичний*: “Боротьба добра і зла”, “Мій вчинок добра”, “Моя совість”, “Сприймання інших людей”; *естетично-діагностичний*: “Краса, що врятує світ”, “Краса людської душі”, “Світ прекрасного”, “Трагічне та комічне у моєму житті” : *пізнавально-діагностичний*: “Світ моїх знань”, “Я пізнаю себе”, “Життєва мудрість”, “Дороги, що ведуть до істини”; *екзистенційно-діагностичний*: “Моє життєве кредо”, “Шлях мого життя”, “Моя мрія”, “Сприймання страждань”.

Техніки естетотерапії. Особливу роль у процесі розвитку духовності особистості відіграють методи естетотерапії (метод рецептивної музикотерапії та метод пасивної арттерапії). Говорячи про техніку методів (а не про методи в цілому), ми намагалися зразу конкретизувати особливості використання цих методів в умовах тренінгу як комунікативного методу розвитку духовності

особистості: акцент здійснюється на розвиваючому впливі музики та образотворчого мистецтва в процесі їх зорового чи слухового сприймання.

Спільним для цих двох методів є функціональний зміст – актуалізація (посередництвом музичного та художнього образів) та розгортання, збагачення духовного потенціалу (в умовах сприймання творів мистецтва). Важливою особливістю цих технік є те, що кожен витвір мистецтва “розпочинає своє функціональне існування” тільки тоді, коли стає об’єктом безпосереднього художнього сприймання людини. Цим методам властива розвиваюча природовідповідність, оскільки, будучи за своєю суттю потенційно-суб’єктними, вони ініціюють прояв індивідуальної суб’єктності людини – слухача чи глядача. Між художнім твором та тим, хто його сприймає, формується своєрідна форма комунікативного зв’язку, суб’єктами якого виступають автор твору та слухач чи глядач. В такому розумінні, художній твір є “комунікативним посередником” між тим, хто його творить, і тим, хто його сприймає.

Художній твір є площиною проєкції суб’єктності її автора, простором візуалізації внутрішнього світу митця. І якщо розглядати витвір мистецтва з точки зору комунікації, то “адекватність сприймання твору” (відповідність вкладеного в твір змісту та сприйнятого) залежить від максимально схожої системи смислового кодування та декодування в автора та глядача чи слухача. Мабуть, класичним творам, естетична привабливість яких має позачасовий та позанаціональний характер, є властивою специфічна система кодування інформації, яка максимально акумулює та актуалізує ті естетичні значення і смисли, що відзначаються глибинним загальнолюдським змістом (те, що можна б було назвати архетипічним за К.Юнгом).

Оскільки ми дотримуємося думки про апріорність духовності людини, то вважаємо, що духовний потенціал, з яким народжується людина, містить на генетичному рівні закодовану інформацію щодо особливостей сприймання музики та формування відношення до неї – естетичні значення. Генетична обумовленість визначається також індивідуальною музикальністю людини, структурними компонентами якої є передусім ритмічний слух, творча уява і чуття цілого (С.Науменко).

“Психологія художнього сприймання криє в собі невичерпні резерви асоціативних можливостей, готовності відгуків на стимуляцію цілеспрямованого сприймання. Ці процеси складно відзначаються, з одного боку, соціально детермінованою психологічною установкою особистості на сприймання, з іншого, – сугестивними властивостями твору мистецтва, які відповідають так чи інакше цій установці або за деяких сприятливих обставин впливають на неї так рішуче, що вона піддається явним або прихованим змінам своєї структури [6, с.126].

“Музика – вид мистецтва, який, відображаючи дійсність, діє за допомогою особливим чином організованих звукових комплексів. Вона має здатність втілювати і збуджувати у слухачів широкий спектр емоцій, що відображають багатоманітність відношень людини до дійсності, властивих для певної епохи, соціальної групи, типу людини, відкривати їх у становленні, розвитку, боротьбі,

взаємопереходах тощо, узагальнювати та передавати соціально-історичний досвід людей” [7, с.394].

В процесі сприймання музики, на думку А.Д.Перепилиці, відбувається осягнення смислу музичного твору в спосіб єднання естетичних емоцій з емоцією (В.Г.Ражников). “Емосфера утворюється з “культурної” емоційної енергії великої кількості людей... В окремі моменти, під час творчого напруження, людина може єднатися з емоцією посередництвом музики. Музика стимулює в людині естетичні (культурні) емоції і з’єднує їх з емоцією, але після завершення контактів з музичним твором зв’язок переривається і людина повертається в зону своїх емоцій, які стають вже певною мірою збагаченими” [5, с.122–123].

У психотерапевтичній практиці використання музики є доволі результативним, що пояснюється широким спектром її лікувальних властивостей. Зокрема, Б.Д.Карвасарський вказує на такі механізми лікувальної дії музикотерапії: катарсис, емоційна розрядка, регулювання емоційного стану, підвищення доступності для свідомого переживання психо- і соціодинамічних процесів, підвищення соціальної активності, набуття нових засобів емоційної експресії, полегшення можливостей засвоєння нових відношень і установок (зокрема, через розвиток естетичних потреб та ін.) [3, с.125].

В процесі тренінгу нами рекомендоване використання класичних музичних творів, зокрема: Бетховен – Симфонія №5, Елізі; Шопен – Соната №3, Вальс №2; Моцарт – Симфонія №25, Симфонія №40; Чайковський – “Танець феї Драже” та ін. Також можливе використання таких творів національного музичного мистецтва, як “Запорізький марш” (народна), “Закувала та сива зозуля” (П.Нішинський), “Ревуть-стогнуть гори-хвилі” (народна), увертюра до опери “Тарас Бульба” (М.Лисенко) та ін.

Що стосується творів образотворчого мистецтва, то нами пропагується демонстрування картин польського художника Я.Матейка, які водночас мають значну естетичну цінність та неповторну смислову алегоричну змістовність. За творчим задумом цикл картин “Тріумф прогресу” мав розкрити в алегоричних образах ідею розвитку людської думки, науки як основи духовного і технічного поступу, як вияву природи людини та її діяльності, що може привести людину до щастя на землі або до прикροї долі.

Використання технік музико- та арттерапії в умовах тренінгу духовного розвитку особистості відбувається поетапно:

1) учасникам пропонується безпосередньо уважно прослухати (якщо мова йде про музичний твір) чи оглянути (якщо мова йде про витвір образотворчого мистецтва) твір;

2) у письмовий спосіб занотувати відчуття та переживання, актуалізовані в процесі перегляду (прослуховування) художнього твору;

3) спільне обговорення вражень від знайомства з витвором мистецтва.

На третьому етапі в процесі обговорення, зокрема образотворчих творів, пропонується здійснити інтерпретацію та дати оцінку твору. Останні, на думку В.А.Гуружапова, є важливими аспектами розуміння мистецтва та формування

естетичної свідомості в умовах навчально-вихованої діяльності. “Під інтерпретацією зазвичай розуміють відносно нейтральну характеристику змісту витвору мистецтва, а під оцінкою – конкретне значення цього змісту для себе та інших людей. Взаємозв’язок інтерпретації та оцінки веде до того, що будь-яке розуміння мистецтва, виражене вслух або означене дією, з одного боку, претендує на певне загальне значення, а з іншого – фіксує індивідуальне, особисте відношення до твору” [2, с.96].

Тілесно-орієнтовані методи. Тілесно-орієнтовані методи, як і медитативні техніки, передусім реалізують психотерапевтичну функцію тренінгу. Їх безпосереднє функціональне значення полягає, по-перше, в поетапному налаштуванні, підготовці учасника до роботи в умовах тренінгової групи в конкретний момент; по-друге – навчання фізичного та чуттєвого релаксування, зміння звільнитися від надмірного психічного напруження, стресових станів в цілому; по-третє, і що дуже важливо для умов розвитку духовності особистості, формування на тілесному рівні відчуттів відкритості та внутрішньої свободи, які, у свою чергу, дозволяють активізувати особистісні ресурси самопізнання та самовдосконалення.

Тут доречно згадати висловлювання філософа В.С.Соловйова про те, що **неправдива духовність є заперечення плоті, істинна духовність є її переродження, спасіння, воскресіння.** В такому розумінні, проблема розвитку духовності особистості безпосередньо стосується проблеми ставлення людини до своєї тілесної природи. В.В.Летуновський вказує на те, що шлях до цілісної присутності людини в світі починається з її цілісної присутності в своєму тілі, відповідно – дистанціювання від свого тіла, ставлення до нього як до чогось чужого є однією з головних ознак психічного нездоров’я та онтологічної незахищеності.

Вислів “У здоровому тілі – здоровий дух” не позбавлений глибокого психологічного змісту, адже соматичне благополуччя людини значною мірою залежить від її психічного та психологічного стану і навпаки. Аспект прийняття та формування бажання вдосконалити свою тілесну природу є далеко не другорядним завданням тренінгу розвитку духовності особистості. Можливості пізнання та “самовдосконалення” власної тілесної природи створюють перспективу особистісного трансцендентування як процесу виходу людини за межі власного “Я”, досягнення Вищої Самості (Р.Ассаджолі).

В.В.Летуновський виокремлює основні принципи-положення, на яких базується тілесно-орієнтований метод як екзистенційно-ініціальна робота з тілом, а саме:

1. Тіло є екзистенційною опорою всього суцього, еталоном інтегрованої єдності зі світом.

2. Тіло розглядається поза (або до) суб’єкт-об’єктним розчленуванням реальності, як тілесно-душевний континуум, що містить певні смислові горизонти.

3. Тіло перебуває в нерозривному зв’язку з іншими і зі світом (буття-в світі, буття-разом).

4. Тіло виступає як свого роду “нагадування” про присутність смерті в моєму житті, конечності мого фізичного існування.

У психологічній практиці є доволі відомими такі прийоми, що утворюють суть тілесно-орієнтованих методів, як ось: робота над структурою тіла, його чуттєвим усвідомленням та нервово-м’язовою релаксацією (техніка Александра, метод Фельденкрайза), східні методи (хатха-йога, тайчі, айкідо).

Метод Фельденкрайза зорієнтований на утвердження і структурування образу “Я” шляхом нервово-м’язової релаксації, оскільки, на думку автора цього методу, саме емоційні стани проєктуються на матрицю нервово-м’язової системи і породжують хронічні блоки, що негативно впливають на стан психіки людини. Під час нервово-м’язової релаксації руйнується ланцюг колового негативізму, розширюється самосвідомість та відкриваються, пізнаються перспективи власного розвитку. Фельденкрайз визначає рухову активність людини одиницею аналізу її образу “Я” та виокремлює такі чотири “компоненти образу “Я””: рух, відчуття, чуття і мислення. Усі ці чотири компоненти повинні бути властивими кожній дії і перебувати в інтегративній єдності та рівновазі, а досягнення останньої і становить суть функціонального змісту цього методу.

Частково схожим за змістом зі згаданим вище, є *метод Александра*. Змістовну особливість цього методу визначає ідея про обумовленість вільних природних рухів та дій людини природним витягуванням хребта вгору (вертикально до положення землі за умов прямостояння людини). Таким чином, будь-які неправильні, з точки зору рівності сегментів хребта та скелетно-м’язової системи, рухи чи навіть просто “утримання тіла в вертикальному положенні” блокують, перешкоджають, а то й руйнують емоційні, розумові та фізичні можливості людини, породжуючи стан напруги та втрати відчуття гармонії і цілісності. Техніка Александра передбачає реалізацію заходів, що забезпечують максимальне витягування “мускульних фасцій” та вправляння фіксування стану природної скелетно-м’язової рівноваги.

Щодо особливостей *східних методів* (хатха-йога, тайчі, айкідо), то варто вказати на необхідність кожним керівником групи детально проаналізувати та вивчити так звану “теорію” цих методів – основні філософські засади кожної системи. До прикладу, вправи хатха-йоги чітко систематизовані у відповідності з явленнями щодо організації людини та її зв’язку зі світом.

Психотерапевтичний ефект тілесно-орієнтованих методів є таким:

1) розширення виміру особистісного психічного простору сприймання розуміння та ставлення через усвідомлення функціональної значимості тілесно-природної особистості;

2) пізнання та аналіз процесуальних актів тілесних форм власного “Я”;

3) реконструкція актуального індивідуального досвіду в спосіб діалогічної інтеграції переживань “модельних ситуацій” минулого та теперішнього.

Медитативні техніки. Розкриваючи особливості медитативних технік звернемо увагу на смислове навантаження поняття медитація. “В першочерговому своєму значенні медитація – це система духовної практики, яка дозволяє наблизитись до центру свого “Я” і тим самим прийняти на себе

відповідальність за зміст своїх думок... Медитація – це не-діяння, це стан поза волею. Це розслаблення... Медитація – це стан, коли даєш життю іти своєю природною чергою – не спрямовуючи його, не контролюючи, не маніпулюючи, не нав’язуючи йому ніякої своєї дисципліни. Цей стан природної спонтанності і є медитація” [1, с.128]. На думку В.П.Москальця, “медитація – розумові зусилля людини, спрямовані на досягнення глибокої зосередженості її психіки, що є передумовою самоспоглядання, самозаглиблення, самоаналізу тощо” [4, с.232].

Процес медитації передбачає, по-перше, досягнення стану “психічної відмежованості” по відношенню до зовнішніх подразників навколишнього світу та внутрішніх подразників внутрішнього світу; по-друге, формування стану “внутрішньої свободи” по відношенню до зовнішніх та внутрішніх обставин власного життя.

Виокремлюють такі види медитацій:

1. Медитація на мантрах – об’єктом зосередження виступає слово чи фраза, яка багаторазово повторюється, зазвичай про себе.

2. Медитація на янтрах – об’єктом зосередження виступає зоровий образ (геометрична фігура).

3. Медитація на фізичних діях – об’єктом зосередження виступає певна фізична дія (танцювальні рухи, біг та ін.).

4. Медитація в спосіб вирішення парадоксальних задач – об’єктом зосередження виступає певне твердження, що з вигляду носить парадоксальний характер та вимагає мисленнєвого аналізу [1, с.129].

“Інтуїтивні знання, досвід, здобуті у стані медитативного осяяння, про-світлення, людина вважає абсолютно істинним. Жодні раціональні, критичні аргументи не здатні їх похитнути, викликати сумніви щодо них. Завдяки такому станові людина нібито проникає у таємниче трансцендентне. Її свідомість позбавляється земних турбот, вона перебуває в стані екзальтації, пов’язаної з подоланням залежності від навколишнього світу” [4, с.84].

Особливого значення в процесі тренінгу духовного розвитку особистості набувають медитації, в процесі яких відбувається візуалізація духовних цінностей – добра, краси, гармонії, істини, смислу та ін. Такого роду медитації мають чітку алгоритмічну структуру:

1) психологічні впливи спрямовані на релаксацію учасників і їх налаштування на “незосереджений” стан свідомості;

2) безпосередня пропозиція візуалізації, створення конкретних зорових образів;

3) поступовий плавний перехід учасників зі стану релаксації в стан бадьорості.

І.Вачков також виокремлює деякі особливості щодо текстового змісту вправ медитації-візуалізації, які необхідно пам’ятати при їх формулюванні. По-перше, при формулюванні тверджень завжди застосовувати теперішній час (за винятком спеціальних установок на позитивне самопочуття по завершенню вправи). По-друге, всі впливи повинні мати позитивний зміст – для цього слід

уникати заперечної частки “не”, а речення формулювати у стверджувальній формі. По-третє, доречним є використання “релаксаційних форм” висловлювань типу: “тепло”, “легкість тіла”, “розслабленість м’язів”, а не “відчуття важкості”, “відчуття холоду” та ін. [1]. Під час виконання медитативних прийомів відбувається формування навичок аутосугестії та закріплення способів психічної саморегуляції.

Висновки. Тренінг виступає універсальним комунікативним методом розвитку духовної сфери особистості. Результативність тренінгу духовного розвитку особистості визначається особливостями його організації на методологічному та методичному рівнях. Методологічний рівень утворює змістовну сторону тренінгу, методичний – організовуючо-реалізуючу. Останній містить методи, функціональний зміст яких визначають три форми комунікативних зв’язків: діалогічно-дискусійна, ігрова та невербально-інтроспективна. Невербально-інтроспективна форма комунікативних зв’язків реалізується посередництвом психомалюнка, тілесно-орієнтованих методів, технік естетотерапії та медитативних технік, створюючи умови індивідуальної об’єктивації духовності на тілесному, психічному, психологічному та онтологічному рівнях.

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство “Ось-89”, 2001. – 224 с.
2. Гуружапов В.А. Роль образа в актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми (на материале анализа детьми содержания произведений живописи) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – С.96–103.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М.: Медицина, 1985. – 304 с.
4. Москалец В.П. Психология религии: Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
5. Перепелица А.Д. Музыкальная культура и кризис эмоций // Вопросы психологии, – 1990. – №3. – С.121–125.
6. Субота М.В. Емоційне сприйняття музики як процес взаємодії суб’єкта та об’єкта; когнітивний аспект // Вісник Прикарпатського у-ту. Філософські і психологічні науки. – 2001. – Вип.2. – С.125–136.
7. Юсіфова А.А. Мистецтво музики, духовності, мистецтво бути особистістю // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2006. – Вип.6. – Т.VIII. – 404 с.
8. Яценко Т.С. По той бік символіки психомалюнків // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №7. – С.25–26.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

The article has the new point of view on the classification of methods of training. It exposes essence of un verbal-introspective methods from the point of view of their developing influence on the spiritual nature of personality.

Key words: un verbal-introspective methods, psychopicture, meditative techniques, body-aimed methods, techniques of aesthetical therapy.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі соціальної мобільності особистості. Виокремлюються теоретичні підходи до аналізу місця і ролі особистості в соціумі.

Ключові слова: соціальна мобільність, соціальна страта, соціалізація, адаптація, активність, ідентифікація, стратифікація, соціальна нерівність.

Актуальність проблеми. Як свідчать дані соціологів, за період трудової діяльності в Україні кожна третя людина змінює своє соціальне становище. Відповідно змінюється характер, спрямованість і інтенсивність соціальних відносин і контактів, виникають нові компоненти у стосунках між верствами і групами, набувають нових ознак поведінка індивідів, специфіка розв’язання міжгрупових конфліктів, що в свою чергу позначається на самопочутті як окремих людей, так і великих спільнот. Процеси соціальної мобільності, які спонукають людину до переміщень, взаємообумовлені як активністю самої особистості, так і впливом соціуму на життєвий особистісний вибір.

Мета статті: проаналізувати теоретичні проблеми щодо вивчення соціальної мобільності особистості.

Теоретичний аналіз проблеми. Особистість як складна саморегулююча система від народження належить до певного соціального прошарку і класу. Соціальна структура сучасного суспільства включає велику кількість соціальних спільнот, прошарків, груп, які можна типологізувати як: **соціально-класові** – класи, соціальні прошарки, соціальні групи та верстви; **соціально-професійні** – колективи виробничі, військові, навчальні; **соціально-демографічні** – сім’ї, молодь; **соціально-територіальні** – міста, райони; **соціально-етнічні** – нації, народності, етноси [2]. Наведену класифікацію можна поглибити, вказавши, наприклад, на такі складові, як: вища політична еліта; середні прошарки державного й місцевого управління; низові працівники державного апарату управління; провідні господарські керівники; низові керівники; фахівці й службовці різних рівнів; робітники різних кваліфікацій; пенсіонери та інваліди; учні та студенти; декласові елементи тощо. При чому позиція індивіда у певній соціальній страті не залишається незмінною. По суті все життя людини – це певна соціальна мобільність. Відбувається постійна зміна статусів індивідів, їх пересування з одних суспільних прошарків, груп до інших (соціальне переміщення), просування до позицій з вищим престижем, доходами і владою (соціальне просування), чи перехід на нижчі ієрархічні позиції (соціальна деградація). Зміна індивідом чи соціальною групою соціальної позиції, місця в соціальній

структурі називається соціальною мобільністю. Цей термін був запроваджений російсько-американським дослідником Питиримом Сорокіним (1889–1968 рр.) на позначення явища пересування індивіда в соціальному просторі [8].

Соціальна мобільність може бути різних типів: горизонтальна й вертикальна, між різними поколіннями і в межах одного покоління [8]. Горизонтальна мобільність означає пересування людей на тому самому соціальному рівні, зміна статусу на інший, еквівалентний попередньому. Наприклад, учений займався науково-дослідною роботою в НДІ, потім перейшов на викладацьку роботу до вузу. Вертикальна мобільність означає зміну статусу на вищий або навпаки, тобто угору – донизу в системі соціальних позицій. Наприклад, пересування з посади старшого викладача на посаду доцента. Мобільність поколінь – це зміна соціального становища дітей як порівняти з батьками. Обидва види переміщень переплітаються, взаємодіють.

Соціальну мобільність зумовлюють об'єктивні обставини:

- структурні зрушення в економіці;
- зміни характеру й змісту суспільного розподілу праці й відносин власності;
- послаблення закріпленості працівників за соціально та економічно нерівноцінними видами діяльності.

Соціальні переміщення між групами складні, супроводжуються певними соціальними наслідками, найістотнішим з яких є постійна наявність перехідних (маргінальних) верств щодо певних соціальних спільнот.

Соціальна структура ніколи не є простим описом суспільства в “горизонтальній проекції”, вона передусім є відображенням соціальної нерівності. Нерівність індивідів і соціальних груп є первинною ознакою соціальної структури. В іншому разі (за рівності, тотожності елементів системи) відсутні підстави для твердження про соціальну організацію, структуру. Тому соціально організована структура суспільства в його “вертикальній проекції” – це ієрархічно організована сукупність статусів, груп, верств, класів (нерівних ресурсів, якими володіє соціальна система).

Факт нерівності, як засвідчує досвід, зумовлює розвиток і зміну соціальної структури. Нерівність людей виявляється у різних аспектах їх буття. Але не все, що різнить їх, є соціально значущим. Про соціальну нерівність йдеться тільки тоді, коли вона за якимось критерієм закріплена інституціонально як принцип вертикальної класифікації людей. Наприклад, у простих (досучасних) суспільствах соціально значущими були належність до певного роду, стать, вік, що відповідно трансформувалися в ієрархію родинних, вікових і статевих груп. У сучасному суспільстві кількість класифікаційних ознак зросла. Проте загалом соціологи розрізняють два типи нерівності. Нерівність щодо позицій (доходів, престижності, освіти, влади) називається нерівністю у сфері стратифікації, а нерівність щодо можливостей досягнення позицій – нерівністю у сфері мобільності. У кастовому суспільстві можливості для мобільності мінімальні, бо люди не можуть

пересуватися з однієї касты в іншу. У класовому суспільстві бар'єри для мобільності зняті, але існує велика нерівність щодо можливостей мобільності.

Аналізуючи соціальну мобільність, соціологи вивчають кількість і величину класів, страт та статусних груп, швидкість пересування індивідів з однієї групи в іншу, види та величину власності, що належить індивіду, вид його діяльності, статуси, що він має, розподіл влади між окремими статусними групами тощо. Індивіди й цілі групи постійно пересуваються як по вертикалі, так і по горизонталі соціальної структури суспільства.

Пересування груп по вертикалі відбувається під час структурної перебудови, коли виникають нові престижні професії, соціальні статуси; за економічних криз, коли з'являються нерентабельні підприємства, навіть галузі виробництва, а також за зміни політики ціннісно-нормативної орієнтації. За таких умов пересування відбувається одночасно в усіх сферах: економічній, політичній і соціальній.

Якщо суспільство стабільне, то в ньому відбуваються вертикальні пересування лише окремих індивідів. За такого пересування індивід змушений змінювати соціально-професійну групу, бо професій, які мають свою вертикальну структуру, дуже мало.

Вертикальні пересування завжди були в полі зацікавлень соціологів. Питирим Сорокін сформулював основні принципи такого пересування. Він писав, що немає такого суспільства, в якому б страти не допускали жодного пересування. Воно відбувається навіть у кастовій системі. Але немає і таких суспільств, де б переміщення відбувались цілком вільно. У кожному суспільстві така “перепустка” регулюється соціальними інститутами. Вони перевіряють кожного кандидата на доцільність переміщення, на відповідність його нормам і принципам тієї соціальної страти, куди він пересується. Соціальні інститути, за висловлюванням П.Сорокіна, є “соціальними ліфтами”, які переміщують індивідів з однієї страти до іншої. Так, інститут політики не тільки формує свідомість мас, але дає змогу найбільш політично свідомим пересунути на вищі поверхи соціальної ієрархії й посісти керівні посади [8].

Проте однієї рушійної сили соціального інституту для пересування по вертикалі недостатньо. Необхідно закріпитись на верхній сходинці, адаптуватись до нового соціально-культурного середовища, засвоїти нові норми, нові зразки поведінки, а це, як стверджують учені, вимагає великого психологічного напруження, що може супроводжуватися невротами, утратою віри в себе, формуванням комплексу неповноцінності. Людина, відірвавшись від однієї страти, не може знайти себе в іншій. Феномен перебування людини між двома соціальними стратами, зв'язаний з її переміщенням у соціальному просторі, у соціології називається маргіальністю. Пограничні, проміжні стосовно тих чи інших соціальних спільнот прошарки називаються маргіальними.

Поняття “соціальної мобільності” синонімічне за своїм значенням таким термінам як “розвиток”, “становлення”, “соціалізація”, оскільки всі вони відображають динаміку соціальних змін, на певному етапі онтогенезу у визначеному соціальному прошарку.

Розвиток і становлення особистості в соціумі є процесом, коли при засвоєнні досвіду та умов життя здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти соціальним статусом у реальну можливість і перетворення її в дійсність як результат, сукупність всіх реалізованих можливостей, наданих індивідові. Отже, розвиткові і становленню індивіда в соціумі завжди властива діалектика можливого й дійсного, необхідного й достатнього. Цей процес може поєднувати в собі ствердження і заперечення; соціалізацію, десоціалізацію, ресоціалізацію; рівень елементарного самовизначення, орієнтації на зовнішні регулятори і рівень саморегуляції, самоактуалізації, саморозвитку, незалежності від зовнішньої детермінації; свободу і необхідність; творення і репродукування; індивідуалізацію і деперсоналізацію; поступально-прогресивне і регресивне в конкретних проявах; кризові і стабільні періоди в житті індивіда як узгодження “індивідуального” і “соціального” в процесі соціалізації; почуття власної гідності як основи благополуччя соціального життя особистості в соціальній групі і втрату індивідом почуття соціальної реальності тощо.

Процес становлення особистості не є абстрактним, позанормативним, вільним від соціокультурних впливів. Особистість – це завжди творіння певної епохи і соціокультурного контексту. При цьому важливо підкреслити, що зміни відбуваються не тільки в особистості, не тільки особистість проявляє активність як стосовно себе, так і стосовно групи, соціального оточення, а й змінюється саме суспільство, в якому ця особистість розвивається, сам соціум активно впливає на неї. Соціально-психологічний, політичний, економічний процес може як сприяти прогресивному просуванню людини, так і гальмувати його. Отже, адекватні уявлення про розвиток особистості в соціумі можуть бути отримані тільки в процесі розгляду названих складових в єдності й за відсутності прибільшення чи применшення одних або інших (особи чи суспільства). Особистість у міжнародних відносинах є носієм системної якості, якою наділена група, виразником національно своєрідного, типового для тієї чи іншої етнічної спільноти. Тут мовиться про вплив культури окремої соціальної спільноти на становлення особистості, який виражається в засвоєнні нею цінностей, норм, цілей соціальної групи.

Стосовно проблеми вивчення особистості в соціально-психологічному контексті, то створено чимало наукових теорій, які дають змогу говорити про неї як про індивідуальне й водночас соціальне явище. Найвідомішими є психоаналіз (З.Фройд, К.Юнг, А.Адлер та ін.), поведінкова школа (біхевіоризм), розуміння особистості з позиції гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс), вивчення особистості в контексті екзистенційної психології, трансактний аналіз особистості (Е.Берн), акмеологічний підхід до розуміння особистості (О.Бодальов, А.Деркач, Л.Орбан-Лембрик та ін.),

стратегію життя К.Абульханової-Славської, соціально-психологічні концепції особистості.

Мобільність з позиції соціально-психологічного підходу передбачає вивчення і тлумачення механізмів залучення особистості до громадського життя, до системи суспільних відносин, набуття нею соціальних відносин, соціальних якостей для самостійної діяльності й активності, для самопізнання й самоствердження в реальній дійсності.

Аналізу піддаються такі важливі соціально-психологічні прояви особистості, як соціальна адаптація, індивідуалізація, інтеграція особистості, соціальна діяльність, активність, статусно-рольова реалізація особистості в групі, її статусно-рольова диференціація, нормативна поведінка тощо. Вся складна система суспільних відносин є об’єктивною основою формування соціально-психологічних властивостей, рис і якостей характеру. Елементами, які формують соціально-психологічну структуру особистості, є: соціально визначена мета її діяльності; соціальні статуси, позиції і виконувані соціальні ролі; очікування стосовно цих статусів і ролей; норми і цінності, якими вона керується в процесі своєї діяльності; соціокультурна, етнопсихологічна програма поведінки; система знаків; соціально-психологічне відображення суспільних відносин; сукупність знань; рівень освіти і спеціальної підготовки; комунікативний потенціал особистості; особистісні механізми регуляції соціального процесу; активність і ступінь самостійності в ухваленні рішень.

Розкриття соціально-психологічної структури особистості, її життєвого шляху, мобільності в системі суспільних відносин дає змогу побачити застави, на ґрунті яких формуються ті чи інші особистісні характеристики, діагностувати соціально-психологічні властивості особистості і впливати на них. Таким чином, розуміння становлення особистості в соціумі неможливе сьогодні поза суспільними відносинами, поза взаємодією, спілкуванням і діяльністю, активним суб’єктом яких є особистість.

Просування зрілої особистості етапами життєвого шляху неможливе без урахування комунікативних зв’язків і розкриття її комунікативного потенціалу в цілому. За умов комунікативного підходу сам розвиток особистості є тим процесом, де комунікація перебуває у взаємодії та єдності з особистісними властивостями індивіда і сприяє його формуванню в соціумі. Спілкування тут постає як умова доцільної взаємодії людини із соціальним оточенням і водночас виступає в ролі як зовнішньої умови, засобу ефективної дії, так і внутрішньої характеристики психічної активності особистості. Комунікативні властивості є інтегральними її характеристиками, за допомогою яких здійснюється взаємозв’язок людини із соціумом, соціально-психологічне сприйняття й відображення нею соціальних відносин і реальностей життя, забезпечується встановлення контактів між людьми. Отже, особистість є сукупністю різних зовнішніх і внутрішніх комунікацій, які утворюють комунікативне ядро, комунікативний світ людини, а її розвиток у соціумі здійснюється за умов спільної активності, взаємодії та

діалогу. Соціально-психологічна природа особистості передбачає усвідомлення її становлення як комунікативної життєздатності, у ході якої відбуваються зовнішні і внутрішні зміни, здійснюється формування комунікабельності, розвивається комунікативний потенціал.

Здійснювати певні кроки в горизонтальному чи вертикальному напрямі соціальної мобільності особистість може тільки проявивши певну активність. Активність, таким чином, – це той методологічний принцип, який допомагає розкрити становлення мінливої особистості в соціумі, що також змінюється. Основу активності людини становлять людські потреби, на задоволення яких направлені ті чи інші активні дії. Активність сприяє злиттю індивіда з соціумом (ідентифікація) і виокремленню, збереженню свого “Я” (автономізація) тобто активність виступає і як формування, перетворення особистості, і як подолання зустрічних детермінант у процесі її становлення. При цьому шляхи прояву активності можуть бути різними: оптимальне використання природних здібностей і можливостей індивіда, знаходження оптимально-індивідуального темпу життя, визначення своєчасності залучення особистості до соціальних процесів тощо. Спонукає людину до активної дії конкретна мета, що має перспективну привабливість. Саме за таких умов у людини з’являється сильна внутрішня потреба, спонукана, яка і призводить до активності. Прояв активності може бути також обмежений негативним впливом минулого соціально-психологічного досвіду і звичками; внутрішніми захистами; порушенням особистісної гармонії у спілкуванні (надмірне спілкування призводить до розчинення особистості в масі, надмірне виокремлення – до індивідуалізму).

Висновки. Психологічні засади соціальної мобільності особистості доцільно розглядати з позиції системного підходу у єдності, взаємозв’язку, взаємовпливі людини і соціуму, акмеологічного підходу як самореалізацію зрілої особистості в професійній діяльності, комунікативного підходу через розкриття особистісного підходу у спілкуванні, соціально-психологічного підходу, який інтегрує розуміння соціально-психологічної сутності людини. Рушійними механізмами соціальної мобільності особистості виступають: активність особистості, готовність до переміщень, потребово-мотиваційна сфера, ціннісно-орієнтаційна сфера, соціальна ідентичність, незадоволеність соціальною ситуацією розвитку, реалізація комунікативного потенціалу та ін. Актуальними в контексті вказаної проблематики є такі проблеми:

- специфіка протікання процесів адаптації індивіда чи групи людей до нових умов (пристосування психіки людини до зовнішнього середовища, що якісно змінюється чи змінилося);
- психологічні особливості зміни соціальних позицій та досягнення кар’єри;
- специфіка набуття нових особистісних якостей;
- знання і врахування чинників психологічної сумісності на етапі вияву індивідуальних особливостей та інтеграції в нову спільноту.

– особливості становлення і розвитку психологічної готовності до виконання нового типу діяльності [6; 7].

Задоволеність переміщенням, новим місцем проживання, працею, новим становищем, собою, реалізацією своїх потенційних можливостей – суб’єктивний індикатор статусної і рольової адаптації. Натомість незадоволення процесами переміщення, новою роботою, іншим соціальним середовищем, групою, своїми діями та вчинками – показник відсутності психологічної адаптації. На цьому етапі можуть спрацювати психологічні захисні механізми, які охороняють людей від зазіхань на індивідуальність, цілісність і стійкість особисті чи групи: втеча від реалій, апатія, негативізм, маргіналізація, агресія, мрії, лінощі тощо.

Процес індивідуалізації за нових умов і обставин (вияв власного “Я”, формування особистісних новоутворень, оптимальна реалізація потенційних можливостей тощо) пов’язаний із самоактуалізацією особистості чи групи людей. Часті соціальні зміни, переміщення призводять до зміни особистісних чи групових вимог (відбувається або узгодженість дій, або деформація вимог, або пошук іншої системи вимог). Шлях інтеграції в нове оточення також супроводжується певними особливостями й ускладненнями: інтеграція спричинена суперечністю між намаганнями індивіда (чи групи людей) бути ідеально представленим своїми індивідуальними особливостями в новій спільноті й потребою нового оточення (нової групи) прийняти, схвалити й культивувати лише ті індивідуальні якості, які сприяють розвитку спільноти. Якщо етап інтеграції пройшов успішно для індивіда чи групи, вони набувають рис, які забезпечують їм успішне просування по службі, по ієрархічній драбині. За умов, коли суперечність не усувається, настає дезінтеграція і як наслідок ізоляція, витіснення особистості із спільноти або деградація.

Перспективи подальших наукових розвідок. Окреслені психологічні тези щодо вивчення соціальної мобільності в конкретному соціокультурному просторі розкривають широке коло можливостей для подальших наукових пошуків. Проте як конкретно відбуватиметься процес адаптації, індивідуалізації чи інтеграції залежить від приналежності індивіда чи групи людей до тих чи інших класів, верств, каст, прошарків населення, адже кожен страт, кожна соціальна спільнота характеризується певним способом і стилем життя, місцем у соціальному розподілі праці, способом одержання та оперування знаннями тощо.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – 240 с.
3. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – С.-Пб., 2002. – 560 с.
4. Барбер Б. Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности // Американская социология. – М., 1972.

5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціально-психологічна структура особистості // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип.7. – Ч.1.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2005. – 576 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
8. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.

The article is dedicated to the problem of social mobility of e personality. The autor outlines theoretical approaches to analysis of place and role of a personality in a society.

Key words: *social mobility, social strata, socialization, adaptation, activity, identification.*

УДК 159.9
ББК 88.3

ДО ПРОБЛЕМИ СТИЛЬОВИХ ПРОЯВІВ ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена проблематиці стильових проявів інтелектуальної активності. Аналізуються стильові прояви у порівнянні з інтелектуальними здібностями. Дається характеристика стилям кодування інформації, когнітивним стилям, інтелектуальним стилям, епістемологічним стилям.

Ключові слова: *стиль, інтелект, інтелектуальні здібності, стиль кодування інформації, когнітивний стиль, інтелектуальний стиль, епістемологічний стиль.*

Актуальність проблеми. Успішність діяльності традиційно прийнято співвідносити зі здібностями. Відповідно інтелектуальна здібність визначається як індивідуально-своєрідна властивість особистості, що є умовою успішності вирішення певного завдання (проблеми): здатність розкривати значення слів, вибудовувати просторову фігуру із заданих елементів, виявляти закономірність у ряді чисел і геометричних зображень, пропонувати безліч варіантів використання заданого об'єкта, знаходити суперечність у проблемній ситуації, формулювати новий підхід у вивченні якої-небудь предметної галузі тощо.

Становлення стильового підходу стало свідченням трансформації предмета психології пізнання: якщо раніше в центрі уваги були загальні закономірності пізнавальної діяльності, то тепер на перший план виходили механізми індивідуальних відмінностей між людьми в способах пізнання навколишньої дійсності.

Із самого початку статус феноменології стильових проявів інтелекту визначався з урахуванням ряду принципів моментів. Стилі, будучи характеристикою пізнавальної сфери, водночас розглядалися як прояв особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні способи переробки інформації виявлялися тісно пов'язаними з потребами, мотивами, афектами тощо. Крім того, стилі оцінювалися як форма інтелектуальної активності вищого порядку, оскільки їх основна функція полягала в координації і регулюванні базових пізнавальних процесів. Нарешті, стилі дозволяли увести безоцінний підхід до інтелектуальних можливостей людини, оскільки прояви будь-якого стилю – це завжди “добрий” результат, що характеризує ефективність індивідуальної інтелектуальної адаптації.

Мета статті – проаналізувати структурні компоненти інтелектуальної активності з погляду їх стильових проявів.

У стильовому підході до інтелекту відбулася радикальна зміна методичного інструментарію. Якщо раніше вивчення індивідуальних відмінностей в інтелектуальній діяльності здійснювалося переважно на основі методу вирішення задач, то у стильовому дослідженні випробуваному пропонувалася достатньо проста ситуація без яких-небудь тимчасових обмежень з інструкцією

відкритого типу, згідно з якою випробуваний міг вибрати найзручніший і природний варіант відповіді (розкласти предмети на групи за своїм бажанням, висловити свою думку про задану ситуацію, прийняти рішення у своєму природному часовому темпі тощо). Нормативи оцінки індивідуального результату в стильовому дослідженні були відсутні. Віднесення випробуваних до того або іншого полюса відповідного когнітивного стилю здійснювалося на основі медіанного критерію.

Іншими словами, якщо в традиційному дослідженні індивідуальних інтелектуальних відмінностей випробуваний явно перетворювався на якийсь об'єкт, яким маніпулювали ззовні, то у стильовому дослідженні випробуваний виступав як суб'єкт, що мав нагоду продемонструвати властиві йому способи сприйняття, аналізу та інтерпретації експериментальної ситуації.

Психологія інтелекту традиційно орієнтувалася головним чином на вивчення загальних властивостей інтелекту й описувала останній з погляду досягнення певної мети (результату) в конкретному виді пізнавальної діяльності.

На думку В.Д.Шадрікова, поняття “властивість” і “здібність” виступають як тотожні. Зокрема, здібність може бути визначена як властивість (або сукупність властивостей) структури (системи), що виявляється у процесі її функціонування. Іншими словами, пізнавальна здібність – це властивість деякої психічної реальності (за Шадріковим – “функціональної системи”), яка проявляє себе в ситуації виконання людиною певного завдання і фіксується у вигляді показників ефективності цього виду діяльності. За Шадріковим, при вивченні пізнавальних (інтелектуальних) здібностей ми описуємо інтелект на рівні його властивостей, тобто обмежуємося констатацією зовнішніх, функціональних проявів інтелектуальної активності суб'єкта [1].

У вітчизняній психології спроба систематизації та аналізу пізнавальних здібностей з урахуванням сучасних досліджень у цій галузі вперше була зроблена В.М.Дружининим. У межах розробленої ним теорії загальних здібностей в якості останніх розглядаються психометричний інтелект (здібність вирішувати задачі на основі використання наявних знань), креативність (здібність перетворювати знання за участю уяви і фантазії), наукованість (здібність набувати знання) [2].

На наш погляд, запропонована В.М.Дружининим класифікація може бути розширена й уточнена. Зокрема, М.О.Холодная виділяє чотири основні аспекти функціонування інтелекту, що характеризують чотири типи інтелектуальних здібностей: *конвергентні здібності*, *дивергентні здібності* (або креативність), *наукованість* і *пізнавальні стилі*. В контексті запропонованого підходу кожна з інтелектуальних здібностей розглядається як властивість інтелекту, яка є похідною по відношенню до особливостей змісту і структури індивідуального ментального досвіду [3].

В останні десятиріччя у психології пізнання все більш активно став виявлятися інтерес до індивідуальної специфіки інтелектуальної діяльності, яка в загальному вигляді була позначена терміном “пізнавальні стилі”.

Поняття “пізнавальний стиль” акцентувало увагу дослідників на індивідуальних відмінностях у способах вивчення дійсності. Вельми характерно, що спочатку індивідуальні відмінності в наданні переваги певним способам інтелектуальної діяльності (стилю) принципово протиставлялися індивідуальним відмінностям в успішності інтелектуальної діяльності (здібностям).

Вперше критерії відмінності стилів від здібностей були сформульовані Т.Уїткіним, які потім протягом декількох десятиріч беззастережно були прийнятими більшістю дослідників [3].

1) Здібність характеризує рівень досягнень в інтелектуальній діяльності (тобто є її результативною характеристикою). Стиль виступає як спосіб виконання інтелектуальної діяльності (тобто є її процесуальною характеристикою). Відповідно різні стилі можуть забезпечувати однаково високу успішність рішення певної задачі.

2) Здібність – уніполярне вимірювання (індивідуальні показники здібностей розташовуються на вертикальній шкалі від мінімальних до максимальних). Стиль – біполярне вимірювання (індивідуальні показники стилю розташовуються на двох полюсах горизонтальної шкали, що виділяються за допомогою такого статистичного критерію, як медіана).

3) Здібності завжди мають ціннісний контекст (зростання здібностей – завжди добре). До стильових феноменів не застосовні оцінні думки, оскільки будь-який полюс того або іншого стилю рівноцінний з погляду можливості ефективної інтелектуальної адаптації.

4) Здібність мінлива в часі (рівень здібності змінюється залежно від віку, освіти, досвіду тощо). Стиль – стійка характеристика людини, стабільно властива їй на різних етапах онтогенезу і в різних умовах соціалізації.

5) Здібність специфічна по відношенню до змісту конкретної діяльності. Стиль виявляється генералізовано у різних видах психічної діяльності.

Останнім часом з'явилися численні емпіричні докази тому, що ці критерії виставлення стилів і здібностей носять вельми умовний характер [3].

Твердження, що стилі й здібності є альтернативними психічними якостями, може бути поставлене під сумнів і у зв'язку з міркуваннями більш загального плану: *по-перше*, способи переробки інформації про своє оточення у вигляді тих або інших стильових властивостей інтелекту прямо або побічно впливають на продуктивність інтелектуальної поведінки, *по-друге*, стилі, контролюючи базові пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уяву), тим самим виступають як метакогнітивні здібності, що забезпечують ефективність саморегуляції інтелектуальної діяльності, і, *по-третє*, стилі вже самим фактом своєї наявності свідчать про сформованість здатності суб'єкта до індивідуалізованої форми пізнавального відображення (тобто є свідченням достатньо високого рівня його інтелектуального розвитку).

Останнє припущення перекликається з фактами, згідно з якими типологічно обумовлені відмінності в індивідуальному стилі діяльності спостерігаються тільки у випробовуваних з достатньо високим рівнем розумового розвитку [4].

Дослідження пізнавальних стилів пішло у різних напрямках, тому зараз можна констатувати наявність чотирьох типів стильових властивостей інтелекту, таких як: *стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі та епістемологічні стилі*. Розглянемо їх ретельніше в контексті стильового підходу до інтелекту як інтегративної (не тільки пізнавальної, але і регулятивної) функції психіки.

Стилі кодування інформації – це індивідуально-своєрідні способи представлення інформації залежно від домінування певної модальності досвіду (слухової, зорової, кінестетичної, почуттєво-емоційної тощо).

Останнім часом проблема існування різних способів сприйняття інформації активно розроблялася в руслі нейролінгвістичного програмування (НЛП). Були виділені три основні сфери “сенсорного досвіду” людини: візуальна, аудіальна, кінестетична. Відповідно різні люди приймають і переробляють інформацію про своє оточення, переважно спираючись або на візуальний досвід (за допомогою зорових і мислительних образів), або аудіальний досвід (за допомогою слуху), або кінестетичний досвід (через дотик, нюх та інші чуттєві враження). Тому для візуала типова пізнавальна позиція – дивитися, уявляти, спостерігати; для аудіала – слухати, говорити, обговорювати; для кінестетика – діяти, відчувати [3].

Таким чином, міра вираження в індивідуальній репрезентативній системі того або іншого способу представлення інформації – залежно від сформованості певних структур її когнітивного досвіду – характеризує властивий певній людині стиль кодування інформації. Нагадаємо, що за Дж. Брунером, міра інтегрованості різних способів кодування інформації характеризує рівень інтелектуального розвитку суб’єкта.

Когнітивні стилі – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про актуальну ситуацію (способи її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо). У зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти описи від 15 до 20 різних когнітивних стилів. Перелік когнітивних стилів та їх детальний аналіз виходить за рамки нашої статті. Нам важливо зафіксувати деякі загальні висновки щодо природи когнітивних стилів. Річ у тому, що в міру накопичення емпіричних даних стильовий підхід опинився у достатньо непростій ситуації. З одного боку, зіставлення стильових і продуктивних аспектів інтелектуальної діяльності не витримувало строгої емпіричної і теоретичної перевірки (зокрема, багато показників когнітивних стилів позитивно корелювали з різними показниками інтелектуальної продуктивності). З другого боку, ототожнення когнітивних стилів і конвергентних здібностей виявлялося непропорційним через очевидну відмінність процедур їх операціоналізації (когнітивні стилі описуються в термінах своєрідності способів переробки інформації, тоді як традиційні інтелектуальні здібності – у термінах ефективності вирішення задач).

М.А.Холодною був обґрунтований погляд, згідно з яким когнітивні стилі – це “інший тип” інтелектуальних здібностей (порівняно з традиційними конвергентними і дивергентними здібностями), що характеризують, *по-перше*,

особливості побудови індивідуальних репрезентацій того, що відбувається (як будується ментальний образ конкретної ситуації) і, *по-друге*, індивідуальні можливості метакогнітивної регуляції інтелектуальної діяльності (як організовується контроль процесів переробки інформації) [3].

Інтелектуальні стилі – це індивідуально-своєрідні способи постановки і вирішення проблем. Р.Стернберг провів аналіз трьох інтелектуальних стилів, які виявляються у виборі професійної діяльності і відповідно у наданні переваги способам вирішення професійних проблем [5].

1. *Законодавчий стиль*. Його представники у своїй інтелектуальній роботі ігнорують типові для більшості людей норми і правила. Навіть свої власні принципи, що стосуються підходу до проблеми, вони готові у будь-який момент змінити залежно від вимог самої проблеми. Їх не цікавлять деталі. Вони відчують себе комфортно тільки тоді, коли мають нагоду працювати усередині власної системи ідей і коли вони можуть самі розробляти новий підхід до проблеми. Віддають перевагу таким професіям, як вчений, університетський професор, письменник, артист, архітектор, підприємець.

2. *Виконавчий стиль*. Люди цього типу керуються загальноприйнятими нормами, схильні діяти за правилами, вважають за краще вирішувати наперед сформульовані, чітко поставлені проблеми з використанням вже відомих засобів. Вибирають професію адвоката, полісмена, військового, бухгалтера, менеджера.

3. *Оцінний стиль*. Люди цього типу мають деякий мінімум власних правил, в правильність яких вони щиро вірять. Вони орієнтовані на роботу з готовими системами, які, на їх думку, можна і потрібно “приводити в порядок” (наприклад, ставити правильний діагноз і здійснювати необхідні дії). В цілому схильні аналізувати, критикувати, оцінювати і удосконалити проблеми. Професійно самовизначаються, як правило, як літературний критик, психотерапевт, розробник освітніх програм, консультант, політик, суддя.

З погляду Стернберга, всі ці стилі проявляють себе при однаково високому рівні інтелектуального розвитку і співвідносяться з однаково високою професійною успішністю. Крім того, треба мати на увазі, що для кожної людини характерний баланс всіх трьох стилів з урахуванням, природно, спеціалізації кожного з них.

Аналогічна позиція була представлена в роботах А.Харрісона та Р.Бремсона, які виділили п’ять інтелектуальних стилів залежно від того, який тип проблем і які способи їх рішення виявилися бажанішими для даної людини: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний і реалістичний [2].

У порівнянні з когнітивними стилями, інтелектуальні стилі, безумовно, є більш узагальненою стильовою властивістю інтелекту. Слід особливо підкреслити, що вказані вище стилі Стернберг описав на основі аналізу поведінки трьох своїх найобдарованіших студентів. Так само і стилі, виділені Харрісоном і Бремсоном, були виявлені на основі вивчення особливостей інтелектуальної творчості великих філософів. Мабуть, про інтелектуальні стилі як властивості

індивідуального інтелекту можна говорити тільки на фоні достатньо високого рівня інтелектуальної зрілості суб'єкта.

Таким чином, з цієї точки зору інтелектуальні стилі – це особливого роду інтелектуальні здібності, пов'язані з можливістю індивідуалізації інтелектуальної діяльності на основі приведення у відповідність індивідуальних ресурсів суб'єкта з певним типом проблем (не дарма говорять, що геній – це щасливий збіг структури індивідуального розуму зі структурою об'єктивної проблемної ситуації).

Епістемологічні стилі – це індивідуально-своєрідні способи пізнавального відношення людини до дійсності, що виявляються в особливостях індивідуальної “картини світу”. Дж. Ройс виділяє три епістемологічні стилі: емпіричний, раціоналістичний і метафоричний [6].

Емпіричний стиль – це пізнавальний стиль, при якому особистість будує свій пізнавальний контакт зі світом на основі даних безпосереднього сприйняття і предметно-практичного досвіду. Люди цього типу схильні підтверджувати істинність своїх думок посиланням на факти, ретельність вимірювань, надійність і повторюваність спостережень.

Раціоналістичний стиль – це пізнавальний стиль особистості, чий погляд на дійсність визначається широкими понятійними схемами, категоріями і “теоріями”. Адекватність індивідуальних думок оцінюється на основі логічних висновків з використанням усього комплексу розумових операцій. Основний критерій надійності пізнавального образу – його логічна стійкість.

Метафоричний стиль – це пізнавальний стиль, який виявляється в схильності до максимальної різноманітності вражень і комбінування віддалених галузей знань. Цілісність погляду на світ поєднується з його персоніфікацією (тобто уявленням дійсності в термінах особистих переживань, оцінок, переконань). Перевірка надійності пізнавального образу здійснюється за рахунок посилання на власну інтуїцію.

За Ройсом, пізнавальні стилі – це психічні якості вищого порядку в тому значенні, що вони визначають спосіб зв'язку конвергентних здібностей і афективних особистісних рис в актах індивідуальної поведінки. По суті справи, вираженість певних епістемологічних стилів є наслідком сформованості тих механізмів, які забезпечують взаємодію інтелектуальних і афективних можливостей суб'єкта. Наприклад, раціональний стиль відповідає за інтеграцію понятійних здібностей і емоційної незалежності, емпіричний стиль – перцептивних здібностей та інтроверсії/екстраверсії, метафоричний стиль – символічних здібностей та емоційної стабільності [6].

Отже, епістемологічні стилі можна вважати – порівняно, наприклад, з конвергентними здібностями – інтелектуальними здібностями більш високого рівня, що проявляють себе в показниках індивідуалізованої інтеграції когнітивного й афективного досвіду суб'єкта.

Висновки. Таким чином, пізнавальні стилі – у вигляді вираженості тих або інших форм представлення інформації (стилі кодування), сформованості механізмів мимовільного інтелектуального контролю (когнітивні стилі), міри

індивідуалізованості способів постановки і вирішення проблем (інтелектуальні стилі), ступеня інтеграції когнітивного й афективного досвіду (епістемологічні стилі) – мають, судячи з усього, відношення до продуктивних можливостей інтелекту і можуть розглядатися як особливий різновид інтелектуальних здібностей.

1. Шадриков В.Д. Способности, одарённость, талант // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н.Дружинин, В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1991. – С.11–26.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – С.-Пб., 1999. – 368 с.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 272 с.
4. Готединар А.Л. К проблеме многосторонних способностей // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С.82–88.
5. Стернберг Р.Д. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. – №6. – С.54–61.
6. Royce J.R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In: // Carterette E., Fridman M. (Eds.). Handbook of Perception. – V.1. – N.V.: Acad. Press. – P.149–176.

The article is devoted problems of stylish displays of intellectual activity. Stylish displays are analyses in comparing to the intellectual capabilities. Description is given to styles of code of information, cognitive styles, intellectual styles, epistemology styles.

Key words: style, intellect, intellectual capabilities, style of code of information, cognitive style, intellectual style, epistemology style.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ТРИВОЖНОЇ ДИТИНИ

У статті висвітлено описується психологічний портрет тривожної дитини за емоційними, поведінковими, вербальними, комунікативними, психосоматичними характеристиками.

Ключові слова: тривога, тривожність, форми тривожності, емоційні, поведінкові, психосоматичні прояви тривожності.

Актуальність та постановка проблеми. Тривожність є досить складною психологічною проблемою для людини, що характеризується станом очікування та готовності до виникнення небезпеки, необхідності долати її іноді навіть у тих випадках, коли події об'єктивно не є загрозливими. Такий психологічний настрій створює емоційний дискомфорт, інтелектуальне перенапруження, поведінкові труднощі, а в результаті – вичерпує душевні сили. Особливо важко бути носієм особистісної тривожності в дитячому віці через тиск негативних переживань, пов'язаних з тривожністю, недостатню розвиненість компенсаторних механізмів психіки дитини, невміння розвантажуватись, знаходити ефективні способи подолання внутрішнього дискомфорту. В результаті особистісна тривожність, яка досягає високої міри вираження, може стати внутрішньою перешкодою для засвоєння дитиною нового досвіду, включення у нові види діяльності, спілкування з однолітками та дорослими, розвитку її автономії, життєвої активності, самореалізації. Тому вивчення сутності проблеми тривожності та характерних ознак, психологічного портрету тривожної дитини допоможуть виявляти існування цієї проблеми на ранніх етапах з метою її корекції чи профілактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проявів дитячої тривожності передбачає врахування сутності явища тривожності особистості. Традиційно тривожність трактується як риса, стабільна властивість особистості, яка характеризується підвищеною схильністю переживати тривогу через реальні чи уявні небезпеки [1, с.707]. Тривожність також можна визначити як психічний стан емоційного напруження, настороженості, занепокоєння, тяжкого душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при труднощах, загостреного почуття провини і недооцінки себе в ситуаціях очікування, невизначеності чи передчуття неясної загрози рівновазі особистості (Л.А.Лєпіхова) [2].

Слід розрізняти ситуативну та особистісну тривожність. Ситуативна тривожність – це внутрішній стійкий стан тривожності, який є поведінковою реакцією на певні життєві ситуації. Особистісна тривожність – це індивідуальна риса особистості людини, яка відображає її схильність до емоційних негативних реакцій на різні життєві ситуації, що несуть в собі загрозу її Я (самооцінці, рівню домагань, ставлення до себе і т. ін.) [3]. Безумовно, що більш диском-

фортним варіантом є домінування чи високий рівень розвитку особистісної тривожності. Для тривожної людини характерно постійно переживати невизначений страх, невизначене відчуття загрози. При цьому негативні переживання не пов'язані з якоюсь певною ситуацією і проявляються досить часто навіть у тих обставинах, які є об'єктивно благополучними і сприятливими. Це обумовлено тим, що тривожна людина проектує характерний для неї стан тривоги на цілий ряд ситуацій, тобто джерелом тривоги є не об'єктивні явища, а сам тривожний суб'єкт.

Проблема дитячої тривожності вивчається сучасними науковцями у контексті діагностики та корекції цієї проблеми (С.В.Ходарев, Т.М.Піддубна, А.Р.Сімаєва, Л.Н.Костіна, А.М.Прихожан); практичної роботи з психоемоційними та поведінковими розладами дітей (О.К.Лютова, Г.Б.Моніна), вивчення взаємозв'язку тривоги та страхів дітей у виникненні невротичних розладів (А.І.Захаров), впливу особливостей сім'ї на виникнення тривоги (К.Хорні, А.Адлер, А.Бертін, В.Сатір, М.Кемпбелл, А.А.Бодальов, В.В.Столін) тощо. У переважній більшості цих досліджень у певних контекстах згадуються різноманітні прояви дитячої тривожності, однак бракує цілісних, класифікованих за чіткими критеріями описів проявів дитячої тривожності.

Метою публікації є опис психологічного портрету тривожної дитини за емоційними, вербальними, психосоматичними, поведінковими параметрами.

Тривожну дитину на перший погляд значно важче помітити, ніж агресивну та гіперактивну – вона швидше є проблемою для самої себе, ніж для інших людей. Однак, знаючи характерні прояви дитячої тривожності та уважно спостерігаючи, можна помітити наявність цієї проблеми за рядом специфічних ознак.

О.К.Лютова, Г.Б.Моніна виділяють такі риси тривожних дітей:

- надмірна стурбованість, страх не самої конкретної події, а її очікування;
- налаштованість на найгірше;
- відчуття безпорадності;
- високі вимоги до себе, самокритичність;
- переживання власної неспроможності та відповідно пошук схвалення, підтримки в дорослих [4].

У маленьких дітей внаслідок нерозвиненості мови тривога може бути встановлена на основі своєрідної поведінки: неспокійний погляд, метушливість, напруженість, плач чи розпачливий крик при зміні ситуації. Трохи старші діти виявляють скарги наступним чином: “якось не по собі”, “неспокійно”, “внутрішнє тремтіння”, “немає спокою” [5]. У формулюванні думок та ставлень до якихось явищ чи у поясненні своєї поведінки тривожні діти також часто вживають словосполучення на зразок “Я хвилююся...”, “Я переживаю...”, “Я непокоюся...”, “Я боюся...”.

На основі діагностичної та корекційної роботи С.В.Ходарев, Т.М.Піддубна, А.Р.Сімаєва [6] виокремлюють наступні психічні ознаки та відповідні їм поведінкові реакції тривожних дітей (див. табл.1).

Таблиця 1

Психічні та поведінкові прояви тривоги

Психічні ознаки	Поведінкові реакції
Внутрішнє напруження	Незручність
Стурбованість	Незграбність
Хвилювання	Неакуратність
Невпевненість	Різноманіття рухової активності
Передчуття небезпеки	
Стурбованість	
Нервозність	Неочікувані травми, падіння
Роздратування	
Порушення сну	
Зниження когнітивних функцій	

Особливо часте переживання стану тривоги обумовлює певний рівень психічного напруження, що відображається на соматичному рівні. Лікар-психотерапевт О.Радюк виділяє наступні *соматичні симптоми тривожних розладів*:

1. Вегетативні (посилене чи пришвидшене серцебиття, пітливість, тремор, сухість в роті).
2. Симптоми, що стосуються грудей та живота (утруднене дихання, почуття задухи, біль чи дискомфорт в грудях, нудота чи абдомінальний стрес (наприклад, печія в шлунку).
3. Симптоми, що стосуються психічного стану (відчуття головокружіння чи непритомності; відчуття, що предмети нереальні (дереалізація), чи що власне Я віддалилось або “насправді не перебуває тут”; страх втрати контролю, безумства чи наступаючої смерті; страх померти).
4. Загальні симптоми (припливи жару чи ознобу; оціпеніння чи відчуття поколювання).
5. Симптоми напруження (м'язове напруження, болі; стурбованість чи нездатність до релаксації; почуття нервозності, “заведеності”, психічного напруження; відчуття клубка в горлі, утруднення при ковтанні).
6. Інші неспецифічні симптоми (посилене реагування на неприємності чи на переляк; утруднення в концентрації уваги чи “порожнеча в голові” через тривогу та стурбованість; постійна дратівливість; труднощі у засинанні через стурбованість) [7].

На основі аналізу праць С.В.Ходарева, Т.М.Піддубної, А.Р.Сімаєвої, О.К.Люткової, Г.Б.Моніної, М.Кравцової можна виділити наступні *психосоматичні прояви тривожних станів дітей*: нудота, метеоризм, порушення стільця, покашлювання, відчуття нестачі повітря, “клубок в горлі”, часте

поверхнєве дихання, “завмирання” серця або пришвидшене серцебиття, коливання артеріального тиску, порушення апетиту (підвищення або зниження) та відповідно збільшення чи зменшення маси тіла; свербіння та поколювання шкіри, тремор рук, слабкість в ногах, нервові тіки, енурез, заїкання [6; 4; 8].

Виникнення несприятливих обставин здатне провокувати інтенсивну реакцію тривоги у дитини, яка стає стабільною. Психосоматичні прояви цього стану **теж** можуть стабілізуватися і утворити психофізіологічне тло виникнення психосоматичних захворювань.

Труднощі виявлення тривожності дитини обумовлені тим, що сама тривожність може проявлятися у різних формах, бути більшою чи меншою мірою завуальованою, поєднуватися з цілим рядом емоційних станів чи процесів, включатися у найрізноманітніші поведінкові реакції. С.В.Ходарев, Т.М.Піддубна, А.Р.Сімаєва виділяють такі *форми тривожності*:

1. Відкрита:

1) нерегульована (генералізована) тривожність – сильна, усвідомлювана, що виявляється симптомами тривоги. Вона зустрічається у всіх вікових групах і самостійно дитина з нею справитись не може;

2) регульована (компенсована) тривожність – діти самостійно виробляють способи її подолання. Вона частіше зустрічається в молодшому шкільному та ранньому юнацькому періодах;

3) культивована тривожність – це тривожність, яка усвідомлюється і переживається як цінна для особистості якості, що дозволяє досягнути бажаного результату. Цей вид тривожності найбільш характерний для старшого підліткового та раннього юнацького віку.

2. Прихована:

1) неадекватний спокій – виявляється в тому, що дитина, приховуючи тривогу від оточуючих і самої себе, виробляє сильні і негнучкі способи захисту, що перешкоджають сприйняттю зовнішньої загрози і аналізу власних переживань;

2) відхід від ситуації [6].

Ці ж дослідники виділяють дві основні форми тривожної поведінки:

- тривожно-агресивна поведінка – зустрічається в дошкільному та підлітковому періоді, виявляється у вигляді прямої чи завуальованої агресії (в малюнках, розповідях, іграх). Очевидно, агресія в даному випадку стає певним інструментом захисту дитини, способом оволодіти ситуацією, відчувти власну силу;

- тривожно-залежна поведінка – характеризується підвищеною чутливістю до емоційного стану іншої людини (надмірним послухом, підвищеною турботливістю аж до самозречення). Найімовірніше, що задоволення вимог та очікування інших людей, які можуть бути для дитини джерелом психологічної безпеки, а, відповідно, переживання схвалення чи відсутності негативної стимуляції з їх боку надає дитині відчуття захищеності [6].

Тривожні діти переважно характеризуються високими вимогами до себе, самокритичністю, труднощами у спілкуванні, уникненням ініціативи, зниженим інтересом до навчання, невпевненістю, боязливістю, страхом включатися в нові

види діяльності. Однак в інших випадках може проявлятися й протилежний поведінка: тривога через почуття самотності може стимулювати дитину активно спілкуватися з однолітками, підлаштовуватись під їх вимоги, а страх перед покаранням за недостатньо високу успішність може примушувати її до старанності, активності в навчанні; страх зробити щось неправильно чи недосконало – до ретельності, самоперевірок, самоконтролю, постійного самовдосконалення. В останньому випадку тривожні діти досягають високих результатів у навчанні, є успішними у тих видах діяльності, у які вони включаються, однак платою за їх досягнення є постійний стан напруження і тривоги з приводу того, вірно зроблений вчинок чи ні.

На основі практичного досвіду роботи з дітьми М.Кравцова виділяє такі види тривожних дітей:

1. “Невротичні” – це діти з соматичними проявами тривожності (для них характерні тіки, енурез, заїкання).

2. “Розгальмовані” – це дуже активні, емоційно збудливі діти з глибоко прихованими страхами. Спочатку вони дуже стараються добре вчитися, але у них не виходить. Тоді вони стають порушниками дисципліни. Можуть навмисно не робити з себе посміховище перед класом, оскільки дуже бояться стати невдахами через неуспішність. Створюється враження, що підвищеною активністю вони намагаються заглушити страх. Часто у них наявні органічні порушення, що заважають успішному навчанню (проблеми з пам’яттю, увагою, дрібною моторикою).

3. “Сором’язливі” – це тихі, милі діти. Вони бояться відповідати білі дошки, не піднімають руку, не проявляють ініціативи, мало контактують з однолітками, дуже старанні в навчанні. Бояться про щось спитати у вчителя, дуже лякаються, якщо він підвищує голос (не обов’язково на них). Переживають, якщо чогось не виконали, часто плачуть через дрібні неприємності. Не заспокоюються, поки не зроблять все, що задано.

4. “Замкнуті” – це похмурі, непривітні діти. Вони ніяк не реагують на критику, в контакт з дорослими стараються не вступати, уникають голосних ігор, сидять окремо. У них можуть бути проблеми у навчанні, бо вони нічим не зацікавлені і не включені в процес. Оточуючі постійно очікують підступу від них [8].

Якщо поспостерігати за дітьми, яких можна було б віднести до того чи іншого з наведених вище типів, то складно було б при першому наближенні припустити наявність саме цієї емоційної проблеми. Це обумовлено своєрідним “приховуванням” тривоги у різноманітні психологічні явища, які М.Кравцова називає “масками”, феноменами тривожності, серед них такі:

1. Страх невідомого, який, очевидно, лежить в основі всіх видів тривожності. Тривожні діти бояться нового досвіду, що проявляється в читанні одних і тих самих книг, перегляді одних і тих самих фільмів, відмовляючись від нових. В цьому явищі може приховуватися потреба дитини в постійності, незмінності. Їй необхідно знати, що все буде так, як вона звикла. Читаючи вже знайому книгу, вона впевнена, що ніякі неприємності і несподіванки її не

підстерігають. Часто дитина так чинить, якщо батьки ведуть дуже активний спосіб життя, ситуація в сім’ї раз у раз змінюється чи стається щось таке, що травмує дитину. Можна припустити, що уникаючи невідомого, яке на фоні несприятливих подій видається загрозливим, дитина, поринаючи у знайомий вже їй досвід, забезпечує виникнення відчуття безпеки, стабільності, контрольованості ситуації.

2. Ідеальний порядок – намагання організувати навколо себе простір відповідно до власних чи нав’язаних батьками уявлень і неухильно дотримуватися його в найменших деталях. Наприклад, дитина розкладає ручки в пеналі в певній послідовності, не може продовжувати діяльність, поки не закрий ковпачком фломастер, хоча через секунду його доведеться відкривати знову, щоб щось підкреслити. Коли вона сідає за уроки, на столі повинен бути чіткий порядок. Батьки інших дітей можуть про це лише мріяти, а батьків тривожної дитини її педантичність виводить з себе. Але це своєрідний спосіб заспокоїтися, потрапити в звичну, а отже, безпечну ситуацію. Хоча подібні ритуали часто є симптомами нав’язливості.

Наведений М.Кравцовою прояв тривожності особливо часто відбувається за таким зразком в тому випадку, якщо така поведінка характерна для батьків. Наприклад, у мами, яка педантично підтримує чистоту в домі і демонструє це як обов’язкове правило існування в сім’ї, дитина (в першу чергу дочка) швидше за все засвоїть охайність як спосіб досягати психологічної стабільності (бо відхилення від неї є джерелом тривоги для дитини). У таких випадках діти навіть дошкільного віку нервуються, поведуться агресивно чи плачуть при порушенні порядку: якщо з рук падає їжа, не можуть заспокоїтись, поки не приберуть за собою; якщо брудниться одяг, вони напружені, доки їм не дадуть чистий; якщо їх іграшки складають батьки, вони дратуються, аж доки їх не складуть у “правильному” порядку; дитина звинувачує домашню тварину в тому, що вона “неакуратно ходить в туалет” і не бавиться з нею доти, доки сама ж за нею не прибере.

Примітним є те, що навіть матерів, які самі особливо дбають за чистоту, така поведінка дітей виводить з психологічної рівноваги. Це може пояснюватися тим, що дитина у перебільшеній формі вказує на дуже чітке неписане правило в сім’ї, яке забезпечує стабільність, але якого надто важко дотримуватися самій матері, навіть якщо на поведінковому рівні вона його виконує. Найчастіше мама, спостерігаючи таку особливість своєї дитини, звертається за допомогою до психолога, бо це стає *саме її* проблемою. Переживання матір’ю цієї ситуації як проблемної може вказувати на те, що поведінка дитини в цьому аспекті не відповідає її власним нормам, або ж на визрівання ще не усвідомленої й невербалізованої потреби матері щось змінити саме в цьому поведінковому зразку.

3. Чужі страхи. Дитина нерідко заражається тривогою від своїх близьких. Часто дитина боїться захворіти після того, як захворів хтось із близьких, або якщо вдома часто згадують про хвороби та страждання. Якщо оточуючі

розповідали про нещасні випадки, пов'язані з подорожжю чи перебуванням в дорозі, дитина буде уникати можливостей цього досвіду, відчуваючи тривогу.

4. Оптимум мотивації. Відповідно до законів психології, при підсиленні мотивації діяльність покращується до певної межі, а з якогось моменту навпаки, починає руйнуватися. Цей відомий в психології закон дуже яскраво проявляється саме у поведінці тривожних дітей. Першокласники практично всі дуже вмотивовані на успішне навчання, при цьому в ситуаціях підвищеної значущості (контрольні роботи, відповіді біля дошки) дуже нервуються і часто нічого не можуть сказати, забувають слова, роблять помилки. Іноді батьки намагаються підвищити мотивацію дитини і говорять їй про небезпеку залишитися в цьому класі на наступний рік. Все це так лякає дитину, що вона про все забуває і, боячись зробити щось "не так", взагалі нічого не робить. Такі діти постійно питають, чи правильно вони роблять, вимагають детального пояснення кожної наступної дії, не виявляють ініціативи.

5. Соціальна бажаність. Тривожні діти не лише намагаються справити на оточуючих гарне враження. Вони твердо знають, як потрібно себе поводити, щоб не було проблем і зауважень: не говорити неправду, не спізнюватися, не відчувати ні до кого неприязні, переходити вулицю на зелене світло, вміти достойно програвати і т. ін.

6. Перевтома. Тривожні діти швидко втомлюються, їм важко переключитися на іншу діяльність. Це відбувається через постійне напруження.

7. Підвищена відповідальність. Підвищена відповідальність відчувається за все, що відбувається, характерна схильність звинувачувати себе у всіх неприємностях [8].

Наведені вище варіанти поведінки тривожної дитини можуть вважатися своєрідними маркерами, що опосередковано вказують на стабільність її тривоги. Одні з них можуть бути представлені особливо яскраво, інші – менш виражено або ж виявитися зовсім відсутніми. Репертуар поведінкових варіантів буде залежати від системи вікових, темпераментних, характерологічних особливостей дитини, сімейного виховання, специфіки її функціонування в різних сферах.

Стан тривоги як очікування невизначеної загрози є особливо травматичним саме для дитячої психіки через невідомість джерела небезпеки, яке напружує значно більше, ніж визначене. Тому він найчастіше трансформується у страх – емоцію, яка виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки [1, с.706]. Боятися конкретного явища значно легше, ніж невизначеного, невідомого – його легше уникати, запобігати, боротися з ним. Таким чином, для тривожної дитини є характерними різноманітні страхи. Типовим є *страх розлуки* з батьками та іншими значущими дорослими, які символізують безпеку. Його можна констатувати, якщо в поведінці дитини протягом чотирьох тижнів проявлялись хоча б три наступні ознаки (П.Бейкер, М.Алворд):

1. Надмірні переживання, сум при розставанні.

2. Надмірна стурбованість про можливість втрати, про те, що дорослому може бути погано.

3. Надмірна стурбованість, що якась подія призведе до розлуки з сім'єю.

4. Відмова йти в дитячий садок.

5. Страх залишитися наодинці.

6. Страх засинати наодинці.

7. Нічні кошмари, в яких дитина з кимсь розлучається.

8. Скарги на недомагання: головну біль, біль в животі [4].

Також дитячі страхи можуть проявлятися у снах, нічних кошмарах, тривожних фантазіях. Ю.Джумм вказує, що іноді їх можна розглядати як тест на благополуччя сім'ї, а також на сприятливість атмосфери в дитячому закладі, який відвідує дитина: зміст страхів у сновидіннях може вказувати на психологічну проблему дитини, деструктивність поведінки по відношенню до неї когось із дорослих. Дослідниця виділяє наступні *види дитячих страхів у сновидіннях*:

1. *Фізичне знищення*. Дитині сниться, що її хоче з'їсти людоїд, чудовисько, баба-яга. Це може означати, що "з'їдання" відбувається і в житті, однак не фізичне, а духовне. Хтось із членів сім'ї, вчитель чи вихователь виявляє агресію стосовно дитини, руйнуючи її природну сутність. Тобто дитину критикують, звинувачують не за погані вчинки, а за її природу, бо комусь хотілось би, щоб вона була іншою: "Ти не повинен бути таким в'ялим, потрібно бігати, гратись з дітьми! Подивись, всі грають у м'яч, підтягуються на перекладині, а ти?". Ні в чому не винна повільна дитина хотіла б жити відповідно до своєї природи: читати книги, думати, спостерігати за світом, але їй не дають. У ній фактично вбивають душу. Це і є з'їдання. Звичайно, така дитина уві сні побачить навколо себе людоїдів.

2. *Переслідування*. Якщо дитині сниться, що за нею хтось женеться, а вона ледве переставляє ноги, це означає, що на світі є людина, яка поглинає її енергію. Імовірно, хтось із батьків висуває до неї надто багато вимог. Можливо, у дитини є приятель, який нею всіляко маніпулює: ображає, командує, ставить у незручне становище, висміює. Можливо, на дитину здійснює психологічний тиск вчитель. Страх переслідування виникає через ті ж причини, що й страх поїдання, але погоня сниться в легшому варіанті, коли дитина здатна за себе постояти. Важливо розпитати дитину, на кого було подібне чудовисько, що приснилося.

3. *Спізнення*. Якщо дитині сниться, що вона не встигла щось зробити, опізнилася на поїзд, урок чи на якийсь важливий захід, це означає, що вона перебуває в постійному стресі, який нагадує про себе вночі. Такій дитині необхідно відпочити, заспокоїтися, зменшити їй навантаження, дати добре виспатися.

4. *Катастрофи*. Якщо дитині сниться, що вона попала на війну, що її дім руйнується, що починається землетрус, пожежа чи інше стихійне лихо, то це означає, що в сім'ї відбуваються явні чи приховані хвилювання. Можливо, батьки перебувають у поганих стосунках між собою. Можливо, у мами

конфліктні відносини зі свекрухою. Дитина відчуває напруження вдома навіть тоді, коли всі демонструють перед нею благополуччя. Вдень дитина може бути впевнена, що в сім'ї все добре, однак вночі психіка опрацює приховану інформацію про неблагополучність атмосфери в сім'ї. В такому випадку батькам слід задуматись про свою поведінку і стосунки.

5. *Страх темряви.* Це проблема дітей, яким не вистачає батьківської уваги. Темрява в підсвідомості асоціюється з самотністю, безпомічністю, неможливістю визначити своє місцезнаходження і захиститися від ворогів, які можуть підкрастися непомітно. Цей страх також свідчить, що дитині багато чого незрозуміло: наприклад, як себе поводити, щоб всі були задоволені. Тому, якщо вона боїться темряви, потрібно частіше бувати з нею – не лише фізично, але й душевно. Навіть якщо батьки вимушені спілкуватися в основному по телефону, дитина повинна відчувати, що вони поряд, що її люблять, схвалюють те, що вона робить, а якщо вона вступить з кимось у конфлікт, то батьки нададуть підтримку, допоможуть розібратися в ситуації.

Страшні сни можуть снитися дітям, батьки яких перебувають у неврівноваженому душевному стані через службові неприємності. Якщо хтось із батьків відчуває гнів, страх, ненависть (неважливо до кого і чому), дитина не може залишатися спокійною. Вираз обличчя матері чи батька в момент, коли вони задумуються, їх похмурі погляди, зловісні інтонації голосу не залишаються непоміченими дитиною. Вдень вона про це не задумується, однак вночі їй сняться кошмари.

Багато людей вважає, що дітям сняться жахи через фільми, які вони дивляться, через жорстокі комп'ютерні ігри і намагаються їх від них відгородити. Насправді тут може йти мова про плутання причини з наслідком. Дитина тягнеться до страшних чи жорстоких ігор і фільмів саме тому, що ці заняття відповідають її душевному стану. А дійшла вона до такого стану через несприятливу атмосферу в сім'ї чи в дитячому закладі. Як тільки життя зміниться на краще, інтерес до жаків у дитини пропаде, а в темну кімнату вона буде входити без страху і досить спокійно [9].

При виникненні стану тривоги у психіці дитини включається цілий набір захисних механізмів, які трансформують цей стан у щось інше, часто теж неприємне, але менш незносне. Варіанти таких захисних механізмів виділяє Г.О.Ремізова [10]:

1. *Страх як конкретизація тривоги.* Тривога трансформується у страх перед певними ситуаціями, стимулами. У тривожної дитини цей зв'язок надзвичайно міцний. Страх дає деяку впевненість: якщо вона боїться собак, то може спокійно гуляти там, де їх немає, і відчувати себе у безпеці. Однак, в стані страху довго жити важко, тому переробка тривожного переживання на цьому етапі не закінчується. Чим старшими є діти, тим рідше у них зустрічаються відкриті прояви страху, зате можна знайти інші форми уникнення тривоги.

2. *Ритуальні дії,* що "захищають" від можливої небезпеки. Це, наприклад, обов'язково вставати зранку з правої ноги, при ходьбі не наступати на тріщини. В результаті початковий страх змінюється страхом забути здійснити ритуал.

3. *Поринання у світ фантазій.* При тривожності дитина може відходити у світ фантазій, в якому її конфлікти розв'язуються, а потреби – задовольняються. Те, в чому такі діти насправді могли б проявити себе, їх не цікавить, адже все реальне є сповнене для них тривоги. Вони намагаються проводити в фантазіях якомога більше часу, не здійснюючи найменших спроб втілити їх у життя, наприклад, уявляють себе відмінником, але реально не роблять уроки. У психологічно благополучних дітей фантазії є конструктивними та тісно пов'язаними з реальністю та з мріями, які вони хочуть втілити у життя. У фантазіях тривожних дітей мрії протиставляються реальному життю. Деякі діти розповідають про себе фантастичні видумані історії. Іноді постійно просять допомоги дорослих, намагаються зайняти їх виключно собою. Інші виявляють надмірну дружельюбність до дорослих, надто стурбовані тим, щоб завоювати схвалення і симпатії оточуючих. З усіма завжди погоджуються. Іноді дорослих влаштовує такий варіант поведінки – старання дитини заслужити визнання оточуючих. Але ця емоційна залежність може зберегтися і тоді, коли дитина виросте.

4. *Однобічні захоплення,* які повністю захоплюють увагу дитини, не залишаючи місця для інших інтересів. Ці захоплення потрібні їй для компенсації того почуття неповноцінності, яке вона переживає поза їх сферою. Тривожне захоплення роз'єднує дитину зі світом, створює для дитини свій, замкнений світ, в якому їй не потрібні однодумці.

5. *Агресія.* Щоб нічого не боятися, дитина чинить так, щоб боялися її. Тому тривога є важливим джерелом агресивної поведінки. Діти, у яких агресивність розвинулася як засіб подолання тривоги, боротьби з нею і її уникнення, вимагають особливої уваги. Старанно ховаючи її від оточуючих та від себе, вони самі не знають, що їм потрібно, не можуть звернутися по допомогу, провокують негативне ставлення до себе інших людей. Це погіршує і без того тяжкий внутрішній стан.

5. *Апатія.* Конфлікт між суперечливими прагненнями вирішується за рахунок відмови від будь яких устремлінь. Утискання інтересів дитини в кінцевому результаті призводить до втрати всіляких інтересів, незадоволення основних потреб – до зниження інтенсивності цих потреб. Апатія часто є наслідком неефективності інших способів адаптації, коли ні фантазія, ні агресія не допомогли справитися з тривоگوю. Вихід з апатії можливий тільки через подолання конфліктних переживань.

6. *Перетворення тривоги в хворобу.* Емоційний стан дитини приходиться в норму за рахунок погіршення її фізичного стану. При простудних, кишково-шлункових захворюваннях, головних болях, алергічних реакціях, що часто повторюються, слід подумати про можливість внутрішньої конфліктної життєвої ситуації дитини, розв'язати яку їй вдається лише ціною власного здоров'я. "Відхід" у хворобу найчастіше зустрічається у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, фізично ослаблених, тих, які перенесли важкі соматичні захворювання [6].

Наведені способи боротьби з тривогою є неконструктивними, мають лише тимчасову дію, але не здійснюють справжнього подолання проблеми тривоги.

Аналіз теоретичного вивчення проблеми дитячої тривожності та узагальнення результатів практичної роботи психологів з тривожними дітьми дозволяє зробити певні висновки.

Тривожність є негативним станом емоційного напруження, що характеризується занепокоєнням, стурбованістю, дифузними, недиференційованими побоюваннями. Тривожність як стійка властивість особистості певним чином проявляється на емоційному, поведінковому, вербальному, комунікативному, психосоматичному рівнях, утворюючи своєрідний психологічний портрет тривожної дитини.

Емоційна сфера тривожної дитини характеризується частими переживаннями стурбованості, безпорадності, загальною нервозністю, напруженістю, наявністю недиференційованого занепокоєння. Виразною ознакою тривожності дитини є значна кількість або часте виникнення страхів (страх нового досвіду, розлуки з батьками, темряви, “зараження” страхами оточуючих тощо), які, змінюючи свій зміст від ситуації до ситуації, є свідченням та конкретизацією, своєрідним опредметненням стабільного внутрішнього стану тривоги відповідно до зовнішніх явищ. Ці страхи також проявляються у страшних сновидіннях, кошмарах, зміст яких може символічно вказувати на причини їх виникнення, природу переживання психологічної незахищеності дитини.

Характерними рисами тривожних дітей є невпевненість, боязливість, висока самокритичність, небажання включатися в нові види діяльності.

Вербальними ознаками тривожності є формулювання острахів, занепокоєнь, негативних очікувань.

На комунікативному рівні тривожні діти підкреслено обережні, боязливі, сором'язливі, замкнуті, відчувають загострену потребу у підтримці та схваленні з боку оточуючих.

На психосоматичному рівні тривожність дітей проявляється систематичними порушеннями діяльності кишково-шлункового тракту, порушеннями апетиту, коливаннями артеріального тиску, серцевою аритмією, перехоплюванням дихання, загальною слабкістю, свербінням шкіри, нервовими тіками, енурезом, заїканнями, тремором.

На поведінковому рівні тривожність дитини може проявлятися як у прямій формі (неспокійна поведінка, метушливість), так і в завуальованій, виявляючись у розгальмованості, агресії, надмірній залежності від інших, підвищеній педантичності, потребі в стабільності, упорядкованості, порушенні мотиваційних процесів, перевтомі, підвищеній відповідальності.

Стан тривоги провокує виникнення своєрідних механізмів психологічного захисту, які можуть обумовлювати вироблення різноманітних захисних ритуальних дій, поринання у світ фантазій, односторонніх захоплень, в апатію, хворобу. Ці захисні реакції не забезпечують вирішення проблеми, а лише знижують чи трансформують душевний дискомфорт, обумовлений переживанням тривоги.

Слід зауважити, що описані вище деякі ознаки психологічного портрету тривожної дитини можуть бути характерними і для інших психоемоційних проблем. Тому, припускаючи можливість наявності в дитини проблеми тривожності, необхідно відслідковувати комплексне поєднання наведених характеристик, стрижневими серед яких є наявність страхів, побоювань. Крім того, навіть при підтвердженні наявності проблеми тривожності з допомогою констатації цих ознак необхідне застосування цілої системи психодіагностичних методів, які дадуть можливість відтворити індивідуальний портрет тривожної дитини, своєрідність якого буде обумовлюватися багатьма її внутрішніми особливостями та зовнішніми чинниками.

1. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
2. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Генезис, 2000. – 192 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 752 с.
6. Ходарев С.В., Поддубная Т.М., Симаева А.Р. Подходы к диагностике и коррекции тревожных расстройств у детей // <http://www.pliva.ru/content/files/library/95.doc>.
7. Радюк О. Что такое тревожные расстройства? // <http://www.stop-stress.tripod.com/>.
8. Кравцова М. Тревожные дети // <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200301908>.
9. Джумм Ю. Детские страхи // Мой кроха. – 2002. – №4 //МАМАHELP.ru // <http://mamahelp.ru/>.
10. Ремизова Г.Е. Тревожные дети //Детство.Ру. // <http://www.eti-deti.ru/>.

In the article is described the psychological portrait of anxious child after emotional, povencheneskymy, verbal, communicative, psychosomatic descriptions. The basic types of anxious children, forms of the veiled displays of anxiety and types of children' fears, are resulted in the dreams.

Key words: alarm, anxiety, forms of anxiety, emotional, behavioral, psychosomatic displays of anxiety.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

У статті розглядається психологічний вплив ЗМІ на емоційний стан сучасних підлітків, що дає можливість провести теоретичний аналіз сучасного стану проблеми психологічного медіавпливу і дослідити прояв агресії підлітків під впливом ЗМІ.

Ключові слова: десенсибілізація, агресія, насилля, фізична агресія, вербальна агресія, катарсис.

Актуальність проблеми. Глобальний процес інформатизації перетворив інформацію на один із найважливіших інструментів влади та управління. Засоби масової інформації формують певні шаблони поведінки. Медіа пропонують суспільству не тільки інформацію, а й ідеї і навіть світогляд.

Зараз найбільшу стурбованість у спеціалістів викликають моделі агресії, що демонструється ЗМІ. Це призводить до формування в суспільній свідомості уявлення можливості певних форм соціальної поведінки, десенсибілізації особистості й суспільства, до фактів кримінального насильства в сім'ї, а також засвоєння нових форм агресивно-насильницької поведінки за механізмом соціального научіння.

Мета статті: проаналізувати соціально-психологічні процеси впливу засобів масової інформації на психіку сучасних підлітків.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Однією з нагальних проблем сьогодення був і залишається негативний вплив медіанасилля, особливо на дітей. Суспільна стурбованість із приводу медіанасилля викликана загалом змістом художніх і мультиплікаційних фільмів, а також жорстокими відеоіграми й Інтернет-сайтами [1].

Протягом усієї історії наукового пошуку у сфері медіанасилля в ході багатьох досліджень виявлялись свідчення того, що перегляд жорстоких фільмів та інших передач призводить до прояву насилля.

Найбільш вразливими до засвоєння поданої інформації ЗМІ є підлітки.

Підлітковість – це найскладніший зі всіх дитячих періодів, що являє собою період становлення особистості. Разом із тим це найвідповідальніший період, оскільки тут закладаються основи моралі, формуються соціальні установки, відношення до себе, до людей, суспільства. Крім того, у даному віці стабілізуються риси характеру й основні форми міжособистісної поведінки.

Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до особистісного: самовдосконалення, – це самопізнання, само-виявлення, самоствердження [2].

В останні роки агресія, деструктивна поведінка, їх прояви і розвиток виявились у центрі уваги спеціалістів, що працюють в галузі освіти, дитячої психології і дитячої терапії. Агресія та її роль у людських відносинах завжди були об'єктами досліджень. Крім того, прояви агресії у всі часи спостерігались серед дітей. Діти всіх вікових груп демонструють спроби насилля, агресії, прагнення до руйнування [14].

Ріст агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. При цьому хвилює факт збільшення числа злочинів проти особистості, що тягне за собою тяжкі тілесні пошкодження. Збільшились випадки групових бійок, що носять жорстокий характер. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї однолітків, а також впливом засобів масової інформації [9].

Сучасний підліток живе у світі, що є складним за своїм змістом і тенденціями соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом техніко-технологічних перетворень, що пред'являють підліткам нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка утворює масу шумів, що глибоко впливає на підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції [7].

У побуті термін “агресія” має широке розповсюдження для позначення насильницьких дій. Агресія і агресори завжди оцінюються різко негативно як вираження культу грубої сили. У підлітковому житті нерідко зустрічаються форми насильницької поведінки, що зазначаються в термінах “задеркуватість”, “войовничість”, “озлобленість”, “жорстокість”. До агресивності близько підходить стан ворожості. Ворожість – більш вузький за спрямуванням стан, що завжди має певний об'єкт [13].

У літературі різними авторами запропоновано багато визначень агресії:

- Агресія – фізична дія або погроза такої дії з боку однієї особи, яка зменшує свободу або генетичне пристосування іншої особи [13].
- Агресія – зловна, неприємна, така, що спричиняє біль оточуючим поведінка.
- Агресія – реакція, у результаті якої інший організм отримує больові стимули.

Серед форм агресивних реакцій можна виділити такі:

- Фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи.
- Непряма агресія – дія, як непрямими шляхами спрямована на іншу особу (плітки, злі жарти), ні на кого не спрямовані вибухи ярості (крик, тупотіння ногами, гримання дверима та ін.).
- Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття).
- Схильність до роздратування – готовність до прояву при найменшому обурженні вибуховості, різкості, грубості.
- Негативізм – опозиційна манера поведінки, зазвичай спрямована проти авторитету або керівництва. Може збільшуватися від пасивного опору до активної боротьби проти законів і звичаїв, що встановлені.

Серед форм ворожих реакцій виділяють:

• Образа – заздрість і ненависть до оточуючих, що обумовлені почуттям гріхоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання.

• Підозра – недовіра і обережність у ставленні до людей, засновані на переконанні, що оточуючі хочуть завдати шкоди [5].

В історії соціальної психології були висунуті три теоретичні концепції агресії:

1) існують вроджені агресивні спонуки особистості, наприклад інстинкт смерті (З.Фройд), спадковість, зловживання алкоголем, чоловічий гормон – тестостерон;

2) агресія – природна реакція людини на фрустрацію;

3) агресивна поведінка є результатом наслідків (виховання в сім'ї, впливу засобів масової комунікації) [12].

До того часу, коли діти достатньо підростають, щоб гратися один з одним, вони вже проявляють агресію.

Які ефекти виникають, коли дитина спостерігає за агресивними діями поведінки, що винагороджуються на протязі тривалого часу?

Вперше це питання привернуло до себе увагу в середині 50-х років. У цей час тільки в половині всіх сімей у США були телевізори, однак суспільство вже тоді затурбувалося частим зображенням насилля на стінах і можливим впливом на глядачів, особливо юних. У мультфільмах через кожні три хвилини демонструється акт насилля (під насиллям розуміється застосування фізичної сили проти іншого персонажу). Експериментальні і кореляційні дослідження підтверджують зв'язок між переглядом дітьми телепродукції з елементами насилля і підвищеною агресією [4].

Сьогодні вже знаємо, що перегляд телевізійного насилля робить їх більш "товстошкірими" і спокійне ставлення до проявів насилля вважається у них нормою. Експериментальні дослідження показують, що перегляд теленасилля викликає агресію, тому можна зробити висновок, що діти, які регулярно спостерігають насиллям на телеекрані, застосовують його при взаємодії з іншими. Деяких ця агресія в кінцевому випадку приводить за ґрати. Зрозуміло, що потім теленасилля – не єдина причина агресії в дітей. Але це вагомий чинник у надзвичайно складному процесі, в який включені також батьки і однолітки [4].

Не зважаючи на почуття страху й огиди, фільми жахів сприймаються аудиторією як розвага: глядачі прагнуть, щоб їх лякали. Феномен страху привернув увагу окремих дослідників, що займаються проблемою впливу масової комунікації [1].

Уже довгий час дослідники працюють над вимірюванням інтенсивності реакції страху. У 1930-х і 1940-х роках деякі вчені досліджували реакцію страху в споживачів масової інформації, особливо в дітей. У ході досліджень, проведених Фондом Пейна, Х.Блумер за допомогою опитування дітей визначив, що принаймні 93% були налякані сценами з художніх фільмів. Учений назвав вплив художніх фільмів на дітей "емоційним оволодінням". Такі діти забували про нормальні почуття і сприйняття, повністю віддаючись переживанням опосередкованого досвіду. М.Престон виявив, що батьки в більшості не звер-

тають належної уваги на те, наскільки є інтенсивним страх, що відчувають під впливом масової інформації, і подальші дослідження носили правильність цього висновку.

У другій половині 1960-х, а також в 1970-ті роки дослідники часто займалися пролонгованим, а не короточасним впливом ЗМІ. Пролонгована реакція страху, що викликає нічні кошмари та інші довготривалі прояви, стала темою опитувань й експериментальних досліджень. Р.Хесс і Х.Голдман виявили, що 75% опитаних батьків призналися, що їх дітям під впливом неприємних телепередач іноді сняться кошмари. М.Сінгер показав, що перегляд неприємних передач по телебаченні пов'язаний із ризиком нічних кошмарів. Е.Сарафіно стверджував, що страшні медіаматеріали не тільки викликають у дітей почуття страху, але й становлять загрозу для нормального психологічного розвитку. Дослідженням пролонгованої реакції страху займалися, у тому числі, Дж. Кантор і С.Райлі, а також Е.Палмер, А.Хокетт Дін [1].

У 1970-ті й 1980-ті роки більшість дослідників підкреслювала розповсюдженість реакції дитячого страху, викликаного ЗМІ. Два дослідження, проведені на матеріалах історій хвороб пацієнтів психіатричної клініки, показали, що перегляд таких фільмів, як "Заганяючи диявола" і "Викрадачі тіл", викликали стан сильної, паралізуючої тривоги. До перегляду юні глядачі не відчували проблем із психікою, однак дослідники виявили, що перегляд фільмів жахів співпав зі стресовими ситуаціями в житті дітей [1].

Починаючи з 1990-х років, у більшості досліджень різного типу надаються переконливі докази існування особливого роду проблем, пов'язаних зі страхом у дітей під впливом ЗМІ, включаючи пролонговані негативні прояви. М.Сінгер, К.Словак, Т.Фрайерсон і П.Йорк провели опитування більше ніж 2000 дітей у штаті Огайо, з третього по восьмий клас включно. Дослідники виявили, що діти, які щоденно проводили біля телеекрану більше часу, ніж інші, повідомляли про більш багаточисельні симптоми тривоги, пригніченості і післятравматичного стресу. Опитування батьків, проведене іншими авторами, показало, що чим більше часу діти дивляться телевізор, тим більша вірогідність порушення сну. Діти, в кімнаті яких був телевізор, були значно більшою мірою схильні до безсоння [1].

Згідно з теорією Берковіца, реакція на прочитане, почуте або побачене належить від інтерпретації отриманого повідомлення. Тому вплив масмедіа пояснюється праймінгом – активізацією спогадів. Іншими словами, насилля в ЗМІ може викликати відповідні думки й ідеї. У свою чергу, ці думки можуть викликати конкретні емоції й поведінкові реакції. Причому це відбувається автоматично.

Берковіц виділив наступні фактори, що впливають на вірогідність того, що насилля в ЗМІ буде сприяти агресії:

1. Глядач вважає те, що бачить, насиллям і жорстокістю.

2. Глядач отожднює себе з агресором (суб'єктом насилля, героєм, персонажем).

3. Глядач асоціює потенційний об'єкт свого насилля з жертвою насилля у фільмі або іншому повідомленні.

4. Події, що спостерігаються, повинні бути "реалістичними" й захоплюючими (реалістичний, "життєвий", сюжет насилля має більший ступінь впливу, ніж фантастичний).

У загальному вигляді насилля (з урахуванням усіх його видів) – це нанесення фізичного пошкодження або іншої шкоди людині або живій істоті. Жорстокість, у свою чергу, можна визначити як неблаганність намірів, абсолютну рішучість здійснити що-небудь – все одно, що (саме так визначив жорстокість А.Арто). Пропаганда культу насилля і жорстокості – це розповсюдження (тиражування) ідеалів (зразків) цього культу засобами масової культури без протиставлення їм інших життєвих цінностей в якості альтернативи (рис.1).



Рис.1. Ознаки екранного (відео) тексту, що пропагує культ насилля і жорстокості

Таким чином, очевидно, що на нашому телебаченні продукції, по всіх перерахованих критеріях, що відповідають визначенню "пропаганда культу насилля і жорстокості", просто не існує [10].

Одними з перших за розробку проблеми демонстрації теле- й відеонасилля в рамках концепції соціального навчання прийнялися А.Бандура, Л.Берковіч, Л.Хьюсмен, Р.Парке, М.Лефковіч та ін. [15]. Згідно з результатами багатьох досліджень, діти навчаються поводити себе агресивно за допомогою імітації

поведінки акторів, що беруть участь у сценах насилля різних фільмів і передач. При цьому ступінь точності, з якою дитина буде імітувати поведінку актора, залежить від результатів цієї поведінки. Якщо актор буде "нагороджений" за свою дію, то дитина буде імітувати його поведінку. Якщо ж актор буде покараний, то дитина не буде імітувати його дії. Крім того, багато чого залежить і від досвіду дитини в такій поведінці, і від того, який результат вона мала. Дитина, очевидно, буде імітувати ту модель поведінки, яка володіє більш цінними для неї характеристиками.

Теорія "проходження моделі" стала дуже поширеною після публікації результатів експериментів Альберта Бандури – американського психолога, що вивчав механізми агресії в підлітковому віці.

Відповідь на запитання про те, чому телевізійні моделі мають властивість утілюватися в реальній поведінці людей, була для Бандури досить очевидною. Люди просто копіюють те, що бачать навколо себе. Поведінка людей з оточення дитини, підлітка, дорослої людини виступає моделлю для наслідування й копіювання. Поведінка людини в реальному житті залежить від тих моделей, що людина знаходить у ЗМІ, від поведінки навколишніх.

Спочатку людина копіює поведінку батьків і близьких людей, потім – однокласників і вчителів, улюблених і не дуже телевізійних героїв, керівництва (політиків, чоловіка (жінки), героїв телесеріалів). Батьки й учителі передають способи поведінки дітям, а ті, у свою чергу, служать об'єктом моделювання для однокласників, утілюють моделі, засвоєні з фільмів і телепередач, фіксують досвід у книгах і підручниках. Механізми наслідування і копіювання в соціальному середовищі, з одного боку, підтримують його сталість і заощаджують час, який було б витрачено на навчання методом проб і помилок, з іншого – сприяють зміні середовища за рахунок появи нових "модних" форм поведінки.

Механізми навчання на моделях не мають етичних обмежень. Копіюється будь-яка прийнятна, доступна і приваблива поведінка. Агресивна або асоціальна поведінка копіюється так само успішно, як і здорова, просоціальна й альтруїстична.

Для пояснення стабільності агресивних тенденцій у часі й можливості передбачити схильність до злочинної поведінки в дорослому віці, виходячи із наявності ранньої агресивності, Хьюсмен розробив теорію скриптів. Згідно з цією теорією соціальна поведінка в більшості контролюється тими програмами поведінки, які були вивчені й закріплені індивідом під час раннього періоду його розвитку. Ці програми можуть бути описані як когнітивні скрипти (сценарії). Первинний процес, за допомогою якого формується сценарій, – процес навчання, що включає компонент спостереження. Однак сам цей процес знаходить під впливом численних факторів середовища: соціальних, культурних, сімейних. Блоки вивчених сценаріїв перетілюються в більш загальні, керівні принципи соціальної поведінки. Таким чином, сценарії, які керують дитиною в агресивній поведінці, формують основу для створення більш загальних сценаріїв, що керують антисоціальною поведінкою дорослого. Хьюсмен вважає, що не всі сценарії, що формуються у дитини, будуть актуалізовані.

Перед тим, як реалізувати сценарій, дитина оцінює його відповідність існуючим у свідомості соціальним нормам і перевіряє можливі наслідки цієї реалізації. Ступінь точності такої оцінки може бути різним. Деякі діти просто не мають когнітивної здатності ретельного оцінювання. Інші діти, у яких ця здатність більш сформована, розрізняються історіями підкріплень різних форм поведінки і сприйняттям соціальних норм.

Існує три основних компоненти оцінювання сценарію. Перш за все, дитині повинна вміти передбачити наслідки використання сценарію. Дитина може не сприйняти вірогідних наслідків своєї агресивної дії через неправильну історію підкріплень або через спотворення у сприйнятті сцен агресивної поведінки, що спостерігаються. Другий компонент – це ступінь, до якого дитина вважає себе здатною здійснити сценарій. Дитина з низькою знатністю сприйняття своєї сили в просоціальній поведінці може звернутися до агресивного сценарію. Але, можливо, найбільш важливий компонент оцінки сценарію – третій: ступінь, до якого вона сприймається як та, що відповідає її внутрішнім стандартам.

Сценарії, що порушують соціальні норми, інтеріоризовані дитиною, найвірогідніше, не будуть. З іншого боку, дитина зі слабкими і нереалізованими внутрішніми заборонами на агресію має більший шанс отримати агресивну роль у сценарії.

З цього Хьюсмен виводить таке визначення: агресивна дитина – це дитина, яка звикла поводити себе агресивно, що регулярно відтворює й реалізує сценарії агресивної поведінки. Хьюсмен виділяє два основних процеси, з допомогою яких відбувається закріплення сценарію: це власна ж поведінка людини і спостереження за поведінкою інших людей (научіння за допомогою спостереження). Збереження сценарію в пам'яті досягається завдяки двом іншим процесам: процесу першочергового шифрування поведінки, що спостерігається, і процесу підкріплень. Під “шифрованою” розуміється формування репрезентації зовнішнього стимулу в системі пам'яті. Сценарії з особливо яскравими ключами дитині буде легше кодувати. Для того, щоб закріпити сценарій у пам'яті, дитина повинна час від часу підкріплювати його.

Підкріплення може мати декілька різних форм: від мисленнєвого відтворення сцени у фантазіях аж до спроби реалізації її в житті. Звичайно, підкріплення забезпечує також можливість переоцінки сценарію.

Таким чином, для того, щоб сценарій вплинув на майбутню поведінку, він повинен бути не тільки закодований і закріплений у пам'яті, він є також актуалізований і позитивно підкріплений при зіткненні із соціальною проблемою. Сценарій також скоріше буде використаний, якщо під час його актуалізації в середовищі будуть присутні ті ж специфічні ключі, що були присутні і при закодуванні сценарію. При цьому ключі можуть відповідати модальностям, які здавалися б, мало пов'язані з агресивною поведінкою, як наприклад: кольори, звуки, запахи, предметне оточення та ін.

Стосовно проблеми впливу спостереження теле- й відеонасилля на розвиток агресивності теорія когнітивних сценаріїв (скриптів) акцентує на таких проблемах:

1. Дитина, яка постійно спостерігає по телебаченні людей, що здійснюють агресивні дії, може зберегти агресивний сценарій як такий, що найбільш підходить для соціальних інтеракцій, і застосовувати алгоритми агресивної поведінки в деяких ситуаціях.

2. Опіраючись на модель переробки інформації, можна зрозуміти, чому сцени насилля, сприйняті дитиною як нереальні, не моделюються нею з готовністю. Спостерігач зберігає для наступного відтворення лише ті сценарії, які приносять йому суб'єктивну користь при вирішенні соціальних проблем. Дії, які сприймаються ним як нереальні і ті, що не відповідають цим вимогам, не будуть збережені в пам'яті.

Іншим важливим феноменом впливу, що здійснює кіно і телебачення на поведінку, є зміна і формування установок. Чим більше людина дивиться теле- або відеонасилля, тим більше вона приймає установку на агресивну поведінку. З точки зору теорії переробки інформації, установки – це правила і пояснення, взяті зі спостережень за поведінкою інших людей. Якщо на дитину або на дорослого телебачення здійснює найбільший вплив серед інших джерел соціальних інтеракцій, то образ соціальної і цієї людини буде практично повністю базуватися на цих спостереженнях. Таким чином, завдяки більшій кількості сцен насилля, що демонструються телебаченням, установки на агресію “фанатиків” кіно і телебачення будуть більш позитивними, оскільки вони сприймають агресивну поведінку як норму. Позитивне сприйняття агресії корелює зі збільшенням сцен насилля та іншими факторами, які можуть призвести до установок на агресивність [1].

Будь-який дорослий має свій власний віктимний досвід (досвід насилля). Але в дитини цього досвіду немає. А значить, коли дитина дивиться на відео черговий бойовик, в якому вбивають через кожні дві хвилини, і це дуже цікаво, у неї мимоволі створюється уявлення про насилля як про щось зовсім не страшне, тому що свого досвіду насилля вона ще не має. Усі фрагменти ЗМІ абсолютно рівноправні і, що більш важливо, недостатньо реальні (як у кіно), тому здається, що насилля можна легко застосувати з мінімальними (не страшними) наслідками. Насилля робиться невинним. Сучасний “фільм насилля”, придатний до споживання, будується за принципом Лайотона – блокування співпереживання. У житті така модель означає: зниження бар'єрів по відношенню до жорстокості (а прогресуюча підліткова жорстокість сьогодні багатьма дослідниками визнається як факт) [8].

Емоції є невід'ємною частиною сприйняття ЗМІ, у першу чергу радіо й телебачення; особливо примітні в цьому відношенні музичні, спортивні програми, пригодницькі фільми, “мильні опери”, телеігри і комедії. Почуття, які в нас виникають під час перегляду або прослуховування чого-небудь, – основна частина нашого психологічного досвіду. Якщо емоційний аспект відсутній, ми втрачаємо важливий бік цього досвіду.

В більшості емоції надають задоволення, коли їх переживають опосередковано. Телевізійні персонажі можуть здійснювати вчинки, які живим хотілося б здійснити, але нам заважають зробити це моральні принципи або

заборони. Іноді якийсь прямий репортаж здійснює настільки емоційний вплив, що залишає після себе глибокий слід. Коли в січні 1986 року вибухнув американський космічний корабель “Челленджер”, що подію спостерігали в прямому телевізійному ефірі 95% населення США. Досліджуючи реакцію школярів на цю подію, Райт і його колеги виявили, що трагедія викликала в них сильні емоції, особливо в північноамериканському і північноєвропейському суспільстві відкритий прояв емоцій, як правило, забороняється. Однак телебачення запровадило ряд нових правил, що відрізняються більшою гнучкістю. Соціальна ситуація під час перегляду телепередач також впливає на нашу когнітивну здатність і досвід. Дивитися футбольний матч або фільм жахів наодинці далеко не те саме, що дивитися їх у колі друзів. Груповий перегляд більше сприяє прояву емоцій. Фільм жахів може видатися страшним, коли ми дивимося його одні, і більш цікавим – під час групового перегляду. Навіть не дивлячись на те, що в обох випадках телевізійної передачі залишається одним і тим самим, досвід, особливо емоційний, може бути зовсім різним. Соціальний досвід підлітків, що йдуть разом на який-небудь триллер, часто дуже відрізняється від того, яким він міг бути, на нашу думку, заснований лише на знанні змісту фільму; наприклад, мальовані потвори можуть викликати в них сміх [15].

Діти можуть дізнатися з передач, з користю для себе або без неї, як справлятися з емоціями, які вони відчувають у різних ситуаціях, і виразити їх. Так, якщо по телебаченні регулярно показують, як чоловіки, роздратовані поведінкою жінок, виражають свої почуття шляхом якихось насильницьких дій, то діти можуть вирішити, що ці антисоціальні способи боротьби з подібними почуттями допустимі.

Можна знайти багато прикладів емоційної інфекції, посередництвом якої ми починаємо неусвідомлено наслідувати в своїй мові і поведінці когось із оточуючих. Наслідком цієї імітації стає емоційна конвергенція з людиною, яку наслідують. Об’єкти наслідування набагато частіше дивляться з телепередач, ніж із реального життя [15].

Фенігштейн і Хайдак (1995) виявили, що агресивні думки і вчинки підсилюють пристрасть до бойовиків і сцен насилля, а присутність сексуально агресивних фантазій підсилює бажання дивитися фільми грубого і порнографічного змісту. Цікаво, що цей фактор можна використовувати і для позитивних цілей: в ході експерименту після 10-хвилинного фантазування й індуkcії мотивів прив’язаності у досліджуваних після 40 хвилин підсилилась увага до фільмів, орієнтованих на почуття прив’язаності [15].

Фільми жахів мають значення для тендерної соціалізації підлітків. Так, з 1996 року вчені Зілман і Уівер розробили і протестували модель того, яку роль відіграють соціальні мотиви в перегляді фільмів жахів. Зокрема, вони довели, що хлопчики – підлітки і юнаки використовували фільми жахів для подолання страху. Хлопчики удосконалювали прояв безстрашності і знання про захист. У дівчат, навпаки, при перегляді тих самих фільмів розвивалося відчуття страху і потреби в захисті. Хоча дівчата в дійсності отримували менше задоволення від перегляду, діти обох статей уважали фільми соціально корисними, оскільки

вони навчали їх традиційним гендерним ролям: хлопчик виступав як безстрашний захисник, а дівчинка була залежною і лякливою його супутницею.

У відповідності з одним нещодавнім дослідженням підлітків у США біля двох третіх дівчат і майже 90% хлопців грають у відеоігри принаймні 1–2 години кожен тиждень. Тим не менш мало відомо про вплив ігор на дітей. Більшість популярних ігор, такі як Mortal Kombat, Doom і Quake, – дуже жорстокі, в них гравці вбивають персонажів незвичайними і жахливими способами. Так само як насилля по телебаченні провокує агресію, жорстокі відеоігри можуть зробити дітей агресивнішими [4].

Більшість досліджень спрямовано на в’яснення питання, чи провокує перегляд телепередач агресивність школярів. Певною мірою ця думка підтвердилася: чим більше насилля в передачі, тим більш агресивна дитина [6]. Зв’язок тут виражений помірно, але він постійно виявляється, про це говорять дослідження, проведені в США, Європі й Австралії.

З 1967 року Джордж Герберн і його помічники з Пенсільванського університету дивилися телепрограми у ті вечірні години, коли їх дивиться максимальна кількість телеглядачів, і ранкові розважальні передачі, що демонструються по суботах. Вони виявили, що дві з кожних трьох програм містили сюжети насилля. До чого це призводить? До моменту закінчення середньої школи дитина переглядає по телебаченню біля 8000 сцен з убивствами і 100000 інших дій із застосуванням насилля. Так, англійський дослідник Уільям Бельсон провів опитування 1565 лондонських хлопчиків, у ході якого встановив, що на відміну від хлопчиків, що дивилися незначну кількість передач, які містили сцени насилля, ті, хто бачив їх у великій кількості (і особливо з реалістичним, а не мультиплікаційним зображенням насилля), на протязі останніх шести місяців здійснювали майже на 50% більше правопорушень (мовилось, наприклад: “Я розбив телефон в телефонній будці” [6].

Порівняння “затятих” любителів сцен насилля і тих, що спостерігали їх час від часу, показало, що частота перегляду дійсно є вагомим фактором, який впливає на прояв агресивності у дітей [6]. Аналогічним чином Леонард Ірон і Роуелл Хьюсманн виявили, що інтенсивність перегляду фільмів зі сценами насилля у 875 восьмирічних дітей корелює з агресивністю, навіть після статистичного виключення найбільш очевидних третіх факторів. Таким чином, агресивність йде за переглядом, а не навпаки. Ці результати підтвердились у дослідженні, вибірка якого склалася з 758 чикагських підлітків і 220 підлітків з Фінляндії.

Величезну роль у механізмах навчання на моделях у людському суспільстві відіграють ЗМІ – телебачення, радіо, Інтернет і шоу-бізнес. Свобода в мас-медіа часто призводить до того, що з екрана подаються агресивні й асоціальні моделі поведінки в кількостях, значно більших за просоціальні альтруїстичні. Бандура підрахував, що протягом тижня з екрана телевізора можна спостерігати до 70000 агресивних дій порівняно з 1200 добрими й альтруїстичними вчинками [11]. Агресивне телеменю містить в середньому від 5 до 9 актів насилля на годину. За дві години дитина в середньому споживає 17 актів

насилля. До періоду дорослішання він поглинає, за даними звіту Національного інституту психічного здоров'я США (1982), 13000 символічних убивств і біля 100000 сцен насилля [3].

Відомо, що підлітки і дорослі легко переймають нові для них форми агресивної поведінки шляхом спостереження. Показано, що немає необхідності спостерігати безпосередньо соціальні зразки такої поведінки, а достатньо їх символічного зображення – у фільмах, теле- і радіопередачах, комп'ютерних іграх – для того, щоб у спостерігачів виник ефект наслідування. Інформація про успішні і безкарні насильницькі дії спонукає інших на подібну поведінку, часто після повідомлень у ЗМІ про незвичайні форми кримінального насильства починають здійснюватися подібні злочини, у тому числі далеко від тих місць, де вони були першочергово зафіксовані.

Зміни в установках людей, що часто спостерігали сцени насилля, можна пояснити когнітивною десенсибілізацією (втратою чутливості) до насилля. Так, було показано, що діти, які регулярно дивилися сцени насилля по телебаченні або відео, виявляли набагато менший рівень збудження у відповідь на показ сцен насилля, ніж виявляла контрольна група дітей. Можна стверджувати, що високий рівень фізіологічного збудження підвищує схильність до агресивної поведінки, а постійний перегляд сцен насилля підвищує і закріплює цей рівень.

З іншого боку, є дані про те, що підвищення рівня фізіологічного збудження в результаті перегляду сцен насилля може слугувати і негативним підкріпленням. У цьому випадку десенсибілізовані “любители” сцен насилля будуть поводити себе більш агресивно.

Проведене С.Н.Єніколоповим і Є.Сауткіною у 1997 році дослідження п'ятикласників однієї зі шкіл Москви дозволило зробити такі висновки:

• 10-річні діти проводять, в середньому, 4 години в день за телевизором. У них 2–2,5 години вони знаходяться наодинці з телевизором. Найбільшою популярністю серед дітей цього віку користуються бойовики, комедії і фільми жаків. Серед бойовиків найбільш привабливими є фільми героїчного змісту і трилери. Захоплення фільмами і передачами, що містять велику кількість сцен насилля, є соціально схвалюваною характеристикою в середовищі дітей 10-річного віку. Діти виявляють тенденцію підтримувати поведінку героїв таких фільмів, виражаючи бажання бути схожими на них і співпереживаючи. Захоплення фільмами і передачами, що містять сцени насилля, удвічі частіше зустрічається у хлопчиків, ніж серед дівчат.

• Перегляд фільмів, що містять сцени насилля, має тенденцію значно підвищувати ситуативну агресивність, роздратованість і тривожність у 10-річних дітей. Діти, що володіють низькою тривожністю, частіше демонструють захопленість фільмами і передачами, що містять велику кількість сцен насилля. Можливе пояснення цьому феномену міститься в катарсичному впливі, що здійснюється в деяких випадках даними сценами. Іншим фактом, можливим поясненням якого може бути феномен катарсису, є те, що діти, які часто дивляться фільми і передачі, що містять велику кількість сцен насилля, реагують на демонстрацію подібних фільмів зменшенням агресивності. Діти,

що володіють високою агресивністю, рідше використовують просоціальні навички у своїй поведінці, володіють заниженою самооцінкою і низьким рівнем самоконтролю, а також соціально відштовхуються в колективі. Діти, сім'ї яких володіють високим соціоекономічним статусом, частіше демонструють захопленість фільмами і передачами, що містять велику кількість сцен насилля. Батьки дітей, які захоплюються фільмами і передачами, що містять велику кількість сцен насилля, демонструють високі агресивність, роздратованість і ворожість, а також самі надають перевагу перегляду подібних фільмів і передач. Підвищена агресивність дітей часто поєднується з підвищеними агресивністю, роздратованістю і негативізмом їх батьків.

Приблизно 50% батьків намагаються пояснити дітям негативне значення насилля, що демонструється по телебаченні і міститься у відеопродукції. Приблизно 40% батьків не надає ніякого значення можливому впливові сцен насилля на поведінку їх дітей. Решта батьків надає перевагу тому, щоб переключати телевизор на інший канал, або іншим способом відгороджувати дітей від перегляду подібних сцен [10].

Висновок. Дослідники в різні періоди виявляли причинно-наслідкові зв'язки між переглядом сцен насилля і наступною агресивною поведінкою або установками. Психологічний вплив медіанасилля на глядачів може проявлятися на трьох рівнях: поведінковому, афективному (емоційному) і когнітивному. Поведінкові прояви реалізуються такими механізмами, як імітація, катарсис, збудження, дизінгібіція (розгальмування), десенсибілізація. Емоційна реакція на медіанасилля може бути негайною або довготривалою. Негативні ефекти телебачення ймовірно не настільки розповсюджені і серйозні, як вважають апологети. Ми повинні вийти за межі засудження ЗМІ за все насилля в житті, але й не повинні знімати з них відповідальності, начебто ЗМІ не здійснювали ніякого впливу на глядачів.

1. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ: Пер. с англ. – М.: Издательский дом “Вильямс”, 2004. – 432 с.
2. Данилова А.Г., Матвеева Л.В. Особенности восприятия телевизионной рекламы, выполненной в различных культурных традициях // Психологический журнал. – 2000. – №4. – С.98–107.
3. Допира А.И. Воздействие экранного насилия на подрастающее поколение: история социально-психологического исследования // Прикладная психология та соціальна робота. – 2001. – №1. – С.28–31 (окончание).
4. Знаков В. Классификация психологических принципов истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №2. – С.54–65.
5. Караванова Е.Е., Матвеева Л.В. Особенности образов партнеров по общению в телевизионной коммуникации // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С.115–127.
6. Любвицкий Я.В. Современное массовое сознание: динамика и тенденция развития. К.: Киевский ун-т имени Тараса Шевченко; Институт международных отношений, 1993.

7. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. – С.-Пб.: Питер, 2000.
8. Малицька Л. Соціальний інтелект і сценарне програмування особистості // Рідна школа. – 2001. – №3. – С.27–28.
9. Науменко Т.В. Психологические методы воздействия на массовую аудиторию // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С.63–71.
10. Орел М. Бити чи не бити?: Агресія як відповідь на насильство // Україна молода. – 2001. – 30 травня. – С.10.
11. Пронин И.П. Психологические аспекты влияния деструктивных культов на личность // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С.81–93.
12. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ – М”, 2003. – 672 с.
13. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – №5. – 1995.
14. Спадковість чи зовнішній вплив: що формує людську поведінку – гени чи вплив середовища? // Світ науки. – 2001. – №1. – С.60–72.
15. Титаренко Т. Людина в соціумі // Психолог. – 2003. – Січень (№5). – С.41–56 (вкладка).

In clause the psychological phenomenon of mass-media on an emotional condition of modern teenagers that enables is considered to lead the theoretical analysis of a modern condition of a problem of psychological mediainfluence and to investigate display of aggression of teenagers under influence of mass-media.

Key words: *desensybilization, aggression, violence, physical aggression, verbal aggression, clarifications of emotions.*

ББК 88.54
УДК 316.61

СМИСЛОВА СИСТЕМА ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

(на досвіді роботи соціально-педагогічного центру “Сигнал” в м. Суми)

У статті розглянуті смислопсихологічні аспекти діяльності дитячої громадської організації як специфічного інституту соціалізації. Розкрито смислоутворююча специфіка такої діяльності в педагогічній, інноваційній та мотиваційній сферах.

Ключові слова: *соціалізація, дитяча громадська організація, смисл.*

Актуальність. Найбільш відомими інститутами соціалізації в суспільстві залишаються сім'я та школа. В їх тіні дитячі громадські організації здаються не обов'язковими, в кращому випадку додатковими та несамостійними (так органи самоуправління в школах або шкільні гуртки за інтересами часто видають за дитячі громадські об'єднання). Соціально-психологічний та психолого-педагогічний розгляд феномену дитячої громадської діяльності показує, що дитячі громадські організації є самостійним феноменом, який має специфічні властивості та здатний створювати власний продукт соціалізуючого спрямування. Соціально-політичне замовлення на побудову громадянського суспільства на Україні робить актуальним дослідження формування громадянської свідомості, її психологічних передумов в дитячому віці, привертає увагу до створення педагогічного середовища формування громадянських якостей особистості.

Завданням даної статті є розгляд саме соціально-психологічних та психолого-педагогічних особливостей діяльності дитячої громадської організації в сучасних умовах, вказати на специфічну смислову сферу соціалізації, яка лежить в основі педагогічної мотивації дорослих та пізнавальної мотивації дітей до такої діяльності.

Треба зазначити, що об'єктом дослідження стала специфічна діяльність дитячих організацій в умовах соціально-педагогічного центру “Сигнал”, довідка про який наведена в кінці статті. Такі умови не є широко розповсюдженими, і різноманіття дитячих організацій, які навіть просто зареєстровані сьогодні на Україні, в роботі центру, звісно, не представлене. Але досвід цієї діяльності заслуговує на деякі обґрунтовані узагальнення, які і представлені в даній статті, у зв'язку з методичним “патронатом” кафедри психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка над діяльністю центру, постійною практикою студентів та викладачів кафедри в громадській роботі з дітьми, включаючи виконання студентами дипломних та курсових робіт на матеріалі цієї діяльності.

Дитячі громадські організації – соціальний продукт специфічного виховного середовища, утвореного для розвитку підростаючого покоління суспільства. Цю специфіку можна визначити наступними психологічними параметрами: системою мотивації дорослих, які створюють організацію та вкладають в неї частину своєї життєдіяльності; організаційними особливостями діяльності; системою мотивації дітей, які входять в організацію. Звичайно, цим не вичерпується повнота феномену діяльності дитячих організацій, але цих параметрів може бути досить для аналізу смислової системи, яка є формуючою для діяльності організації та основою розуміння її продукту.

У системі мотивації дорослого, який працює з дитячою громадською організацією, створюючи цим підґрунтя для її існування, домінують особистісні смисли, які відрізняють його від типу вчителя-предметника, викладача вищої школи, майстра професійного навчання. Найсуттєвіший смисловий конструкт – цінність безкорисної праці. В тому плані, що робота повинна бути зроблена незалежно від її оплати, зацікавленість в її прямому результаті більша за її результат в грошовому еквіваленті. В радянські часи була розповсюджена така практика, коли до роботи з дітьми офіційно дозволялось допускати вихователів-«общественників», які працювали без заробітної плати «на громадських засадах». Саму громадську організацію можна розуміти як таку, що здійснює суспільно корисну роботу в тій галузі, для якої матеріальний ресурс суспільства суттєво обмежений. Так принципово ми можемо відрізнити її від груп-симуляторів дитячої громадської організації: комерційних проектів здобуття грантів під роботу дитячої громадської організації, разові акції з випадково зібраними на швидку руку дітьми, мистецькі колективи, фестивалі, творчі звіти тощо.

Неспецифічна різноманітність мотивації безоплатної діяльності може бути досить широкою. Від високоморальних послань до простих інтересів: зробити корисну для всіх справу, провести цікаво вільний час, знайти аудиторію слухачів для своїх творів, взяти участь в оздоровчому поході на лоні природи і т. д. Але такі мотиви, як правило, ситуативні в життєвих відносинах сучасної людини, а культура споживання капіталістичної цивілізації ставить під сумнів доцільність дій, які не мають зв'язку з матеріальним успіхом в житті. Саме цим можна пояснити невелику долю дитячих громадських організацій в репрезентації виховних практик в сучасній Україні, де домінують різноманітні технології навчання та психокорекційні методики виправлень негараздів у психічній сфері особистості, пов'язаних, скоріше за все, саме з техногенними наслідками для людини бути як об'єктом, так і суб'єктом такого виховання.

В СРСР, де єдина дитяча організація не мала громадського характеру, а мала характер загальнодержавної інституції (у визначенні Н. Дж. Смелзера інституції – «комплекс ролей, нормативних систем та узаконюючих цінностей, які становлять собою функціонально визначений набір видів діяльності, котрі стають постійними внаслідок самого процесу інституціалізації» [3, с.64]), існувала професія «піонерський вожатий». Сьогодні ж виконавчою ланкою в діяльності дитячих громадських організацій є волонтери, добровільні

виконавці, для яких ця діяльність – суспільне служіння, праця, яка знову ж таки не має обов'язковим своїм мотивом якість матеріальне винагородження. Західні суспільства всіляко підтримують волонтерські рухи різного спрямування і призначення, вирішуючи таким чином частину соціальних проблем суспільства.

Інша важлива якість смислоутворення в дитячій організації – це педагогічна компетентність педагога, який працює з дітьми. При чому в цю компетентність входить особливе ставлення до дитинства як до окремого життєвого світу. Цю думку треба пояснити.

Об'єднуватись в групи – природний стан людей, в генезі якого знаходиться еволюційно набута ознака біологічного виду. На протязі тисячоліть процес соціалізації дітей в суспільство відбувався без нагляду психологів та соціологів, без втручання педагогів, саме в таких неформальних групах – товариствах, компаніях, гуртах. Сьогодні часто із засобів масової інформації надходять звістки про те, що стихійні групи підлітків стають активно асоціальними, і становлять загрозу для оточуючих. Згадати, наприклад, про роль таких груп в хвилі насильства, які змусили нещодавно уряд Франції вводити комендантський час і надзвичайний стан в передмістях великих міст країни. Треба розуміти, що такі групи інколи можуть діяти і цілком адекватно, адже і сучасний соціальний устрій може становити загрозу для їх існування, бути соціально несправедливим, обмежувати права дітей на користь прав дорослих. Багато дорослих людей обмежують контакти своїх дітей з неформальним середовищем, справедливо вбачаючи з його боку загрозу своїм амбіційним планам щодо кар'єрних завдань, прийнятих в сімейному колі, а інколи просто маючи ідіосинкразію на субкультуру таких товариств.

Входження дорослих у світ дитячих неформальних стосунків часто носить характер інтервенції з боку більш сильного, розумного, досвідченого. Стати своїм в такому середовищі важко, не маючи уявлення про світ того, що там відбувається, які проблеми вирішуються. А такі проблеми можуть бути серйозними, і цілком «дорослими», мати непомітний для дорослих, але важливий для людини, що випробовує себе в суспільстві, смисл. Дитяча громадська організація є добровільне об'єднання дітей та дорослих, і цей процес легко переривається тими, хто не робить свій добровільний внесок в поле спільного смислу. Цей компонент компетентності можна назвати дитячістю, але відрізнити її від інфантилізму. Це особливе поле існування дорослого смислу в смислі дитячому, вміння перевести завдання дорослого, педагогічне, в площину екзистенції дитячого світобачення, в площину необхідного для буття разом взаємозалежного смислу. Поява людей, які можуть це здійснювати, антропологічна загадка і психологічний феномен, повага до таких людей близька до харизматичного їх шанування або відсторонення. А.С.Макаренко, Януш Корчак, Аркадій Гайдар, Владіслав Крапівін, – люди, які не тільки мали специфічне ставлення до дитячого світу, але й змогли розкрити це бачення в літературних творах, популярність яких дорівнювала їх одночасній цікавості для дорослого, так і для дітей та юнацтва. Наявність дорослих, які «свої» в

дитячому світі, і при цьому дорослі в мотивації своєї діяльності, – ознака усіх успішних проєктів дитячих громадських організацій.

Розглянемо специфічне організаційне поле діяльності дитячої організації. Її діяльність має бути здійснювана в галузі, для якої ще не існує необхідний механізм традиційної реалізації. Громадські організації є джерелами інноваційних процесів, і мають схожість з творчими лабораторіями вчених, об'єднаннями винахідників, раціоналізаторами. Так, наприклад, в країні давно стало проблематичним традиційне дитяче літнє оздоровлення в позаміських таборих. Більшість таборів, що існували, закриті, а в ті, що існують, не може потрапити загал дітей через скорочення реальних позитивів у переважній більшості населення. До того ж стаціонарні профспілкові табори для дітей мають зазвичай і негарну виховну репутацію.

Три дитячі громадські організації в Сумській області здійснили проєкт наметового маршрутного табору з шести наметових містечок, розробили для нього педагогічно доцільну програму з елементів літньої науково-дослідницької та краєзнавчої експедиції, ігор-випробувань, скаутингу. Шість років цей табір працює, не потребуючи величезних матеріальних витрат, чого потребував, наприклад, запуск старого профспілкового табору, який віддавали учасникам проєкту в безкоштовну оренду. 400 оздоровлених за літо дітей – цей показник сьогодні недосяжний для багатьох профспілкових таборів.

Інший приклад інноваційної діяльності. В сучасній школі не викладається такий предмет, як наукова фантастика (футурологія), винахідництво, а астрономія то включається в програму старших класів, то виключається. Група ентузіастів з числа викладачів вищої школи, астрономів-аматорів та шанувальників наукової фантастики пропонує створити громадський ліцей для викладання цих предметів, зважаючи на їх високий потенціал у формуванні наукового світогляду. Такий ліцей створений, а сьогодні у нього є декілька філіалів, викладання в яких ведуть студенти педагогічного університету, волонтери проєкту.

Мобільність, легкість громадського впливу на навчальний процес, авторська натхненність та індивідуальна варіативність навчального плану для кожного учня, робить громадський ліцей нетривіальним навчальним закладом. При цьому головна частина його діяльності припадає на літні канікули, про які прийнято думати як про час, коли діти добровільно навчатись не будуть. Але участь саме в літній дослідницькій експедиції, коли навчання відбувається не за партами, коли треба придумати власний дослід, винайти власний інструмент для нього, – найбільш цікава і довгоочікувана частина в роботі ліцею.

Система мотивації дітей – третя частина смислової системи. Перші моделі соціалізації взагалі не враховували власний особистісний смисл дітей як такий, що має якесь вирішальне значення в цьому процесі. З самого початку, як тільки термін “соціалізація” з’явився в 1896 році в статті “Соціальний контроль” в першому номері “Американського соціологічного журналу”, його автором став Е.А.Рос, соціалізація розглядається як проблема сформувати почуття та бажання індивіда згідно з потребами соціальної групи, до якої він має вступити

в майбутньому, тобто процес входження в групу розглядався як процес односторонній.

На довгі роки уявлення про соціальне буде протиставлене природі людини, і навіть будуть популярними уявлення про дві природи людини – соціальну та біологічну. За Дюркгеймом, соціальне – “колективні уявлення”, являють собою незалежні по відношенню до індивіда сутності, що входять ззовні в суб’єктивний світ людини і примушують її діяти в заданому соціумом напрямку. Парсонс дає визначення соціалізації як процесу надбання індивідами диспозицій, необхідних для того, щоб виконувати ролі, що запропоновані суспільством [1].

Сучасна психологічна наука відходить від спрощеного розуміння соціалізації, на формування уявлень про яку довгий час мала виключний вплив соціологія. Однонаправлені моделі, в яких стимул до змін та регуляції даються індивіду ззовні, скоріше за все, в світлі останніх уявлень [2, с.67–93], буде замінений на модель взаємозалежності, в якій дитина – активний учасник процесу власного соціального розвитку, і підкреслюється взаємна залежність у соціальних взаємодіях дорослих та дітей, посередництво в запуску цього процесу взаємного дослідження та взаємостимуляції.

В соціології сьогодні теж визнають, що людську поведінку не можна зрозуміти без урахування того, як індивідуальні особи активно наділяють смислом своє внутрішнє та зовнішнє середовище і діють на основі цього смислу. Методологічним наслідком визнання цієї позиції в науці, як зазначає відомий соціолог Нейл Дж. Смельзер, є те, “що дослідник має вловити, оцінити й задіяти ці аспекти значень при будь-якому поясненні людської поведінки” [3, с.30].

Висновки. Громадські організації – показник розвитку громадянських відносин в суспільстві. Ще більш важливим показником можна вважати показники діяльності громадських дитячих організацій. Інституція освіти в українському суспільстві одна з найбільш консервативних в соціальному плані структур. Поява і успішна діяльність дитячих громадських організацій саме у сфері освіти – індекс соціального конструювання можливих у майбутньому громадянських відносин в суспільстві. Активність дітей у творенні таких організацій – незамінний за своїм смислом агент їх соціалізації.

Довідка. Соціально-педагогічний Центр “Сигнал” створено в 1990 році на базі одноіменного зведеного загону сурмачів та барабанщиків при кафедрі педагогіки Сумського державного педагогічного інституту ім. Макаренка. Сьогодні в ньому займається близько 120 дітей шкільного віку. Більше 40 волонтерів забезпечують його діяльність. На базі Центру працює чотири громадські дитячі організації – громадський ліцей “Сузір’я”, скаутське об’єднання “ЕСКО”, група юних рятувальників “Соколята”, Ліга юних футболістів-аматорів Сумщини. Центр також є обласним методичним центром для Федерації дитячих організацій (Спілки піонерських організацій) Сумщини. В 2004 та в 2005 роках “Сигнал” був партнером в реалізації двох обласних соціальних проєктів, які були підтримані європейськими програмами мікрогрантів: “Європа-вектор”, з завданням налагодження співпраці між громадськими організаціями, органами державного управління, ЗМІ та

структурами бізнесу в створенні програм позашкільного виховання та дитячого літнього оздоровлення; та "Громадська освіта", з створення мережі громадської освіти соціально-орієнтованого спрямування.

Сайт в Інтернеті: www.signal.iatp.org.ua.

1. Абельс Х. Проблема соціального порядку в соціології Т.Парсона. – <http://www.soc.pu.ru/publications/pts/abels.shtml>.
2. Даркин К. Социальная психология развития / Перспективы социальной психологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с.
3. Смелзер Н. Дж. Проблеми соціології. Георг-Зімелівські лекції, 1995. – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.

Article examines activity of children's communal organization as a specific socialization institute in terms of meaning psychology. In face of teaching, innovation and motivation, it has been discovered specifics of this activity for meaning formation.

Key words: socialization, children's communal organization, meaning.

С.М.Бойко

УДК 314.745

ББК 88.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ

У статті розкривається зміст базових понять, які визначають основні особливості процесу трудової міграції. Вказується на основні причини, мотиви та наслідки, які спонукають людину до виїзду за кордон.

Ключові слова: трудова міграція, мотиви міграційних процесів, гендерні особливості міграційного процесу, міграційні потоки.

Актуальність проблеми. Проблему міграційних процесів розглядають сьогодні в багатьох наукових дослідженнях, в різних сферах наукових знань. Зумовлюється це насамперед виникненням нових причин та тенденцій в мотивації людей до виїзду за кордон. На зміну етнічній міграції, коли країну залишали представники певних етнічних груп з метою виїзду на постійне проживання – свою етнічну батьківщину, прийшла міграція трудова (легальна або нелегальна), шлюбна міграція, бізнес-міграція. Найбільшу цікавість для нас становить проблема трудової міграції, адже вона є найбільш актуальною в системі не тільки соціально-політичного життя нашої держави, але й у системі соціально-психологічного знання.

На сьогоднішній час проблеми міграційних процесів викликають величезний інтерес науковців у сфері соціальної психології (В.В.Грищенко, М.А.Іванова, Л.Е.Орбан-Лембрик, Ю.І.Римаренко, В.І.Калиненко, О.А.Кравцова, Н.С.Хрустальова). Однак, незважаючи на це, ще немає чіткого розмежування між видами і причинами міграційних процесів з точки зору психології та економічними або історичними причинами, які призводять до виїзду людини за кордон. У процесах трудової міграції науковий інтерес представляє гендерний аспект. А саме яким чином проходять адаптаційні процеси у чоловіків та жінок, від яких психологічних особливостей вони залежать. Важливість та актуальність даної проблематики полягає у вивченні та з'ясуванні, а пізніше у подальшому виробленні методологічних основ, рекомендацій, щодо успішності адаптації людини до нових соціально-культурних умов. Опираючись на понятійно-категоріальний апарат інших сфер наукового знання (демографії, статистики, соціології), ми спробуємо шляхом теоретичного аналізу виділити види, причини та наслідки міграційних процесів з погляду соціальної психології, а також визначити основні аспекти в адаптаційному періоді трудових мігрантів.

Теоретичний аналіз проблеми. Термін "міграція" походить від лат. migration, що означає переселення, переміщення. Міграція фізичних осіб охоплює всі види переміщення (пересування території держави будь-якої тривалості, регулярності й спрямованості зі зміною місця проживання або без такої зміни, а також переміщення через кордон тих чи інших держав) і складається з міграційних потоків. У юриспруденції потоком міграційним називають сукуп-

ність територіальних переміщень фізичних осіб, які здійснюються у визначений час в межах тієї чи іншої територіальної системи [2].

Понятійний апарат, який описує процеси, пов'язані з трудовою міграцією, в Україні практично відсутній. Тому перш ніж перейти безпосередньо до аналізу гендерних особливостей трудової міграції, коротко зупинимося на визначенні основних понять, які будуть використовуватися.

Трудову міграцію слід вважати тимчасовою формою міграційних переміщень, на відміну від еміграції (імміграції), тобто виїзду (в'їзду) на постійне місце проживання. Трудова міграція, яка почалася як тимчасова, потім часто набуває постійного характеру і може розглядатися як одна з її властивостей при певних соціально-економічних умовах. До зовнішніх трудових мігрантів слід відносити осіб, які перетинають кордон України для того, щоб вступити в трудові відносини з роботодавцями в іншій країні. Таким чином, критерієм для визначення відмінності трудової міграції від інших форм міграційних переміщень є стосунки типу "працівник-працедавець", в які вступає мігрант на новому місці.

Розвиток "нової міграції" з України за кордон характеризується декількома основними рисами. По-перше, у складі потоків переважають етнічні українці, тобто основний склад держави, що робить потенціал такої міграції більшим у порівнянні з етнічними формами переміщень [1]. По-друге, відсутність етнічного забарвлення проявляється в розширенні географії таких міграцій, менш обумовленим вибором країни в'їзду, у відмінностях міграційної поведінки і психології мігрантів. По-третє, в міграційних потоках в нетрадиційні для українських емігрантів країни міграція на постійне місце проживання займає незначне місце при абсолютному переважанні тимчасових форм переміщень. Нарешті, "нова" міграція відрізняється від традиційної етнічної (яка в основному носить сімейний характер) переважанням індивідуальних міграцій. Причому як свідчать результати аналізу даної проблематики, отримані Інститутом соціальних досліджень (2004), частина заробітчан серед емігрантів з України в традиційні країни-реципієнти (Німеччину, Ізраїль, США, Канаду) в теперішній час наближені до відповідного показника для населення в цілому і становить 30% загальної кількості мігрантів (етнічна міграція, міграція студентська), то в так звані "інші" країни (Італія, Греція, Португалія, Чехія) вона значно вища (табл.1) [1].

Роль індивідуальної міграції є дещо іншою у порівнянні з міграцією, яка носить сімейний або етнічний характер. Так, для сімейної міграції характерне рольове розподілення навантаження, яке пов'язане з інтеграцією в нове суспільство. Індивідуальна міграція передбачає принципово новий механізм, де все залежить перш за все від власного соціального і професійного статусу заробітчанина.

Трудова міграція характеризується об'єктивно високими якісними характеристиками: близько половини заробітчан мають вищу освіту, значна доля студентів і тих, хто має незавершену вищу освіту. Одна з серйозних проблем пов'язана з ситуаційним зниженням професійного та кваліфікаційного статусу

робітників у результаті міграції. Тільки для частини заробітчан міграція є сходинкою в професійній кар'єрі, для абсолютної більшості – лише спосіб заробити гроші. Одна з основних проблем трудової міграції – вузькість пропонувананих професій, котрі у багатьох випадках обмежені сферою обслуговування, будівництва та розваг. В більшості випадків високоосвічені спеціалісти свідомо йдуть на те, щоб займатися некваліфікованою роботою за кордоном, отримуючи за це в декілька разів більше, ніж вартує їх кваліфікована праця на батьківщині.

Таблиця 1

Структура міграції з України за статевою приналежністю

Країна-реципієнт	Німеччина	США	Канада	Англія	Італія	Греція	Португалія	Росія
Чоловіки	47	43	42	55	10	63	46	68
Жінки	53	57	58	45	90	47	54	32

Такий факт не може не позначитися на самооцінці, самосприйнятті людиною самої себе. Адже які б не були причини та мотиви виїзду за кордон у пошуках кращої долі, в людини залишаються почуття власної гідності, самоповаги, які часто нівелюються в процесі адаптації до нових соціально-культурних умов. Саме це рідко береться до уваги як самим заробітчанином, так і його оточуючими, близькими людьми. В ситуації заниженої самооцінки індивід втрачає і віру в себе, у власну родину, яка часто не розуміє його внутрішнього стану. Це, відповідно, позначається на подальших стосунках сім'ї; на здоров'ї самої людини (соматичному, психічному, психологічному). Для запобігання таким ситуаціям потрібно насамперед враховувати основні мотиви та причини, які спонукали людину виїхати за кордон з метою заробітку.

На основі теоретичного і порівняльного аналізу соціологічних досліджень ми виокремили основні причини виїзду мігрантів. Серед них найбільш згаданими є такі: реалізація професійних інтересів, поліпшення матеріального становища, бажання жити в цивілізованій країні, бажання забезпечити майбутнє власних дітей, неможливість гідного заробітку на батьківщині, вступ у шлюб або бажання знайти близьку людину за кордоном, возз'єднання сім'ї та ін. При цьому дані мотиви у процентному співвідношенні за деякими параметрами практично не відрізняються (табл.2) [3].

Отже, як бачимо, більша частина мігрантів має своїми мотивами виїзду за кордон не власні потреби у підвищенні чи реалізації професійних інтересів та навичок, а покращення матеріального становища за кордоном через неможливість зробити це на батьківщині, виконуючи професійні обов'язки за фахом.

Цей факт не може не викликати побоювань, адже реалізуючи інтереси та побажання своїх близьких, які, до речі, не завжди збігаються з їх власними, заробітчани вступають в несвідомий конфлікт зі своїм внутрішнім світом.

Таблиця 2

Основні мотиви виїзду мігрантів (у %)

Мотиви виїзду	Жінки	Чоловіки
Реалізація професійних інтересів	33	45
Покращення матеріального становища	86	95
Бажання жити в цивілізованій країні	31	40
Вступ у шлюб	25	5
Бажання забезпечити майбутнє дітей	75	69
Неможливість гідного заробітку	55	75

На даний момент в психологічному знанні немає досліджень по проблематиці гендерних аспектів у адаптаційних процесах мігрантів, їх внутрішньо-психічного стану під час перебування за кордоном, їх вплив на відносини з близькими, становище на робочому місці. Але ми зробили спробу визначити особливості успішного адаптаційного процесу для чоловіків та жінок на основі аналізу наукових праць, даних ЗМІ та ін. Чим можуть характеризуватися відмінності, з позиції гендеру, у процесі адаптації до нових умов? Це, перш за все, особистісні, темпераментальні характерологічні особливості особистості. Також успішна адаптація залежить від цілей і ціннісних орієнтацій індивіда і від можливості їх досягнення в певному соціальному середовищі. І хоча адаптація відбувається безперервно, це поняття зазвичай пов'язане з періодами кардинальних змін діяльності особистості і з її оточенням.

Основні відмінності в адаптаційному процесі чоловіків та жінок формуються в залежності від структури потреб і мотивів індивіда. З вищевказаного можна виділити два адаптаційні типи мігрантів: активні мігранти, для яких характерне переважання активного впливу на соціальне середовище, та пасивні мігранти – визначаються пасивним, конформним прийняттям цілей та орієнтацій, які нав'язуються їм ззовні [1].

За результатами бесід з мігрантами, їх близькими, даних ЗМІ та ін. можна зробити висновок про те, що краще до нових умов адаптується і при звичаються жіноча частина мігрантів. Це пояснюється більшою гнучкістю особливостей жіночої поведінки, жінки краще сприймають себе у нових ситуаціях, специфічних соціально-культурних умовах, їм легше переносити зміни у сфері професійної зайнятості. Чоловіки ж, на відміну від жінок, відчувають внутрішній дискомфорт при знеціненні своїх професійних, інтелектуальних можливостей в умовах нового соціально-культурного середовища, коли вони виконують так звану “чорну” роботу (будівництво, сільськогосподарські обов'язки, робота з тваринами). Чоловік почуває себе частіше приниженим, ніж жінка, в ситуаціях, де від людини вимагається відійти від власних принципів, поглядів і

прийняти інші умови як належні для досягнення та задоволення власних потреб і потреб близьких їм людей.

Диференціація міграційного потоку за ознакою статі дозволяє виявити наступні закономірності. З точки зору соціально-демографічних характеристик суттєва різниця між жінками та чоловіками спостерігається за віковими параметрами (жіноча частина мігрантів є значно молодшою, ніж чоловіча) і сімейним становищем (неодружених жінок, котрі їдуть за кордон, дещо більше, ніж чоловіків). Такий факт не може не відображати специфіку мотивації чоловічої та жіночої міграції. Деякі відмінності спостерігаються також в суб'єктивних оцінках свого рівня життя: чоловіки оцінюють своє становище гірше у порівнянні з жінками, а також вони менш оптимістичні.

Також важливим аспектом адаптаційного процесу є прийняття людиною власної нової соціальної ролі. Ефективність адаптаційного процесу суттєво залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки: перекручене або недостатньо розвинуте уявлення про себе призводить до порушень адаптації, наслідками якої є різноманітні відхилення у поведінці, внутрішньособистісні конфлікти, депресивні стани й ін. Звичайно в даній психологічній адаптації людини до нових соціально-культурних умов беруть участь не тільки її особистісні характеристики, а й певні юридичні, політичні, правові засади.

При формуванні міграційної політики слід виходити з того, що регулювання трудової міграції може бути успішним тільки у випадку активної ролі державних структур в реалізації всіх її напрямків, у тому числі і в процесі працевлаштування за кордоном. Головним повинен стати принцип, при якому держава розглядається як гарант дотримання прав усіх категорій мігрантів. Наявність великої кількості приватних посередницьких фірм на фоні пасивності держави в цих питаннях не може вирішити всіх проблем. В результаті нерозвиненості правової бази міграційного процесу при його здійсненні залишаються актуальними багато проблем, які пов'язані із забезпеченням прав людини. Збільшення масштабів міграцій висунули на перший план такі питання, як розробка правових гарантій і механізмів соціальної захищеності мігрантів та їх сімей за кордоном, а також і після повернення на батьківщину [1].

Фактор емоційний, психологічний та індивідуально-типологічний дуже важливий для процесу успішної адаптації, але потрібно також враховувати вплив на даний процес відношення населення тієї чи іншої країни до вимушених мігрантів. У випадках посилення негативного ставлення населення до заробітчани при наявності особистих контактів основну роль відіграють об'єктивні обставини загострення ситуації конкуренції. В підвищенні його позитивної реакції цю роль виконує оцінка людських якостей заробітчани, сприйняття їх як прикладу для навколишніх. Місцеві жителі, котрі мають друзів і знайомих серед трудових мігрантів, стають свого роду їх адвокатами.

Висновки. Трудова міграція наших співвітчизників у теперішній час займає важливе та актуальне місце у дослідженнях багатьох вчених з різних галузей наук. Кожна галузь наукового знання трактує проблеми трудової

міграції з точки зору власного предмета. Особливості дослідження процесу трудової міграції з соціально-психологічної позиції полягають у вивченні та дослідженні адаптаційних процесів мігрантів, їх внутрішньо-психічних станів, та наслідків перебування тривалий час за кордоном. Крім того, цікавим для вивчення є факт наявності гендерних відмінностей у даних процесах.

Таким чином, трудова міграція, як і бізнес-міграція, для людей, котрі виїжджають за кордон, – це альтернативний спосіб професійної, соціальної, психологічної самореалізації. Розвиток подібних альтернатив надзвичайно важливий в теперішній час, оскільки це дозволяє розширити спектр можливих життєвих моделей і шляхів досягнення успіху для громадян України. Вивчення психологічних особливостей трудових мігрантів лише починається. Подальші дослідження дозволять більш детально підійти до специфічних питань в цій області, привернути увагу до проблематики жіночої міграції, знайти найбільш адекватні форми практичної діяльності в цій сфері, намітити шляхи вдосконалення міграційної інфраструктури в країні. Добиваючись рівноправного партнерства на міжнародному ринку праці, Україна повинна змінити існуючу ситуацію, яка має парадоксальний характер, коли наша країна являється поставачальником одночасно кваліфікованої та дешевої робочої сили.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальному аналізі даної проблематики, розробці певних методик, які дадуть можливість виявити основні відмінності міграційних особливостей для чоловіків та жінок.

1. Витковская Г. Вынужденные мигранты из новых независимых государств // Миграция и рынки труда / Под ред. Г.Витковской. – 1998. – С.34–35.
2. Лютак О. Класифікація міграцій як предмет наукового аналізу // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. – Вип.11. – Ч.1. – С.223–233.
3. Міграційні процеси у сучасному світі: світовий, регіональний, національний виміри (понятійний апарат, концептуальні підходи, теорія та практика); Енциклопедія / Упоряд. Ю.І.Римаренко; За ред.Ю.І.Римаренко. – К.: Довіра, 1998.
4. Мукомель В. Правовые основы практики регулирования миграции. – 1997. – №3. – С.21–23.
5. P.Sialke. The work of strangers: A survey of International migration, Seneya, 1994.
6. Women as migrants and workers In developing countries / Ed. Hanal Zlotnik // Internal Journey of Contemporary Sociology. Population Division New York, 1992. – Vol.30. – №1.

In the article an author exposes contents of main basic notions that determine the peculiarities of labour migration process. Underlines principal reasons, motives and consequences which induce a man to migrate to foreign country.

Key words: labour migration, reasons of migratory processes, gender features of migratory process, migratory streams.

УДК 159.947.23
ББК 88.5

ПОНЯТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУБ'ЄКТА: ЗМІСТ ТА АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено системний соціально-філософський аналіз тлумачення проблеми відповідальності особистості. Виокремлено основні підходи в дослідженні питань соціальної відповідальності. Встановлено, що багатовимірний феномен відповідальності соціального суб'єкта філософами різних епох фіксувався, як правило, в ракурсі лише якогось одного специфічного, переважно саме для даної певної епохи, виміру, що вимагало систематизації філософських поглядів щодо проблеми відповідальності.

Ключові слова: відповідальність, концепція, соціальний суб'єкт, соціум, феномен, світосприйняття, позиція, категорія, цивілізація.

Актуальність проблеми обумовлена особливостями сучасної епохи. В ході науково-технічного розвитку суспільства накопичується дедалі більше знань. Проте величезний потенціал науки та техніки може призвести й до необоротних і далеко не завжди позитивних наслідків. Вже протягом півстоліття навіть життя на Землі стало предметом свідомого вибору: людина здатна його знищити, принаймні технічно. І тому дедалі нагальнішим стає дослідження відповідальності соціального суб'єкта – від окремої людини до людства в цілому. На сучасному етапі суспільного розвитку життя людства із природної даності стало предметом взаємоузгодження конкретних суб'єктів, а отже – і предметом відповідальності цих суб'єктів.

Важливою характеристикою сучасної епохи, що привертає увагу до феномену відповідальності, є й глобалізація. Створення єдиної світової інформаційної системи загострило проблему відповідальності, спричинюючи взаємну залежність усіх тих, хто виявився включеним у процес глобалізації. В соціально-правовій сфері становлення громадянського суспільства веде до радикальної трансформації відповідальних відносин, а тотальне підпорядкування суспільства державі сприймається сьогодні як пряме порушення прав і свобод громадян. Проблема відповідальності, таким чином, містить у собі головні риси сучасного суспільного розвитку, що виражаються в наростанні й загостренні протиріч між процесом глобалізації та диференціацією відповідальних суб'єктів. У світлі сучасних кризових явищ та тотального ризику в світі доводиться констатувати дефіцит відповідальності, що також спонукає до розгляду проблеми відповідальності соціального суб'єкта.

Метою повідомлення є системний аналіз відповідальності соціального суб'єкта, розкриття своєрідності цього суб'єкта, структури та форм вияву зазначеної відповідальності.

Огляд літератури. Проблема відповідальності різних суб'єктів діяльності вже отримала певне висвітлення у зарубіжній та вітчизняній літературі. В

основному “відповідальність” розглядається в межах етичної, юридичної чи політичної проблематики, але й тут фундаментальні праці, де концепт відповідальності був би власним предметом дослідження, відсутні.

Дуже важливі передумови для розробки даної теми були створені в працях фахівців із соціальної філософії, насамперед В.Андрущенко, І.Бойченка, Л.Губерського, Т.Яшук, роботи яких становлять методологічний фундамент наукової розробки питання про відповідальність соціального суб’єкта.

Хочеться спочатку зауважити, що наше дослідження не торкається співвідношення свободи та відповідальності, оскільки існує достатньо філософської літератури, де ця проблема розглядалась досить широко. Це праці Х.Гроссмана, В.Еркомашвілі, Р.Косолапова, В.Маркова, А.Плахотного, Е.Рудковського. Для даного дослідження філософська класика є дуже важливою основою, бо кожний значний культурно-історичний етап розвитку філософії конкретизував у своїй проблематиці аналіз вибору людини та її відповідальності. Розуміння відповідальності в релевантній системі понять у дисертаційній роботі спирається на філософський спадок Арістотеля, Августина, Б.Спінози, Т.Гобса, І.Канта, К.Маркса. Філософи ХХ ст. – М.Гайдеггер, Ж.-П.Сартр, В.Франкл – обґрунтували необхідність і правомірність філософського аналізу відповідальності через пошук сутності людини, акцентували увагу на особистій відповідальності не перед суспільством, а перед власним “Я”. Як онтологічну реалію розумів відповідальність М.Бубер. Для Е.Левінаса відповідальність має інтерсуб’єктивне забарвлення.

Відповідальності як особливому типу взаємодії людини та суспільства присвячені роботи Л.Грядунової, Г.Заболотної, П.Сімонова, М.Цветаєвої.

Соціально-психологічний аспект відповідальності особистості, за якого в центрі уваги є структура особистості та властивості свідомості, досліджував Л.Дементій, Н.Мінкіною, Ю.Мішиною, К.Муздабаєвим, А.Растігєєвим.

Дослідження сутності моральної відповідальності особистості при соціалізмі було досить поширеним явищем, про що свідчить низка дисертацій (Б.Кортуа, Н.Сафаров, Е.Старчевський). Етичний аспект даної проблематики розроблявся в працях Т.Василевської, Н.Головка, В.Канке, А.Черменіної, за якого поняття відповідальності підносилося на рівень моральної цінності.

Зацікавленість проблемою відповідальності, перш за все, пов’язана з сучасною глобалізацією світових процесів. Близько п’ятидесяти років минулого століття гонка ядерних озброєнь тримала в напрузі не лише населення наддержав, але й усього світу, і належала до основної з проблем, що могла призвести до глобальної катастрофи. На сьогоднішній день подібних проблем набагато більше. В першу чергу, це перенаселення Землі, що призводить до виснаження ресурсів, та руйнація довкілля, розвиток генної інженерії, яка ставить на п’єдестал конструювання людини, і в той же час не замислюється над невідомими наслідками щодо долі людства, ескалація тероризму, який несе загрозу не лише національній безпеці країн, а є проблемою глобальної безпеки. Проблема відповідальності соціального суб’єкта набула сьогодні виняткового

значення у зв’язку з критичним станом нашого суспільства і світу в цілому, що стоїть перед глобальними катастрофами.

Без перебільшення можна сказати, що поняття відповідальності є одним із провідних соціально-філософських понять сучасності, і дослідження поняття відповідальності необхідно почати з її визначення. Однак потрібно зауважити, що вироблення такого визначення становить певні труднощі. На рівні буденної свідомості всім відомо, що таке відповідальність. Однак буденного оперування терміном “відповідальність” в тій чи іншій науці вже недостатньо. Як відомо, цей термін використовується в різних науках: етиці, праві, психології, соціології і деяких інших. У кожній із наук термін “відповідальність” охоплює різну предметну область. Тому при першій спробі дати наукове визначення поняття відповідальності з’ясується, що це поняття досить багатозначне та полісемантичне, а сама проблема відповідальності вельми багатогранна.

Дослідження проблеми відповідальності в першу чергу вимагає філософської рефлексії феномену відповідальності. А теоретичний аналіз даної проблеми, у свою чергу, вимагає перегляду процесу зародження та оформлення проблеми.

Поняття “відповідальність” походить від латинського слова “respondere” (відповідати) і з’являється на сторінках суспільної літератури у XVIII ст. Воно розуміється не просто як покарання, а дещо ширше. К.Мітчєм стверджує, що слово “відповідальність” зустрічається у “A Fragment on Government” (“Фрагменті про правління”) Ієремії Бентама в 1776 році, коли мова йде про “відповідальність правителів”, що “характеризується як право підлеглого вимагати публічної підзвітності за будь-яку дію влади щодо нього” [6, с.89].

На думку американського філософа Р.Маккіона, термін “відповідальність” з’явився наприкінці XVIII століття і пов’язаний з функціонуванням політичних інститутів епохи англійської та французької революцій. Він вважав, що причина запровадження та поширення терміну “відповідальність” – у становленні демократичної форми правління в країнах Західної Європи. Введення в суспільну науку “відповідальності” було результатом краху старого розуміння суспільного устрою, що ґрунтувався на принципах жорсткої ієрархії, де відносини цілого та одиничного розглядалися як належне підпорядкування другого першому. Утвердження нового принципу суспільної організації визвало необхідність “навчитися рахуватися з власними інтересами інших людей і нести відповідальність на горизонтальному рівні. На місце громадянина доброго порядного прийшов громадянин відповідальний” [6, с.114].

На основі досліджень К.Муздабаєва ми дізнаємося, що у французькій мові іменник *responsabilité* згідно зі словником Робера вперше зустрічається в 1783–1784 рр. Поняття мало кілька значень: 1) обов’язок для міністрів залишати владу, якщо законодавчий корпус відсторонює їх; 2) обов’язок відшкодувати збиток, спричинений з власної провини; 3) моральна необхідність виконати обов’язок чи домовленість [7, с.7]. На основі цих же матеріалів стає відомо, що в українській мові дане поняття утворилось від старослав’янського “вече” (“вече”) – “рада, угода, порозуміння” [7, с.7]. Отже, відповідно до вищезазна-

ченого, поняття “відповідальність” пов’язане з виконанням обов’язку, з дотриманням угоди і т. ін., що передбачає пошук компромісу між носіями різних цілей. Зародившись у політичному дискурсі, “відповідальність” може зустрітися як категорія різних суспільних наук.

Термін “відповідальність” наймасштабніше застосовується в теорії покарання в юридичній практиці. “Юридична відповідальність – це передбачені законом вид і міра державно-владного (примусового) зазнання особою втрат благ особистого, організаційного і майнового характеру за вчинене правопорушення” [10, с.431]. Таким чином, відповідальність тут розуміється як спосіб регулювання поведінки соціального суб’єкта за допомогою покарання. Якщо звернутися до психологічного концепту відповідальності, то “Психологічний словник” тлумачить відповідальність як “контроль над діяльністю суб’єкта з позицій виконання ним прийнятих норм та правил” [8, с.319]. Психологи розрізняють контроль внутрішній та контроль зовнішній. Виходячи з першого тлумачення, “відповідальність” – це засіб внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності особистості. При цьому метою контролю є “встановлення меж і умов відповідальності суб’єктом діяльності” [2, с.26]. Як зовнішня форма контролю, відповідальність досліджується психологами з точки зору впливу її наслідків на міжособистісну поведінку (так, відповідальна людина викликає більшу симпатію). Психологи досліджують також реакції людей на спостерегаючи ними відповідальність інших за позитивні чи негативні наслідки дій. В цьому сенсі накладання відповідальності на людину за негативні наслідки викликає у інших негативне ставлення до неї, що призводить до погіршення відносин.

Формуючись на основі почуття обов’язку, відповідальність є результатом інтеріоризації соціальних норм та цінностей. При цьому не аби яку роль у формуванні відповідальності особистості психологи відводять процесу соціалізації особистості. Соціалізація, з одного боку, обмежує та дисциплінує індивіда, а з іншого – дозволяє індивіду набирати всю широту соціального досвіду, у зв’язку з цим, можна сказати, що вона є справді рушійною силою формування відповідальності особистості у процесі її розвитку у соціумі. Систематизуючи категорію “відповідальність”, Г.Ложкін та О.Лазорко досліджують місце цієї категорії в західній та вітчизняній психології. Вагоме місце відповідальності відводиться в гуманістичній та когнітивній теоріях особистості західної психології. Представники першої теорії (А.Маслов, Ф.Перлз та ін.) наділяють відповідальністю особистостей автентичних, особистостей, які прагнуть до самовдосконалення. Виявляється, що відповідальність є одним із головних принципів автентичної особистості у світлі гуманістичної теорії.

Знайомство з когнітивною теорією особистості завдяки дослідженню Г.Ложкіна та О.Лазорко відкриває перед нами конструкт локусу контролю, який означає, чи приймає індивід персональну відповідальність за свою поведінку, чи вірить, що все, що відбувається з ним, не пов’язане з його поведінкою і знаходиться поза його контролем. Індивіди, які беруть на себе відповідальність, розглядаються як такі, що мають “внутрішній” локус контролю, а ті,

які відмовляються від неї, – “зовнішній” локус контролю. У першому випадку мова йде про індивіда-інтернала, а в іншому – про індивіда-екстернала. Експериментальні дослідження показують, що “екстернали нечітко усвідомлюють своє ставлення до життя. Вони більш депресивні, догматичні та авторитарні, ніж інтернали” [5, с.69].

Досліджуючи дане поняття, ми не можемо обійти стороною філософський дискурс відповідальності, що вимагає звернення до енциклопедичних джерел, зокрема до того, як воно тлумачиться у філософських і етичних словниках. У “Філософському енциклопедичному словнику” знаходимо, що “відповідальність – філософсько-соціологічне поняття, яке характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов’язку і міри його виконання суб’єктом (особою, групою, класом)” [12, с.87]. Відповідальність обумовлена закономірностями суспільного життя, специфічними зв’язками між людьми та іншими соціальними суб’єктами, що вимагають від людей виконання певних обов’язків.

“Філософський словник” дає таке визначення: “Відповідальність – категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове відношення особистості до інших людей, до суспільства (людства в цілому), що характеризується виконанням свого морального обов’язку і правових норм” [11, с.403]. У цьому визначенні відповідальність виводиться не лише із правових та інших соціальних відносин, а також із моральних відносин.

Широкий опис відповідальності дає Дід’є Жюліа у своєму філософському словнику, де “бути відповідальним за той чи інший вчинок – значить визнати себе його автором і взяти на себе його наслідки” [54, с.307]. Про відповідальність за вчинок доречно говорити у таких випадках: “1) коли він здійснений свідомо і саме нами; 2) коли він здійснений свідомо, але не обов’язково нами самими; 3) коли його здійснили саме ми, але не бажаючи того; 4) коли ми його не бажали і не здійснювали власноруч, але при цьому від нас залежала можливість його уникнути” [3, с.307]. У першому та третьому випадках мова йде про цивільну або кримінальну відповідальність, а в другому та четвертому – про моральну відповідальність.

Основні підходи до розуміння змісту соціальної відповідальності.

Досліджуючи дане поняття, ми не можемо обійти стороною філософський дискурс відповідальності, що вимагає звернення до енциклопедичних джерел, зокрема до того, як воно тлумачиться у філософських і етичних словниках. У “Філософському енциклопедичному словнику” знаходимо, що “відповідальність – філософсько-соціологічне поняття, яке характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов’язку і міри його виконання суб’єктом (особою, групою, класом)” [12, с.87]. Відповідальність обумовлена закономірностями суспільного життя, специфічними зв’язками між людьми та іншими соціальними суб’єктами, що вимагають від людей виконання певних обов’язків.

“Філософський словник” дає таке визначення: “Відповідальність – категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове відношення особистості до інших людей, до суспільства (людства в цілому), що характеризується виконанням свого морального обов’язку і правових норм” [11, с.403]. У цьому визначенні відповідальність виводиться не лише із правових та інших соціальних відносин, а також із моральнісних відносин.

Широкий опис відповідальності дає Дід’є Жюліа у своєму філософському словнику, де “бути відповідальним за той чи інший вчинок – значить визнати себе його автором і взяти на себе його наслідки” [3, с.307]. Про відповідальність за вчинок доречно говорити у таких випадках: “1) коли він здійснений свідомо і саме нами; 2) коли він здійснений свідомо, але не обов’язково нами самими; 3) коли його здійснили саме ми, але не бажаючи того; 4) коли ми його не бажали і не здійснювали власноруч, але при цьому від нас залежала можливість його уникнути” [3, с.307]. У першому та третьому випадках мова йде про цивільну або кримінальну відповідальність, а в другому та четвертому – про моральну відповідальність.

Як вважає більшість учених, проблема соціальної відповідальності вчених виникла в 1945 році після ядерного бомбардування Японії. Творець атомної бомби Р.Оппенгеймер і наукова спільнота були вражені таким вчинком та відчували себе відповідальними за цю трагедію. Почуття відповідальності за свої відкриття усвідомлювалось багатьма вченими та лауреатами Нобелівської премії, що відображалось у створенні організацій та рухів на захист миру. Але були і такі вчені, які були в захваті від практичних застосувань своїх наукових винаходів. Так, Г.Голубева звертає увагу на висловлення винахідника нейтронної бомби Самюеля Коена: “Я підриваю свою бомбу, яка вбиває людей, але щадить матеріальні цінності” [1, с.123]. Звісно, цей приклад показує вченого, зосередженого на відповідальності перед наукою, але ні в якому разі – перед суспільством.

Під впливом широко відомих негативних наслідків застосування науки дослідники все більше говорять про моральну відповідальність вчених та присвячують цій проблемі окремі праці. Важливий внесок у дослідженні цієї проблеми зробили О.Сичивиця [9], Г.Ленк [4, с.76]. “Особливий стан свідомості вченого, в якому інтегруються раціональні та чуттєво-емоціональні аспекти функціонування його духовного світу” [9, с.15], – так, на думку українського дослідника О.Сичивиці, можна інтерпретувати моральну відповідальність. Діяльність у розвитку технології – це не лише область, контрольована нормами з боку суспільства (закон, право), а й із суб’єктивного боку, тобто мораллю. Ця ідея належить італійському досліднику Е.Агацці. Співіснування в одній площині науки та моралі ідейно поєднує переконання цих двох філософів. Завдяки залученню моралі в науку стало можливим вести обговорення того, що може бути у світі, якщо і надалі вчені будуть робити відкриття у відомому напрямку (наприклад, відкриття у сенсі ядерної зброї, коли людина усвідомила можливість самознищення світу). О.М.Сичивиця розкриває феномен моральної відповідальності вченого не просто як людини-інтелектуала, а й як людини з

розвинутими емоційними сторонами його духовного світу, що не лише зацікавлений особистими досягненнями в науці, а й впливом цих досягнень на долю людей. У полі огляду науковця опинились предмет моральної відповідальності вченого, а також види, фактори, механізми реалізації моральної відповідальності вченого. Пошук принципів регуляції розвитку науки та технології, а разом з тим й існування свободи досліджень стало темою дослідження Е.Агацці.

Для німецького філософа техніки, а також представника німецького критичного раціоналізму Г.Ленка моральна відповідальність в умовах технічного та інформаційного прогресу стала основою відповідальності як такої. Вона є найвищим рівнем відповідальності серед інших існуючих рівнів. Сучасна людина, що живе в світі техніки, в світі, що пронизаний технокультурою, володіє такою владою над людьми та навколишнім світом, що здатна знищити все живе на Землі. Людина стала сьогодні безпосередньо включена в систему технічних, біотехнічних та соціотехнічних маніпуляцій. І в цих умовах з усією гостротою постала проблема людської відповідальності за помірне і розумне використання ресурсів, яких стає все менше, за збереження екосистем, за підтримку екологічного балансу, за побічні ефекти і наслідки своїх дій.

Моральна відповідальність займає особливе місце поряд з такими видами відповідальності як причинна, рольова, відповідальність в силу обов’язку, які обмежені строгими рамками. Моральна відповідальність не має таких рамок і залежить від ситуації. Вона є індивідуальною, так як її не можна розподілити та поділити між кількома особами. Та все ж таки, у Г.Ленка зустрічається і поняття “колективної моральної відповідальності”. Таким поняттям він називає ситуацію, коли декілька людей несуть одну і ту ж саму відповідальність, але при цьому ні на трохи не зменшуючи індивідуальну відповідальність. Наприклад, колективно буде відповідальність за те, щоб людський вид не зміг вимерти або бути знищеним.

Людина як істота розумна повинна думати не лише про себе, а й про інших, і одночасно почувати себе відповідальними за інших істот. Перш за все, відповідальними мають бути творці науки і техніки. Але традиційно вважалося, що наука і техніка – морально нейтральні, а тому вчені не повинні нести відповідальність за свої відкриття і практичне їх застосування. Г.Ленк не згоден з таким положенням, а також не згоден з думкою “батька водневої бомби” Едварда Теллера про те, що вчений може застосовувати все те, що зміг зрозуміти.

Висновки:

- встановлено, що багатовимірний феномен відповідальності соціального суб’єкта філософами різних епох фіксувався, як правило, в ракурсі лише якогось одного специфічного, переважно саме для даної певної епохи, виміру, що вимагало систематизації філософських поглядів щодо проблеми відповідальності;
- показано, що лише з позицій сучасної філософської думки інтерпретації відповідальності соціального суб’єкта, що на різних стадіях історико-філо-

софського процесу претендували на статус самодостатнього та вичерпного її осмислення, постають фіксацією різних граней означеної відповідальності як явища надскладного, багатогранного.

1. Голубева Г.А. Ответственность в условиях научно-технического прогресса // Мораль и этика. Мораль в социалистическом обществе: [Сб. ст.] /АН СССР, Филос. о-во СССР, Ин-т философии; [Составитель Г.А.Голубева], – М.: Филос. о-во СССР, 1989. – С.115–134.
2. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания: Монография. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. – 192 с.
3. Жюлиа Д. Философский словарь: Пер. с франц. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
4. Ленк Г. Проблемы ответственности в этике экономики и технологии // Вопросы философии. – 1998. – №11. – С.30–42.
5. Ложкін Г., Лазорко О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С.61–74.
6. Митчем К. Что такое философия техники?: Пер. с англ., под ред. В.Г.Горохова. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 149 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Ленинград: Наука, 1983. – 240 с.
8. Психологический словарь / Авт. и сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; Под общей ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
9. Сичивица О.М. Моральная ответственность ученого и общественно-исторический процесс. – Донецк: ООО “Юго-Восток, Лтд”, 2003. – 245 с.
10. Скакун О.Ф. Теория держави і права: Підручник: Перекл. з рос. – Харків: Консум, 2001. – 656 с.
11. Философский словарь / Под ред. И.П.Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В.І.Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.

The article represents the social-philosophical research of the responsibility problem. The question of a humans responsibility is one main importance. The article shows historical process of developing of this problem. In the article the analyses of scientific approaches to the phenomenon of responsibility.

Key words: responsibility, historical processes, civilization, context, moral responsibility, category, analyses, social evolution, approaches, phenomenon.

УДК 316.613.434

ББК 88.52

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІДЧУЖЕННЯ ЯК СПЕЦИФІЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ

У статті здійснено аналіз феномену відчуження як причини ворожої поведінки, та його психологічних і соціальних наслідків. Проаналізовано відчуження при характеристиці міжособистісних стосунків, при котрих індивід протиставляється іншим індивідам, групі, суспільству в цілому, переживаючи той або інший ступінь своєї ізольованості.

Ключові слова: відчуження, ворожість, деперсоналізація, відсторонення.

Постановка проблеми. Одна з найважливіших сторін індивідуальної форми буття людини як суспільної істоти – спілкування. У спілкуванні особистість формується, в ньому реалізується її активність, воно найтіснішим чином пов'язане з діяльністю. Спілкування – це специфічна система міжособистісної взаємодії. Відчуження в соціально-психологічному плані є так би мовити відходом людини від такої взаємодії, що має істотні психологічні та соціальні наслідки, які інколи є незворотними.

Внутрішня дихотомія самого терміну, що історично склалася, “відчуження”, виходить з німецьких *Entfremdung* – “віддалення”, “відрив” і *Anomie* – “відхилення від закону”, припускає в першому випадку наявність інтерсуб'єктних стосунків, коли особистість відчуває свою роз'єднаність з іншою особистістю, групою або суспільством у цілому. В результаті відчужуваний суб'єкт приймає різний ступінь чужості по відношенню до інших, аж до ворожості. У другому значенні відчуження виступає як відкидання, заперечення закону (у широкому сенсі), тобто як заперечення норм моралі, життєвого устрою, соціально-схвалюваних цілей, суспільного устрою і т. п. Ці два значення поняття виявилися основними і відносно самостійними в напрямку соціологічних, психологічних і соціально-психологічних досліджень проблеми відчуження [1, с.6].

Психологічні наслідки відчуження виражаються у відсутності емоційних контактів з людьми, в специфічному сприйнятті навколишнього світу як чужого і ворожого особистості, в розриві між її очікуваннями, бажаннями і діючими соціальними нормами, в ізоляції, почутті самотності.

Теоретичний аналіз проблеми. Дана робота присвячена феномену відчуження, яке ми в найзагальнішому плані трактуємо як втрату людиною відчуття власної суб'єктності в спілкуванні зі значущими іншими (і з самим собою, коли мається на увазі особливий випадок – самовідчуження людини). Такий підхід відповідає інтуїтивному сенсу цього слова; “бути відчуженим” – значить відчувати самовтрату, не відчувати свого зв'язку з близькими.

У словнику наводиться таке тлумачення даного терміна: “Відчуження (у психології) – прояв таких життєвих відносин суб'єкта зі світом, за яких про-

дукти його діяльності, він сам, а також інші індивіди і соціальні групи, будучи носіями певних норм, настанов і цінностей, усвідомлюються ним як протилежні йому самому (від несхожості до неприйняття і ворожості). Це виявляється у відповідних переживаннях суб'єкта: почуттях відособленості, самотності, відторгнення, втрати Я" [4, с.539].

Мабуть, першим з психологів, що використовував поняття "відчуження", був З.Фрейд. Він пов'язував феномен відчуження з патологічним розвитком особистості, для якої соціальна культура є чимось чужим, ворожим її природній сутності. Самовідчуження, за З.Фрейдом, веде або до невротичної втрати свого власного "Я" – деперсоналізації, або до втрати відчуття реальності навколишнього світу – дереалізації. Услід за З.Фрейдом Е.Фромм, включивши поняття відчуження в науковий обіг, істотно розширив сферу його застосування. За Е.Фроммом, відчуження виступає в п'яти формах: як відчуження від ближнього; відчуження від роботи, справи; відчуження від потреби; відчуження від держави; і нарешті, відчуження від себе. Важливо, що для Е.Фромма відчуження від себе – це перш за все відношення людини до свого "Я" як до ринкового товару, який необхідно продати на "особистісному ринку" дорожче. Про таку людину Е.Фромм пише: "Її почуття себе бере початок не в його активності – індивіда, люблячого і мислячого, а в його соціоекономічній ролі. Якщо людину запитати: "Хто ти?", вона, подібно машині, відповідатиме: "Я – доктор, клерк і т. п.". Людина – це абстракція, відчужена від своєї реальної природи. Її тіло, думки, душа – це її капітал і її завдання життя – отримати вигоду зі свого Я" [8, с.141]. Ці погляди на природу і прояви відчуження особистості в сучасному суспільстві не могли не вплинути на уявлення учених про розвиток особистості в онтогенезі. Наприклад, початковим поняттям у К.Хорні є поняття базальної тривоги дитини, яка виражається у відчутті самоти і безпорадності дитини в потенційно ворожому їй світі. Останнім часом все частіше учені говорять про відчуження дитини від батьків як наслідок емоційної депривації [6].

У сучасній соціальній психології використовується відчуження і при характеристиці міжособистісних стосунків, при котрих індивід протиставляється іншим індивідам, групі, суспільству в цілому, переживаючи той або інший ступінь своєї ізольованості. Подібні конфліктні стосунки у групі пов'язані з порушенням опосередкованості ціннісним змістом спільної діяльності, з втраченою відчуття солідарності, коли індивід у групі сприймає інших як чужих і ворожих собі, відкидаючи при цьому норми групи, закони і розпорядження.

Дійсно, відчуження – в звичайному розумінні – це неповнота, обмеженість, збитковість власного "Я", воно свідчить про невідповідність того, що відображається, тому, що є відображенням.

У соціальній психології відчуження розглядається в контексті міжособистісних стосунків, коли індивід протистоїть тому, що його оточує, в першу чергу мікросередовищу. Такі стосунки пов'язані з втраченою ним почуття солідарності, він сприймає тих, хто його оточує, чужими, незрозумілими і навіть

ворожими собі, відкидаючи при цьому їх норми, зокрема групові і неформальні [7, с.9].

Таке сприйняття світу є психологічним наслідком відчуження. Людина відчуває розрив між своїми очікуваннями, бажаннями і діючими соціальними нормами, переживає почуття ізоляції, непричетності до справ інших, навіть близьких людей, що перешкоджає засвоєнню норм, які регулюють поведінку. Не слід думати, що інші люди і соціальні групи завжди усвідомлено сприймаються самим індивідом як протилежні йому. Таке сприйняття, як показують психологічні дослідження, можливе і на несвідомому рівні.

Репрезентація світу є фундаментальною умовою психічного життя суб'єкта. Ця репрезентація може виявлятися і закріплюватися в будь-якій з його конкретних сфер. Вивчення і опис структурних і функціональних одиниць уявлення полягає у виділенні тих феноменів і процесів, які є (або стають) психологічними опорами, способами репрезентації світу.

При дослідженні форм репрезентацій у буденній свідомості виявлено, що картина світу може суттєво і закономірно змінюватися під впливом емоцій різного виду, а також що під впливом сильного афективного переживання поверхневий прошарок образу світу може редукуватися, і людина ніби втрачає більшу частину своїх знань, сприймаючи оточуючий світ вже тільки через призму оцінкової шкали "добре – погано" [5, с.141].

Нормальна життєдіяльність особистості припускає не просто обмін інформацією з середовищем, але і встановлення з ним певних емоційно значущих стосунків. В умовах стресу положення змінюється: конфліктна ситуація, яку індивід не в силах вирішити, викликає у нього негативні емоції величезної сили, що загрожують його психіці і самому існуванню. Щоб вийти із стресу, він повинен розірвати зв'язок свого "Я" і травмуючого середовища або хоча б зробити його менш значущим. В повсякденному житті цьому служить механізм "відсторонення".

Не можна змішувати відчуження з відстороненістю. Відстороненість є результатом відчуження, позицією особистості, відношенням до інших людей і світу в цілому, її світовідчування. Значення має неприйняття світу, байдужість до нього або сприйняття його як ворожого.

Відчуження особистості може приймати форму аутизації. У найзагальнішому вигляді це відхід особистості в свій внутрішній світ. Як відзначає багато психологів, для осіб з високим рівнем аутизації характерна орієнтація головним чином на внутрішні критерії, втрата здатності до інтуїтивного розуміння оточуючих, у зв'язку з цим порушення адекватного емоційного реагування. Поведінка таких осіб нерідко виглядає ексцентричною, незрозумілою, позбавленою природного емоційного забарвлення.

Порушення комунікацій у аутичних осіб призводить до того, що у них відсутні чіткі уявлення про те, як саме вони повинні поводитися в конкретній обстановці, чого від них чекають ті, що їх оточують. Така неадекватна реакція не дивна при значному ослабленні соціальних зв'язків. З цієї ж причини у них все більше звужуються можливості бути зрозумілими іншими, розвивається

недовіра до останніх, росте відчуження, відчуття ізольованості, втрачається фактична, а не формальна приналежність до групи. На особистісному рівні збільшується внутрішня напруженість, тривожність, занепокоєння, відчувається (часто без яких-небудь підстав) холодність і навіть агресивність середовища. Все це призводить до ворожих дій у відповідь в цілях самозахисту, а прагнення подолати холодність – до демонстрації надмірної дружелюбності, готовності виконати будь-які побажання тих, до спілкування з ким прагнуть такі люди. У цих випадках їх поведінка може суперечити соціальним очікуванням і нормам.

Доцільно розрізняти соціальне і психологічне відчуження особистості. Ця відмінність до певної міри умовна і заснована на тому, яке джерело відчуження, чи знаходиться воно головним чином у самій особистості, чи в навколишньому середовищі. Психологічне відчуження означає позицію індивіда стосовно інших, обумовлену його суб'єктивними властивостями, зокрема схильністю до відходу в свій внутрішній світ. Соціальне відчуження породжується тільки або в основному зовнішніми обставинами, ставленням інших людей і груп до даного суб'єкта при прагненні останнього до встановлення або зміцнення зв'язків зі своїм оточенням і засвоєнню його цінностей. Зрозуміло, що психологічне відчуження може детермінуватися тривалою соціальною ізоляцією, певним ставленням інших до конкретної особистості. Соціальне відчуження і психологічне найбільше пов'язані одне з одним, зокрема як причина і наслідок: соціальна дистанція від суспільства, в першу чергу від мікросередовища, може викликати психологічну ізольованість і навпаки.

При аналізі понять відчуження і дезадаптації слід зупинитися на співвідношенні цих явищ. Дезадаптацію можна визначити як непристосованість індивіда до соціального середовища в результаті неспівпадання цілей і ціннісних орієнтацій групи і особистості, як нездатність людини через різні причини засвоїти групові норми і групову культуру взагалі. Відчуження, охоплюючи важливі сторони життя людини, передує дезадаптації і виступає як його причина.

Дезадаптація може бути охарактеризована і як стан особистості, зокрема викликана розладами психічної діяльності. У такому аспекті вона близька до відчуженості – певної особистісної позиції стосовно до навколишнього світу. Відчуження в цілому можна трактувати як родове поняття стосовно дезадаптації і відчуженості. Тому ми розглядатимемо дезадаптацію як окрему проблему відчуження.

Тривала дезадаптація формує спотворене сприйняття середовища, чому сприяють також розлади психічної діяльності. Якщо на людину достатньо довго діють негативні соціальні чинники і вона не може їх усунути, то спрацьовує захисний психологічний механізм “відсторонення”, який легко може перерости у відчуження. Тоді небажані соціальні чинники сприймаються як іманентно чужі, сторонні або емоційно незначні. Втрачається емоційний зв'язок з людьми, ситуаціями і переживаннями, які ніби відсовуються, стають чужими і безмістовними для індивіда, хоча він і усвідомлює їх фізичну реальність.

Відчуження як засіб зробити емоційно незначущими травмуючі стосунки може бути спрямоване як на середовище, так і на “Я”.

Нарешті, відчуження особистості від соціального середовища може сформувати в цілому негативне ставлення до нього і його цінностей, відчуття ворожості навколишнього світу і як результат у відповідь агресію як спосіб захисту від нападу (частіше за все уявного), що лежить в основі мотивації багатьох тяжких злочинів проти особи [2].

Будучи необхідною передумовою пізнання, “відсторонення” разом з тим створює між суб'єктом і об'єктом психологічну дистанцію, яка легко переростає у відчуження, коли об'єкт сприймається вже не тільки як дивний і дивовижний, але і як іманентно чужий, сторонній або емоційно незначний [6]. Психіатричний синдром відчуження якраз і описує відчуття втрати емоційного зв'язку зі знайомими місцями, людьми, ситуаціями і переживаннями, які ніби відсовуються, стають чужими і безглуздими для індивіда, хоча він і усвідомлює їх фізичну реальність.

Відчуження як засіб зробити емоційно незначущими травмуючі стосунки може бути спрямовано як на середовище, так і на “Я”. У першому випадку (дереалізація) чужим, несправжнім уявляється зовнішній світ. Страждаючі цим синдромом люди скаржаться: “Я все сприймаю не так, як раніше; неначе між мною і світом стоїть якась перешкода, і я не можу злитися з ним; я все бачу і розумію, але відчуваю не так, як раніше відчував і переживав, начебто загубив якийсь тонке відчуття”. “Зовнішній вигляд предмета якийсь відділяється від реального його змісту, призначення цієї речі в житті”. “Таке враження, що всі речі і явища втратили властивий їм якийсь внутрішній сенс, а я бездушно споглядаю тільки властиву їм мертву оболонку, форму”.

У другому випадку (деперсоналізація) має місце самовідчуження: власне “Я” виглядає дивним і чужим, втрачається відчуття реальності власного тіла, яке сприймається просто як зовнішній об'єкт, втрачає сенс будь-яка діяльність, з'являється апатія, притупляються емоції: “Я – тільки реакція на інших, у мене немає власної індивідуальності”; “Життя втратило для мене всякий колір. Моя особистість неначе одна форма без жодного змісту”.

Дереалізація і деперсоналізація дезорганізуюватимуть емоційні аспекти самосвідомості, але не порушують когнітивної виразності “образу Я”. Синдром психічного автоматизму Кандінського-Клерамбо, який часто спостерігається при шизофренії, спричиняє глибокі психічні порушення: власні відчуття, сприйняття, рухи, потреби, потяги починають сприйматися хворим як чужі, такими, що виходять від сторонньої сили. Внаслідок цього хворі нерідко втрачають відчуття “Я”, а їх інтимний внутрішній світ стає немовби всім відомим, “відкритим”, проникним.

Нарешті, повний розрив внутрішньої і зовнішньої комунікації означає роздвоєння особистості або множинність “Я” (у психіатричній літературі описано декілька сотень таких випадків). Головна риса цього захворювання – поява в самосвідомості двійника, з яким особистість не може встановити значущих стосунків. Хоча хворий часто говорить зі своїм двійником і ніколи не може

навіть розмежувати себе від нього, між ними немає взаєморозуміння. Дуже часто двійник утілює якраз те, що чуже “свідомому Я” хворого, до чого він ставиться зі страхом і огидою, проти чого протестує вся його сутність.

Виділяють наступні фази в розвитку психологічно відчужених індивідів:

1. Виникнення реакції тривоги;
2. Накопичення негативних несвідомих переживань, які можуть носити і прихований характер;

3. Стан виснаження, що виявляється в насильницьких діях відносно соціального середовища, що суб'єктивно сприймається як вороже [3, с.146].

Як наслідок виснаження відбувається підвищення рівня тривожності, значення якої полягає не тільки в тому, що вона включає занепокоєння, почуття незахищеності, вразливості, але і в тому, що вона визначає специфічне сприйняття навколишнього середовища як чужого і ворожого. За механізмом емоційного перенесення такий індивід розглядає як чужі норми і заборони середовища, внаслідок чого виходить з-під дії соціального контролю. Розвивається дезадаптивна поведінка і відповідне відношення до світу. Несвідомо проектує свої ворожі, агресивні потяги, спонуки на зовнішній світ, суб'єкт сприймає і середовище таким.

Можна констатувати, що тривожність, яка породжується в основному відчуженням особистості, представляє таку її властивість, яка виражається в суб'єктивно серйозних побоюваннях за своє біологічне або (і) соціальне існування, занепокоєнні і побоюваннях, страхах перед небуттям, неіснуванням. Ця властивість породжує підозрілість, недовірливість, обережність, прагнення захистити себе, і чим гостріше відчуття загрози, тим менше беруться до уваги етичні заборони і тим вірогідніші ворожі прояви. Тривожність може існувати не тільки як стабільна, фундаментальна властивість особистості, але і як тимчасовий стан. Можна говорити про підвищену тривожність як властивість і у тому випадку, коли вона з'являється дуже часто, не маючи логічного зв'язку з реальністю.

Висновки. У цілому психологічне відчуження особистості можна визначити як таке, що розвинулося, найімовірніше, в результаті емоційного відкидання батьками (психічної депривації), байдужості, соціально-психологічної дистанції між індивідом і середовищем, ізолюваності від цінностей суспільства, невключеності в емоційні контакти. Психічна депривація і породжуване нею відчуження можуть розглядатися як причина ворожої поведінки. Самі по собі ці чинники фатально не призводять до проявів ворожості. Проте вони формують загальну небажану спрямованість особистості, її несвідомі установки, котрі зумовлюють ворожі форми реагування на конкретні конфлікти.

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии // Вопросы психологии. – 1990. – №1.
2. Антонян Ю.М., Самовичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступлений (Психологические механизмы насильственного преступного поведения). – М., 1983.

3. Антонян Ю.М. и др. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М.Антонян, М.И.Еникеев, В.Е.Эминов. – М.: Юрист, 1996. – 334 с.
4. Большой толковый социологический словарь (Collins): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т.1.
5. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984.
7. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – 2001. – №1.
8. Keniston K. The uncommitted: Alienated youth in American society. – N.Y., 1965.

In the article the analysis to the phenomenon of alienation is carried out as the reasons of hostile conduct and his psychological and social consequences. Alienation is analysed at description of interpersonalities relations, at which an individual is contrasted to other individuals, group, society, on the whole, experiencing that or other degree of isolated.

Key words: alienation, hostility, depersonalization, removal.

ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена проблемі особистісної свободи та особливостям її становлення в юнацькому віці. Описується емоційна та соціальна зрілість як невід'ємні складові на шляху особистісного становлення.

Ключові слова: особистісна свобода, юнацький вік, емоційна зрілість, соціальна зрілість, людська гідність.

Актуальність проблеми. Юнацький вік є сензитивним періодом для розвитку особистісної свободи, оскільки в цей час відбувається найбільш активний етап становлення та прояву особистості людини. Юнак входить в соціальне середовище і вчиться правильно будувати взаємовідносини з іншими. Такі спроби часто супроводжуються як перемогами, так і поразками, доки людина не напрацює власний досвід поведінки з іншими. Важливо на цьому етапі велику увагу приділити розвитку емоційної та соціальної зрілості, оскільки їх недостатній розвиток є причиною багатьох міжособистісних конфліктів, неправильне вирішення яких може привести до розвитку комплексу неповноцінності, відчуття вини та заниженої самооцінки, що може негативно відобразитися на подальшому житті людини, особливо на розвитку особистості, і в майбутньому може стати причиною сімейних негараздів.

Проблемою соціальної та емоційної зрілості займалися такі вчені: Г.Абрамова, О.Асауляк, Г.Боднарюк, Р.Боднарюк, А.Гармаєв, Е.Еріксон, В.Колюцький, І.Кон, І.Кулагіна, Б.Лівехуд, Л.Орбан-Лембрик, А.Петровський, О.Симонова, С.Х'юз, Г.Шихи.

Метою повідомлення виступає аналіз емоційної та соціальної зрілості як новоутворень юнацького віку та розгляд конфліктних ситуацій, які пов'язані з недостатньою їх розвинутістю.

Завданнями є:

- проаналізувати поняття емоційної та соціальної зрілості;
- показати важливість формування цих утворень саме у юнацькому віці;
- вивести залежність формування відчуття людської гідності, поваги та самоповаги від цих новоутворень;
- проаналізувати ситуацію конфлікту, пов'язану з втратою власної гідності, а отже, свободи людини;
- описати психокорекційну роботу по відновленню достоїнства людини з точки зору християнської психології.

Аналіз теоретичної бази. Юність – це перший період дорослого самостійного життя. Відповідальність за свою долю, за своє подальше життя визначає специфіку даного етапу. Не дивлячись на те, що багато життєвих установок

сформувалося у попередньому віковому періоді, багато чого ще уточнюється й переглядається. Остаточне самовизначення, яке дозволяє почати утверджувати себе в житті, і є центральним віковим новоутворенням юності [7, с.363].

За А.В.Петровським, юнацький вік є перехідним періодом між дитинством і дорослістю, що характеризується активним входженням в соціальне життя, професійним самовизначенням і дозріванням особистості, що необхідне для переходу у зрілий вік. Юність – це завершальний етап дозрівання і формування особистості [3, с.144].

Формування кристалу особистості людини, за О.Симоною, є передумовою становлення особистісної свободи. Для виникнення і утвердження цього кристалу необхідний розвиток таких компонентів як емоційна зрілість, інтелектуальна зрілість, соціальна і духовна зрілість.

1) Інтелектуальна зрілість – це здатність формувати власну думку, беручи до уваги думку інших; самостійно приймати рішення і нести повну відповідальність за них; вміння правильно застосовувати у житті знання, які ми отримуємо з різних джерел;

2) емоційна зрілість – це самоконтроль, уміння здійснювати об'єктивні вчинки, прийняття критики та адекватна емоційна реакція;

3) соціальна зрілість – характеризується здатністю йти назустріч іншим, легко встановлювати з ними відносини (пізнання Бога через ближнього);

4) духовна зрілість – характеризується вірністю духовним ідеалам і здатністю жити згідно з ними, тобто наявність духовного спадку родової лінії.

Ці чотири характеристики формують матрицю психологічної зрілості людини. При наявності ще і вольової зрілості у вигляді устремління до Бога відбувається духовне сходження особистості, в процесі якого людина отримує Дари Бога і як наслідок Дарів – Чесноти.

До факторів, які перешкоджають формуванню вільної особистості, автор відносить: тривожність, фобії та комплекси, в рабстві у яких перебуває людина. Процес усвідомлення свободи у Христі та покаяння як зміни мислення дозволяє позбутися їх і вийти на шлях свободи [12, с.4–7].

Схожі компоненти, як проблеми, які постають перед людиною юнацького віку, виділяє Б.Лівехуд, посилаючись на авторів книги “Психологія юності” Коула і Холла. Зокрема він виокремлює такі аспекти, які повинна реалізувати молода людина:

- 1) загальна емоційна зрілість;
- 2) пробудження гетеросексуального інтересу;
- 3) загальна соціальна зрілість;
- 4) емансипація від батьківської сім'ї;
- 5) інтелектуальна зрілість;
- 6) вибір професії;
- 7) вміння користуватися вільним часом;
- 8) побудова концепції життя та ієрархії цінностей, яка базується на совісті і почутті обов'язку;
- 9) ідентифікація або перцепція “Я” [8, с.152–153].

Оскільки в юності особистість продовжує дозрівати, що характеризується великою зацікавленістю власним “я”, відмінним від інших, то в зв'язку з відсутністю досвіду та протистояння реальним життєвим ситуаціям, виникає дефіцит реальності, що приводить до безпележних дій та тверджень. Перебільшується дієвість великих ідей, протесту проти несправедливості, відмова від посередності. Проте саме це може наштовхнути юнака на здійснення свого подальшого життєвого вибору, який і постане в основі всього життя [8, с.151–152].

Розглянемо детальніше, як в юнацькому віці проявляються зазначені вище складові кристалу особистості, такі як емоційна та соціальна зрілість, оскільки саме їх розвиток є важливим при побудові міжособистісних відносин. Незрілість цих компонентів може привести до глибоких ускладнень в структурі соціальних взаємин між людьми, особливо в сімейній сфері, і, як наслідок, виникнення комплексу неповноцінності та глибоке переживання відчуття вини, що вводить людину у залежність та стан несвободи.

Емоційна зрілість допомагає реальніше побачити ситуацію і здійснити вибір відповідно до реалій життя, а не емоційності. Саме в юнацькому віці починають вшухати емоційні сплески підліткового періоду, людина більш глибоше входить в соціум. Віддалення від батьків під час навчання, спілкування під час здобуття професії, а також сама професійна діяльність спонукають людину вчитися більш ефективно контролювати свої емоції, вчитися адекватно реагувати і проявляти свою поведінку, розвивати самоконтроль та вміння здійснювати адекватні вчинки. Важливе значення тут має правильне прийняття критики. Отже, у юнака постає проблема напрацювання емоційної стабільності та зрілості. І чим швидше він навчиться контролювати свої емоції, тим правильніші вибори здійснить.

Разом з цим, А.В.Петровський зазначає, що цьому періоду життя людини притаманний високий рівень тривожності. Перш за все це пов'язане з переживаннями щодо видозміни тіла, власної зовнішності, які впливають на самооцінку. В цей період людина намагається пізнати себе, прислухається до самого себе, споглядає і спостерігає за собою. Ріст саморефлексії, на думку А.В.Петровського, типовий для даного періоду життя людини. Проте не слід плутати самоаналіз із безцільним самопогляданням. Особлива схильність юнака до самоаналізу приводить до відкриття себе як неповторної індивідуальної особистості, що нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, в якому житиме дана особистість. Часто самоаналіз стає елементом соціально-морального самовизначення. Потреба в самоаналізі – це необхідна ознака розвинутої особистості і передумова цілеспрямованого самовиховання. Із самооцінкою тісно пов'язана самоповага. Це схильність переживати відчуття власної гідності та прийняття себе як особистості. При низькому рівні самоповаги людина схильна до постійного незадоволення самою собою, невіри у власні сили, презирства щодо самої себе. Відповідно відсутність самоповаги зумовлює і відсутність поваги до іншої особистості, оскільки, не цінуючи і не вірячи у власну

особистість, ми не можемо повірити і поважати особистість іншого, що надалі може спричинити труднощі у соціальній взаємодії з іншими [3, с.146–148].

Емоційні сплески юнаків пов'язані з прагненням автономії від батьків. В цей період людина починає ставати самостійною, входить в соціум незалежно від батьківської сім'ї. Перехід на новий етап життя завжди пов'язаний зі змінами, відстоюванням власної думки, позиції, автономії, самостійності, постає необхідність підтвердження юнаком того, що він може жити самостійно.

Стосунки з батьками в юнацькому віці будуються на основі рівноправ'я. В даному періоді розрізняють три види автономії від батьків. Поведінкова автономія – це потреба і право юнака самостійно вирішувати питання, які стосуються власне його особистості. Емоційна автономія – це потреба і право юнака мати власні прив'язаності, які він обирає незалежно від батьків. Морально-ціннісна автономія – це потреба і право на власні погляди і фактична їх наявність. Неврахування батьками будь-якої з автономій даного періоду може привести до емоційного відчуження від батьківської сім'ї [3, с.149–151].

Оскільки в період юності соціальне середовище виходить на перший план, то юнаку для емоційного та душевного комфорту дуже важливо бути прийнятним однолітками, відчувати себе потрібним у групі, мати в ній певний престиж і авторитет. Тут людина набуває певної ролі, завдяки якій її приймає група [3, с.151]. Іноді ця роль для членів даної групи залишається на дуже довгий час, оскільки юнак намагається виправдати очікування групи. В такій масці, ролі людина забуває своє істинне обличчя, проте отримує тимчасове заспокоєння від прийняття групою. Проте пізнання і прислухання юнака до себе часто породжують душевне томління за самим собою, що приводить до зростання потреби пізнання себе та розкриття власного істинного “я”, звільнення своєї особистості від ряду обтяжуючих масок, що певною мірою пов'язане із протиставленням справжнього себе очікуванню соціуму.

Розвиток **соціальної зрілості** допомагає входженню юнака у нове доросле середовище, де він вже цілком самостійно приймає рішення, розвиває свою комунікабельність. Цьому сприяють стосунки в студентських групах, професійних колективах, молодіжних організаціях. Соціальна активність в цей період не обмежується лише особистими проблемами і питаннями, а переходить на загальнолюдський рівень. Людина починає активно цікавитися політичним та міжнародним життям власної держави та світу. Адже найактивнішими учасниками політичних переворотів та заворушень є саме молодь.

А.В.Петровський зазначає, що в цей період юнаки не лише активно цікавляться життям країни, держави, світу, але й хочуть бути безпосередніми учасниками цих подій [3, с.160].

Однією з новоутворень юнацького віку, яке входить до структури світогляду, є риса особистості, яка стосується національних почуттів. Позитивним її проявом є здоровий патріотизм – це любов до своєї держави, народу, краю зі збереженням поваги до інших націй та налаштованістю на співпрацю з ними, а також свідоме прийняття культури власного народу. Негативним же проявом виступає націоналізм як хворобливе перебільшення цінності своєї нації та

зневажливе ставлення до культури і мови інших народів. Здобуття здорового патріотизму є дуже важливим завданням, яке постає перед молодою людиною. Під час формування такої якості і виникає найбільш активне зацікавлення політичним життям власної держави. І першою з тих, хто постає для захисту власної Батьківщини і народу, є молодь.

Крім переліченого, соціальна зрілість також передбачає вміння встановлювати і підтримувати інтимні дружні стосунки. Сформована в цей період дружба часто залишається до кінця життя.

Так, Г.С.Абрамова зазначає, що саме дружба є найважливішим моментом юнацького віку, який дає можливість зробити переворот в особистісному розвитку. Вона вважає, що саме завдяки другу людина пізнає своє “я”, отримує певні навички у взаємодії з іншими, вчиться таким цінностям як вірність, чесність, прийняття інших такими, як вони є, прийняття себе, визнання рівноправ'я з іншим. Друг – це особлива людина, в присутності якої можна залишатися самим собою. З другом не треба притворюватися, щось приховувати, старатися здатися кращим, ніж є, адже друг не оцінює і не критикує, він може підказати чи направити, щоб допомогти справитися з проблемою, а не принизити і познущатися. Саме справжній друг створює умови розкриття нашого справжнього “я”. Саме дружба дозволяє будувати стосунки честі та відданості і саме вона може загинути від зради і обману, хоча є випадки її відродження при умові щирого каяття і повного прощення. Якщо у підлітковому віці дружба, на думку Г.С.Абрамової, будувалася на спільності інтересів, то у юнацькому – це особливе духовне утворення, духовна близькість, яка стає визначальною при зустрічі двох людей.

Прагнення людини до пізнання і відтворення себе приводить до встановлення інтимних стосунків, таких як любов. Тут людина пізнає себе і свого партнера, відмежовується від оточуючого суспільства для того, щоб вдвох створити нову спільноту. І лише після її створення відбувається повернення до особистого існування [1, с.566–575].

Б.Лівехуд вважає, що якщо в період статевого дозрівання підліток усвідомлює свою сексуальність, то в юності необхідно пробудити еротичу, тобто любов до іншого. Людина в цей період переживає стан глибокої закоханості. Тут найяскравіше проявляється платонічна любов, подвиги заради коханої людини. Проте, наголошує Б.Лівехуд, це все ще душевно-психічний рівень. Лише духовна любов, на думку автора, яка народжується із зустрічі та пізнання іншого “я”, дає внутрішню впевненість, яка за собою притягує і вірність індивідуальності іншого. Саме в юнацькому віці і закладаються основи духовної любові до іншого [8, с.150–151].

Активізація соціальних стосунків, на думку А.Гармасва, призводить до того, що формується закладка або батьківських та материнських почуттів, або соціальної суспільної активності. Якщо в ці роки юнаки займалися активною суспільною діяльністю заради самоствердження, а не заради майбутнього створення сім'ї, майбутнього батьківства, то материнський чи батьківський інстинкт може бути притуплений. Таким чином, в подальшому житті людина

буде спрямовувати свої сили не на сімейний затишок, а на суспільно-корисну діяльність, від чого вже може страждати майбутня сім'я [5, с.37–38].

Разом з цим, у юнацькому віці відбувається ріст сили індивідуального “я”. І тому юнак старається оберегти його від різного роду впливів, які можуть спонукати до його подавлення чи розчинення. У зв'язку з цим, небезпекою юнацького віку є самотність і страх близькості з іншими. Часто це трапляється від упередженості у стосунках і неприйняття самого себе та інших. Про самотність як про альтернативу інтиму в юнацькому віці говорить і Г.Шихи, посилаючись на Е.Еріксона [14, с.116]. А на думку Г.Абрамової, ранні шлюби тому і є такими крихкими, що за ними стоїть страх самотності, а не переживання повноти життя.

Усвідомлення динаміки у стосунках близьких людей, за Г.С.Абрамовою, є одним із резервів розвитку юності. Розуміння цілісності та унікальності кожної людини, яке супроводжується певною базою психологічних та філософських знань про себе та інших, робить людей цього віку більш чутливішими і спостережливішими.

На думку Б.Лівехуда, в юності молода людина вчиться приймати самого себе і нести за себе і свої вчинки, свій вибір і рішення індивідуальну відповідальність. Проте на шляху до цього необхідно набути власний досвід, який завжди супроводжується помилковими рішеннями і діями. Завдання юнака – навчитися шукати “золоту середину”. Здобуття мужності відносно самого себе сприяє виконанню важливого завдання цього періоду – розвитку внутрішньої свободи [8, с.152–153].

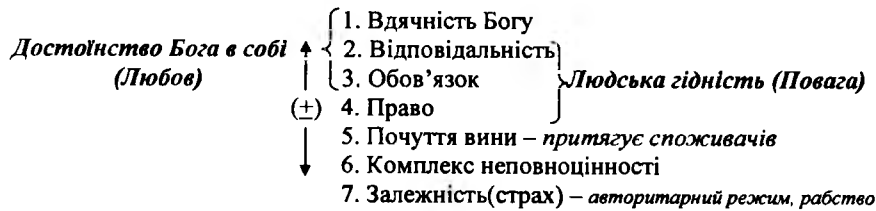
В момент юності виникає небезпека сформувати один з варіантів установки, яка вплине на все подальше життя молодої людини. З одного боку може сформуватися установка на продовження радості, безтурботності існування, яка є шкідливою, нудною і споживацькою. В цьому випадку людина стає поверхневою і не народжує плодів своєї діяльності. Така позиція може здаватися привабливою, але це швидше неприкаяність, ніж свобода. В іншому варіанті юнак бачить теперішнє як засіб досягнення чогось у майбутньому. Відчуває повноту життя, а значить вміє бачити у сьогоднішній праці “завтрашню радість” (А.С.Макаренко), тому відчуває самозцінення кожного даного моменту діяльності, радість подолання труднощів, пізнання нового і т. д. Творчо-перетворююча діяльність, в ході якої суб'єкт змінює як себе, так і оточуючий світ, допоможе зняти внутрішню суперечність між установками і обрати правильний для юнака шлях [6, с.188]. Перша професійна діяльність характеризується ініціативністю, пізнанням нового, запровадженням нових ідей, прагненням на практиці застосувати знання, отримані у вузах. І дуже важливо зберегти цей запал, оскільки він є гарантом того, що юнак не перейде на пристосовницький та безініціативний стиль існування [8, с.163–165].

Б.Лівехуд вважає, що центральною проблемою юності є формування власного ставлення до соціальної реальності своєї культури і свого часу, в якому росте юнак. Людина не вільна у виборі форм, її оточують безліч соціальних та моральних заборон, етичних норм. Проте у людини в розпорядженні залиша-

ється ставлення і у такій взаємодії даної матерії-форми і духовного моменту юнак повинен створити свій простір для існування, створити щось особисте і єдине у своєму роді, не дивлячись на різні обмеження. Така свобода створення власної позиції повинна бути відкрита і напрацьована в юності [8, с.156–157].

Окрім всього вищесказаного необхідно відмітити важливий момент становлення самооцінки людини та пов'язаного з нею відчуття власної гідності. Саме емоційна та соціальна зрілість як важливі новоутворення юнацького віку сприяють розвитку самоповаги та поваги до іншого, що є важливим у подальшому житті. Адже відсутність адекватної самооцінки та взаємоповаги між людьми дуже часто стає причиною багатьох міжособистісних конфліктів, розвитку комплексу неповноцінності, почуття вини та залежності від партнера. Втрата людської гідності проходить поступово і крайньою межею є страх і залежність від авторитарного диктатора. Розглянемо шляхи втрати і відновлення людської гідності та достоїнства людини на резонансному ланцюгу свободи.

Схема 1. Резонансний ланцюжок свободи



“1,2,3” – ідеальний варіант, людина живе, повністю слухаючи Христа, достоїнство Бога в собі. Такі люди живуть вищими ідеалами та цінностями;

“2,3,4” – позитивний варіант, збереження своєї гідності та людської гідності ближнього (знають права як свої, так і інших, чітко виконують обов'язки, оскільки ведучою є відповідальність);

“3,4,5” – знають права, знають обов'язки, але постійно потрапляють в маятник вини, в якому людина то переживає почуття вини перед іншими за надані їй права і пошанування, то страждає від почуття вини перед Богом за невиконані обов'язки. Виходом з таких мук є почуття подяки Богу за все, що Він дає, і відчуття відповідальності при розпорядженні цим. Почуття вини притягує споживачів.

“4,5,6” – агресивний варіант, спрямований на відстоювання власних его-структур. Кожен пам'ятає про свої права, але забуває про обов'язки. Характерна фраза “Я маю право!”, яка є захисною для людського “я”, що страждає від відчуття вини та комплексу неповноцінності. Намагання відстояти, доказати власну гідність, особливо якщо висуваються претензії, та стимулюється відчуття вини замість відповідальності.

“5,6,7” – садистсько-мазохістський варіант, характеризується авторитарною поведінкою з боку споживача та підкоренням тирану, залежністю, стра-

хом (найчастіше втрати стосунків або страхом самотності) та втратою людської гідності з боку жертви. Характеризується відмовою від відповідальності з обох боків: тирану вигідно звинувачувати у всьому іншого, щоб постійно підтримувати його у переживанні власної неповноцінності, а жертва боїться взяти на себе відповідальність і припинити знущання, оскільки це крок у невідоме, а отже у можливі ще більші труднощі. Людина зникає і стає залежною від терору. (Є категорія жінок-мазохістів, які вважають, що якщо б'є, то любить). Це мертва точка.

При психокорекційній роботі з категорією людей, які потрапили у залежність від диктатора, необхідно пам'ятати, що вихід з такої ситуації є поступовий, через підняття по резонансному ланцюгу. Задача психокоректора полягає в тому, щоб допомогти пригадати пацієнту, що він людина і теж має власні потреби, права та обов'язки, що буває іноді нелегко, оскільки людина перебуває в стані повної подавленості. Початок роботи іде з підняття самооцінки клієнта. Це можливо лише при устремлінні клієнта вирватися з пут рабства та глибокому усвідомленні та покаянні за приниження достоїнства Бога в собі. Необхідно вийти із залежності “5,6,7” до залежності “1,2,3”, коли “рабство у Бога – высшая из свобод” [2].

Найважчим є перехід зі стану “5,6,7” у стан “4,5,6”. Оскільки людина, заявляючи про свої права, намагається вийти із залежності та матриці страху, то остання починає агресувати. Це проявляється скандалом, злістю, агресією та намаганням звинуватити з боку споживача. Якщо людина справляється з почуттям вини і відстоює свою позицію, то застосовують ще один метод: повернути у стан провини за допомогою жалощів. Тут важливо не допустити емоційного зриву, чітко та аргументовано нагадати агресору про такі самі права і потреби, як у нього, не допустити образи на особистість, а навпаки помолитися за душу, оскільки це не вона агресує, а матриця втрачає поставника енергії. Так молитва виконує роль зв'язкового між людиною і Богом. Людина отримує від Бога енергію і таким чином матиме сили не допустити негативної реакції на конфлікт. В іншому випадку є небезпека його поглибити і затягнути, що приведе до взаємних обвинувачень, бажання помінятися з агресором місцями, довготривалих образ та бажання помсти. Якщо відмова виконувати певні дії, які не входять у ваші обов'язки або є гріхом, буде аргументовано, то конфлікт не перейде у фазу загострення. Фраза “Я не хочу більше так жити і це моє право!” вичерпає його остаточно і переведе людину у фазу “3,4,5”.

Етап “3,4,5” є періодом дисципліни та самоконтролю. Оскільки тут відбувається напрацювання і виведення до автоматизму певних якостей, та він є найдовготривалішим і цілком залежить від зусиль людини. Тут важливо знати свої обов'язки і чітко їх виконувати, при цьому не забувати про свої права і присікати будь-які спроби їх порушити. Складається враження, що ваше виконання своїх обов'язків дає право вимагати такого ж виконання їх від іншого, проте це порушення свободи вибору іншого. Найменше порушення прав, свободи іншої людини або невиконання власних обов'язків з вашого боку може привести до повернення у фазу звинувачень та конфлікту (“ти не робиш цього і

я не робитиму...”, “хто б говорив...”). Виводимо споживача на систему відносин “роби як я”.

При напрацюваннях даного етапу формується відчуття відповідальності. Оскільки система власні “права – обов’язки” чітко вибудована, то народжується почуття поваги до прав іншої людини. Тут відносини базуються на самоповазі та взаємоповазі. Виховується культура поведінки і людина вповні переживає відчуття власної гідності. Справжня культурна душевна еліта людства і живе на цьому етапі.

Щоб перевести людську душевну гідність у духовне достоїнство Бога в собі, необхідно вийти в точку подяки Богу за все, що відбулося, за учасників конфлікту та вихід з нього. Відчуття вдячності Богу остаточно стирає негативний осад і вводить людину в стан свободи та любові до Бога і ближнього. Резонанс “1,2,3” передбачає повну віддачу своїх прав Богові, а він у свою чергу наділяє людину будь-якими правами і у будь-яких ситуаціях, оскільки вона входить в стан “вже не я живу, а Христос в мені” і відповідно до нього використовує ці права. Таким чином, людина виходить з-під влади Закону Причини-Наслідку.

Висновки: людська гідність, повага та переживання достоїнства Бога в собі лежать в основі внутрішньої свободи людини. Дуже важливим моментом є адекватна самооцінка та переживання відчуття власної гідності людиною, які формуються саме у юнацькому віці. Взаємоповага між людьми є гарантом конструктивного вирішення багатьох непорозумінь та конфліктних ситуацій. Без поваги до іншого та самоповаги неможлива любов до себе та ближнього, а отже створення дружніх, сімейних та інших міжособистісних взаємин. Збереження власної гідності та гідності іншого є умовою особистісного розвитку людини, яка іде шляхом свободи.

Перспективи подальших розробок висвітленої проблеми вбачаємо у практичному застосуванні даної теми при психокорекційній роботі з людьми та допомозі у вирішенні міжособистісних конфліктів.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр “Академия”, 1997. – 704 с.
2. Асауляк О. Книга огней: Сборник духовной поэзии. – М.: Гармония, 2003. – 176 с.
3. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / За ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 228 с.
4. Гармаев А. Этапы нравственного развития ребенка. – Мн.: Лучи Софии, 2002. – 336 с.
5. Гармаев А. Этапы нравственного становления ребенка. Избранные лекции по нравственной психологии. – Винница: Континент-ПРИМ, КРОНА, 1999. – 96 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
7. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ “Сфера”, 2001. – 464 с.

8. Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 2000. – С.142–194.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
10. о.Р.Боднарюк, Г.Боднарюк. На путях Богообщения. – Ивано-Франковск, 1999. – 80 с.
11. Прот. Р.Боднарюк, Г.Боднарюк. Грани Единого. – Ивано-Франковск: Сиверсия МВ, 2004. – 96 с.
12. Симонова Е. Целительство – I: краткое методическое пособие к семинару. – Никополь, 2005. – 54 с.
13. Х’юз С. Десять принципов счастливого шлюбу. – Черкаси: Стефанус, 2005. – 44 с.
14. Шихи Г. Тайны жизненного цикла // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 2000. – С.100–141.

The article deals with the problem of personal freedom and the peculiarities of its formation in the juvenile age. It is described the emotional and social maturity as an inseparable constituent while personal development.

Key words: personality freedom, youth age, emotional maturity, social maturity, human dignity.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ САМОРЕФЛЕКСІЇ НА ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ ДО СЕБЕ

У статті розкривається суть взаємозв'язку двох психологічних феноменів – саморефлексії та довіри до себе. Визначається роль саморефлексії у формуванні довіри до себе, а звідси Я-концепції особистості, її цінностей, поведінки та майбутньої життєвої стратегії. Розрізняється два рівні довіри до себе: операціональний та рефлексивний, глибина прояву яких залежить від усвідомленості індивідом своїх можливостей та певного ставлення до себе.

Ключові слова: рефлексія (саморефлексія), довіра до себе, операціональний та рефлексивний рівні довіри до себе, Я-концепція.

Постановка проблеми. Проблема саморефлексії лежить на перехресті більш широких проблем: психології особистості, психології мислення та психології спілкування між людьми. Вона трактується як здатність усвідомлювати свої особливості та як вони сприймаються іншими і вміння будувати на цьому підґрунті свою поведінку. Безперечно, у цьому процесі бере участь довіра до себе, тому є необхідність дослідження цих проблем, які виступають основними у формуванні Я-концепції особистості, її цінностей та поведінки.

Завдання статті: розкрити суть саморефлексії та довіри особистості до себе, визначити роль взаємозв'язку даних психологічних феноменів.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема довіри до себе знайшла своє відображення у працях багатьох вчених і розглядається як основа ідентичності особистості (базисна довіра) (Е.Еріксон); як особлива форма віри, що виявляється у вигляді установки особистості у ставленні до себе і до світу (Т.Скрипкіна, В.Зінченко, П.Шихір'юв); як основа духовного розвитку особистості (Л.Овсянецька); як рівень рефлексивності (С.Достовалов).

Рефлексія (від лат. reflexio – відображення) – 1. Аналіз власного психічного стану. 2. Механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера по спілкуванню [1, с.427]. Поняття рефлексії виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. Р.Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагувавшись від усього зовнішнього і тілесного. Дж.Локк трактував рефлексію як особливе джерело знання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на свідченнях органів чуття). У класичній німецькій філософії рефлексія розглядалась як аналіз наукою власних засобів пізнання чи особливий вид теоретичної ретроспекції та асоціювалась із гносеологічною проблематикою обґрунтування істинності знання.

У психології рефлексія досліджується у межах чотирьох аспектів: кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного, хоча ще недав-

но була лише пояснюючим принципом функціонування психічних процесів у теоретичних дослідженнях Б.Г.Ананьєва, П.П.Блонського, Л.С.Виготського, А.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та інших дослідників. Психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії (Н.Г.Алексєєв, В.В.Рубцов, А.А.Тюкова, Г.П.Щедровіцький та ін.) забезпечують проектування колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне – кооперації їх спільних дій. При цьому рефлексія трактується як “звільнення” суб'єкта з процесу діяльності, як його вихід у зовнішню позицію по відношенню до неї. Соціально-психологічні дослідження специфіки комунікативного аспекту рефлексії (Г.М.Андрєєва, Я.Л.Коломінський, Л.А.Петровська, Т.Шибутані, Н.І.Гуткіна, К.Є.Даніліна та ін.) розглядають як істотну складову спілкування і міжособистісного сприймання. “Це вже не просто знання чи розуміння іншого, але й знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвійний процес дзеркальних відображень один одного” [2, с.124]. У контексті вивчення когнітивних процесів ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії як вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною діяльністю власні дії (А.З.Зак, Л.Л.Гурова, Л.Ф.Берцфаї, М.Е.Боцманова, А.В.Захарова та ін.). У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії (І.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, А.Б.Холмогорова, В.К.Зарецький, М.Келесі та ін.) робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості у різних умовах її існування. Рефлексія виступає як процес осмислення особистісних смислів (образів особистості, з якими ототожнює себе Я), який призводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості у різних умовах її існування. Особистісна рефлексія виявляється у процесі переосмислення індивідом своєї внутрішньої суті і розглядається як спрямування пізнання людини на себе, свій внутрішній світ, як оцінка своїх якостей і станів.

Суттєвими елементами рефлексивного процесу є: а) рефлексивний вихід – вихід суб'єкта за межі потоку власного життя; б) рефлексивне поглинання – “поглинання” попереднього способу життя новим. Поштовхом, вихідною точкою рефлексії найчастіше буває неузгодженість або конфліктність інформації (згадаємо, що всі дослідники рефлексії зазначають, що вона виникає внаслідок певного конфлікту, чи то невирішуваності задачі, чи проблемної ситуації при кооперації діяльності, чи суперечливості особистісно значущої інформації). Така конфліктність може бути зумовлена внутрішніми причинами (конфлікт мотивів та діяльності особистості) або зовнішніми (суперечливість інформації, що отримується різними каналами, і власних уявлень; протиріччя між позиціями у спілкуванні або спільній діяльності). Операції усвідомлення, зіставлення дають поштовх для операції переосмислення, формують інформаційний зміст механізму переосмислення. Результатом рефлексії є зміни у динамічній системі самосвідомості, що являє собою єдність усталеного та змінного компонентів у Я-концепції та самооцінці особистості. Далі, на основі нових уявлень суб'єкта, підключається механізм саморегуляції, корекції поведінки відповідно

до нового образу Я (або його складових). Отже, структурними компонентами механізму рефлексії виступають канали прямого та зворотного зв'язку, мозкове представництво операцій осмислення, зіставлення, переосмислення [3, с.156].

Рефлексивний процес (рефлексивний аналіз) приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності і дозволяє виявити три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений і збалансований. Найбільш ефективним у самопізнанні, самоствердженні і саморозвитку особистості є збалансований рівень саморефлексії, що залежить від такого психологічного феномену як довіра людини до себе. Проблема довіри до себе належить до числа екзистенційних проблем людини, тому саме вона пов'язана з незліченними виборами, які особистість повинна зробити сама. Довіра до себе є відносно самостійним феноменом суб'єктивності, який властивий внутрішньому світу особистості. Вона відноситься до числа феноменів, пов'язаних з активністю людини, здатною діяти як життєдайний, суверенний суб'єкт творчої активності. Тому довіра виступає умовою існування особистості як автономного суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору цілей. Прогнозуючи майбутню активність у кожен момент часу, людина прагне відповідати не тільки собі, але й світові, тому довіра до себе існує в єдності з довірою до світу (тобто людина завжди займає одночасно особистісну і соціальну позицію) і, таким чином, звернена одночасно і у світ, і в себе. Обираючи свою діяльність, свою мету, свої вчинки, людина, з одного боку, "виходить за межі" себе, тобто вже накопиченого досвіду, а з іншого – звертається до смислів, сформованих у минулому досвіді, і спирається саме на них, тобто на їхній зміст. Суть довіри до себе полягає у здатності людини "виходити за межі" себе, не вступаючи у суперечності із собою. Тому довіра до себе сприяє злиттю минулого і майбутнього в єдиний цілісний акт життєдіяльності, у чому полягає одна з найважливіших її функцій.

На феноменологічному рівні це можна уявити так: регулюючи свою поведінку, прогнозуючи її, людина завжди певним чином співвідносить свої можливості (у тій мірі, у якій вона їх усвідомлює, тобто рефлексує) з тим, наскільки важливі, значущі для неї вимоги й умови, що виходять із зовнішньої діяльності. Тому зрозуміти сутність довіри до себе можна, лише спираючись на єдину онтологію "людина-світ". Особистість одночасно звернена у світ і до самої себе. З одного боку, вона виокремлює актуальні, значущі якості об'єктів світу, а з іншого – усвідомлює ті потреби, яким надає смисл у даний момент часу, у даній конкретній ситуації. Людина ніколи не знає до кінця світ, його особливості, тому об'єднує індивіда і світ у єдину онтологію не тільки знання, але й віра у формі довіри. Саме довіра дозволяє людині, з одного боку, не боятися вступати у взаємодію зі світом, якого не знає до кінця, а з другого – самостійно обирати цілі, ставитись до себе, до своїх переживань, до своєї суб'єктності, як до цінності [4, с.99].

Без довіри до себе неможливий творчий, тобто життєдайний характер діяльності, неможливе самопроєктування майбутнього, так як вона передбачає,

насамперед, ставлення до себе як до цінності. У результаті саме довіра до себе є одним із механізмів, що моделює ефект збалансованості рівня саморефлексії.

Довіра до себе не була виокремлена теоретичною психологією у якості самостійного психологічного явища, тому її суть слід шукати у рамках різних напрямків психологічних практик (психотерапії, психокорекції).

Так, прихильники класичного психоаналізу (З.Фройд та ін.) позбавляли людину довіри до себе, вважаючи, що людською поведінкою управляють лише несвідомі інстинкти, на вираження яких культурні традиції накладають різні табу. Під довірою розуміли розкриття свого дійсного Я, що включає у себе також різні негативні сторони особистості. Таке дійсне Я вимагає виходу у вигляді "природних імпульсів довірливості", що контролюються страхом втратити повагу до себе. Подолання цього страху і приводить до виникнення довірливого спілкування. Якщо страх виявився сильнішим, довіра залишається не актуалізованою, і енергія пригнічених імпульсів довірливості знаходить свій вихід у руйнуванні особистості зсередини, що приводить до розриву її зв'язку зі світом, виникнення недовіри до світу. Таким чином, виникають різні захисти для того, щоб приховати свої бажання [5]. К.Юнг розглядає несвідоме швидше з позитивної точки зору, ніж фрейдисти. Він вважає, що у несвідомому містяться всі знання людства, пізнаючи які людина наближається до універсуму, що забезпечує існування системи "людина-світ". Несвідоме проявляє себе символічно через архетипи, яким Юнг закликає довіряти, розуміти їх, виявляти у своєму житті. Найкращими методами вияву змісту несвідомого автор вважає психоаналіз і сповідь. "Дії по спасінню душі потребують спокійної розмови тет-а-тет, у сприятливій атмосфері безумовної довіри. Тут душа повинна впливати на душу, а для цього необхідно, щоб були відчинені двері, що заважають доступу до найсокровенніших речей" [6, с.79].

Родоначальником ще одного напрямку психотерапії – гештальттерапії, що має безпосереднє значення до проблеми довіри, є Ф.Перлз. Він розглядає довіру до себе у контексті досягнення зрілості особистістю. Зрілість настає, коли індивід долає своє прагнення шукати підтримку в оточуючому світі і знаходить джерело підтримки у самому собі. Якщо людина не може опиратися на саму себе, то заганяє себе у глухий кут. Лише зрілість (прийняття відповідальності на себе) допомагає їй іти на ризик, щоб вирватися з її ситуації. Саме тут виникає проблема довіри до себе і довіри до інших. Ф.Перлз приходить до висновку, що інтеграція цих змінних складає базис взаємозв'язку між рівнем довіри до себе і рівнем довіри до інших, у яких людина шукає підтримки. Особистість, яка недостатньо довіряє собі, може знаходити підтримку і в минулому, і у фантазіях майбутнього, а це, зауважує Ф.Перлз, є недостатнім. Гармонійна особистість повинна опиратися тільки на себе.

Довіра до себе виокремлена представниками екзистенційно-гуманістичного напрямку у психології, починаючи з його засновників К.Роджерса і А.Маслоу. Власне у процесі розвитку особистості в умовах гармонійного, цілісного сприймання один одного людина формує довіру до себе, до своїх можливостей, до відчуттів свого організму, що у кінцевому результаті дозволяють людині гармо-

нійно розвиватись і удосконалюватись. Клієнти у рамках задовільної психотерапевтичної взаємодії перебувають у самоініційованому процесі учіння бути вільними. Вони часто живуть “чужими” цінностями, і тому не довіряють власним глибинним почуттям і самим собі. У процесі навчання (психотерапії) клієнти стають більш творчими, відповідальними, і починають цінувати глибину своєї натури, довіряти їй та жити цінностями свого досвіду [7, с.41]. Таким чином, К.Роджерс виокремив довіру до себе як важливу умову конструктивної, самоактуалізованої поведінки людини.

В.Франкл, засновник логотерапії, стверджує, що людина живе достатньо і гармонійно доти, доки у неї присутнє почуття смислу життя, наповнюваності свободою. В іншому випадку у неї з’являється екзистенційний вакуум або неогенний невроз (В.Франкл), що характеризується почуттям спустошеності, байдужості, ригідності, відсутності радості до життя. Автор наголошує на тому, що мужність до життя чи втома від нього залежить виключно від того, чи володіє людина вірою у смисл свого життя. “Життя наповнене безумовним смислом, і нам потрібна безумовна віра в це” [8, с.126]. Звідси можна зробити висновок, що доки людина довіряє цьому світу, доки вона відкривається йому, доти вона живе, самореалізовується і творить.

Довіру до себе можна трактувати як довіру до свого життєвого досвіду, як вміння узагальнювати та інтегрувати цей досвід. Ті внутрішні захисти, з якими працює психотерапевт під час сеансу, можна зняти тільки відкритістю досвіду. Завдання психотерапевта – звільнити людину від захисних реакцій, відкрити її сприймання для самої себе, для своїх потреб і для вимог нового середовища. Психотерапевт, поточнюючи деталі травматичних подій, стимулює вільний прояв почуттів, пов’язаних з цими подіями. Як правило, у результаті клієнт усвідомлює й приймає свій негативний досвід, робить перші кроки на шляху формування довіри до себе.

Довіра до себе, безперечно, пов’язана із самосвідомістю особистості (С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін, В.М.Мухіна та ін.), або образом-Я (М.І.Лісіна, І.Н.Кон, Д.Б.Ельконін), або Я-концепцією (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Бернс та ін.). Автори, що вивчають цей феномен, виокремлюють такі його складові: когнітивна (самопізнання), афективна (емоційно-оціночна), поведінкова (вольова, регулятивна). Я-концепція включає у себе відображення суб’єктом свого рівня активності, пов’язаного з проектуванням власної життєвої перспективи, що має відношення до самоціннісної позиції особистості, а отже з рівнем довіри до себе.

Когнітивна складова трактується як переконання особистості відносно самої себе. Самооцінка визначається як емоційне ставлення до цього переконання. Поведінкова складова трактується як потенційна поведінкова реакція, що може бути викликана самооцінкою. Саме у когнітивній складовій існують переконання, що виступають фільтрами, перешкодами, обмежують свободу людини, її уявлення про свої можливості, і саме від них залежить рівень довіри до себе. Відповідно, щоб змінити ставлення до себе, потрібно змінити ці уявлення про себе, про свої можливості (саморефлексуватись). Таким чином, суть довіри

до себе полягає у тому, що людина приписує собі не тільки якісь якості і вірить у їх істинність, що зберігає повагу до себе, скільки у тому, що на основі самоатрибуції вона приписує собі певний набір можливостей, які також приймає на віру. При спробі здійснити якийсь вчинок індивід вирішує, чи відповідає він його внутрішньоособистісним смисловим утворенням. У реальному житті людина можливо і не рефлексує (надто глибоко), але завжди існує емоційний сигнал, що сповіщає про протиріччя [9, с.164]. Довіряти собі означає не боятися щось зробити. Довіра до себе передбачає позитивне ставлення до всього, що відбувається з людиною, тобто повне прийняття себе. Таким чином, міра довіри до себе визначається можливостями, які особистість вбачає у собі.

Однак прояв довіри до себе не завжди може усвідомлюватися індивідом, хоча у його вчинках прослідковується та чи інша міра довіри до себе. Таким чином, можна припустити, що довіра до себе може проявлятися як усвідомлене явище внаслідок рефлексії особистості, а також як слабовідрефлексоване утворення, що проявляється у виборі певної стратегії поведінки в умовах обмеженого часу або несхильності людини до рефлексії. Тут мова йде не про різні явища, а про різні рівні одного і того ж феномена, що відрізняється рівнем усвідомленості. Тому виділять такі рівні довіри до себе: операціональний – поверхневий, слабовідрефлексований, що проявляється здебільшого при взаємодії із зовнішнім світом; і рефлексивний – глибинний, заснований на самопізнанні, що визначає усвідомленість і відповідальність за своє життя (С.Г.Достовалов).

Довіра до себе являється складним утворенням, яке включає у себе психологічні утворення різного порядку [9, с.169]:

- а) у структуру довіри до себе входить спонукальна змінна, тобто потреби, інтереси, все, що ініціює активність людини (переживання “я хочу”);
- б) структура довіри до себе включає прогностичну змінну, тобто все, що пов’язано з можливостями індивіда, що дозволяє задовольняти його потреби (переживання “я можу”);
- в) ціннісно-сміслова змінна, що актуалізує у людини смислові утворення, які пов’язані з оцінкою ситуації і виконують функцію контролю (переживання “я повинен”).

Висновки. Довіра до себе – це рефлексивний, суб’єктивний феномен особистості, що дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію у ставленні до самої себе, до світу і, виходячи з неї, будувати власну життєву стратегію. Наявність даного феномену являється важливою умовою суб’єктності особистості. Довіра до себе є одним із механізмів, що моделює ефект збалансованості рівня саморефлексії.

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому поглибленні вивчення проблеми довіри у контексті онтогенезу, особливостей прояву довіри, довіри до себе, психологічних факторів довіри, її структури та ін.

1. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Савчин І.М. Системна рефлексія як механізм саморегуляції життєдіяльності особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – Вип.8. – Ч.1. – 236 с.
4. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С.95–103.
5. Фройд З. Психология бессознательного: Сборник произведений. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
6. Юнг К. Бог и бессознательное. – М.: Олимп, ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 480 с.
7. Роджерс К. Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т. – К.: Університетське видавництво “Пульсари”, 2001. – Т.1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 345 с.
9. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.

The article is devoted to a problem of such psychological phenomena as a self-reflection and trust to itself. Their interrelation and influence on development of the person, her values, behaviour and vital strategy is traced. The essence of trust to itself through a context psychotherapeutic practice is opened.

Key words: reflection (self-reflection), trust to itself, operational and reflective levels of trust to itself, self-estimation.

ББК 81. 002. 3
УДК 81' 23 + 159.946.3

ЕТИМОЛОГІЯ СЛОВА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

У статті піднімається одна з актуальних проблем психолінгвістики, а саме – вивчення психологічних особливостей емоцій у контексті етимології слова. Вказується на важливість вивчення етимології слів у процесі досліджень феноменів психологічної науки. Підкреслюється актуальність означених питань у контексті розвитку психолінгвістики, зокрема розробки різних аспектів проблеми словотворчості та філогенезу слова.

Ключові слова: психолінгвістика, етимологія слова, словотворчість, психологія емоцій, емоційні стани.

Постановка проблеми. Процес пізнання людиною дійсності нерозривно пов'язаний із оволодінням мовою, засвоєнням відповідного понятійного апарату. Глибше вивчення різних аспектів реальності є підґрунтям конкретизації змісту вже існуючих понять та утворення нових. Відтак можна сказати, що суб'єкт має можливість пізнавати той чи інший об'єкт принаймні двома шляхами:

- 1) вивчаючи його безпосередньо у практичній діяльності;
- 2) опосередковано, через розкриття змісту понять, що позначають даний об'єкт.

Останній шлях переважає, зокрема, у системі професійної підготовки спеціалістів гуманітарного профілю, наприклад, психологів. Так, студенти – майбутні психологи, опановуючи професію, засвоюють відповідні терміни, – якщо вони іншомовного походження – вивчають їх етимологію та словникове тлумачення, пізніше – результати емпіричних та теоретичних досліджень явища, що позначене даним терміном. Проте чимало феноменів оточуючої дійсності, котрі є предметом різних галузей психологічної науки, означені словами рідної, в даному випадку – української, мови. Зміст таких понять розкривається шляхом опису результатів експериментальних й інших досліджень конкретного об'єкта, і нам наразі невідомо про спроби розгляду етимології слів, що його позначають. Тим часом очевидно, що, аналогічно до термінів іншомовного походження, зміст власне українських слів теж можна розшифрувати посередництвом розкриття їх етимології і потім наводити результати наукових досліджень відповідної частини реальності. Такий підхід зі значною ймовірністю дозволить проілюструвати динаміку змін семантичного значення того чи іншого слова з розвитком науки або ж показати точність першопочаткового визначення поняття (значення слова), підтверджену даними найсучасніших досліджень, сприятиме глибшому усвідомленню колосального, глибинного значення мови в житті людини, спонукатиме студентів до самостійного вивчення питань походження і розвитку мови, словотворчості тощо. Для прикладу: поняття “інтелект” має кілька сотень визначень, адже існує багато підходів до

вивчення даного феномену. Так, одними з найпоширеніших є такі [3, с.202–203]:

1) “це загальна здібність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей;

2) система всіх пізнавальних (когнітивних) здібностей індивіда <...>;

3) здатність до вирішення проблем без проб і помилок “в голові” та ін”.

Проте, узагальнюючи різні визначення інтелекту, можна виокремити характерну рису даного феномену – здатність порівнювати і розрізняти (В.П.Москалець), розуміти конкретні аспекти оточуючої дійсності та діяти адекватно. Ця сутнісна риса інтелекту розкривається і шляхом виявлення етимології даного слова – з латинської *intellectus* – розуміння, пізнання. Тобто протягом десятків років чимало науковців досліджували даний феномен, але першопочаткове значення слова виявилось його найбільш влучною характеристикою. Можна припустити, що і в інших випадках вчені працюють над глибшим вивченням певного об’єкта, а результати їхніх доробок просто ще раз доводять точність первісного, етимологічного значення слова. Тому метою дослідження є висвітлення значущості розкриття етимології слів у ході дослідження різних феноменів психологічної науки, що дозволяє виразно проілюструвати значення слова і мови в житті людини, акцентувати увагу на мало вивчених питаннях походження мови і словотворчості. Адже, хоча над окресленими проблемами психолінгвістики працювало чимало провідних науковців, – Б.Л.Уорф, Е.Сепір (гіпотеза лінгвістичної відносності), В.Гумбольдт, О.Потебня, О.Братко-Кутинський (словотворчість; слово і поняття як носій етнічно специфічної інформації), Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, В.П.Белянін (“мовна діяльність”), Ч.Осгуд, Н.І.Жинкін (універсальний предметний код внутрішньої мови) та ін., проте про спроби порівняльного аналізу етимологічного значення слів та результатів експериментальних досліджень конкретних феноменів, які позначаються даними словами у контексті вивчення психологічної науки, нам наразі невідомо.

Теоретичний аналіз проблеми. Як правило, підготовка психологів у вузах розпочинається із вивчення таких дисциплін, як загальна психологія та історія психології. У рамках першої, зокрема, чільне місце займає ознайомлення із психічними процесами, серед яких – емоційні. Значення емоцій (лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) – без перебільшення, колосальне. Чи може психолог, особливо практикуючий, зрозуміти іншу людину, її труднощі, особливості взаємовідносин з іншими людьми, оточуючим середовищем, не беручи до уваги її емоційний світ? Емоції пов’язані з “інстинктами, потребами, мотивами і відображають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху і т. д.) значущість діючих на індивіда явищ та ситуацій для здійснення його життєдіяльності” [3, с.622]. Без міцного засвоєння функцій та сутнісних властивостей емоцій студенту важко буде засвоїти, наприклад, теми соціальної психології, пов’язані із особливостями міжособистісної взаємодії, груповою динамікою, психологією масових явищ (пригадаймо Г. Ле Бона), маніпуляцією свідомістю і т. д.

Вивчення психології емоційних процесів, станів і властивостей розпочинається з розгляду т. зв. основних емоцій – радість, гнів, страх, печаль, здивування та ін. Студенти ознайомлюються з результатами численних експериментів, популярним є студювання праць Керрола Е.Ізарда. Проте практично ніхто не задумується: а що ж означають самі ці слова – “радість”, “гнів”, “печаль”? А про те, що сутнісною відмінністю людини від тваринного світу, першою і основною характеристикою свідомості є понятійне знання, котре виражене в мові і її основній одиниці – слові, – відомо вже першокурсникові. Отож, чи закладена якась інформація уже в слові як такому, його етимології? Шукаючи відповіді, спробуємо порівняти характеристику відповідного емоційного стану та етимологічне значення слова, котре позначає цей стан.

Гнів – емоційний стан, котрий знайомий, напевно, всім людям. К.Е.Ізард суб’єктивно переживання гніву описує так: “В гніві людина відчуває, що в неї “закипає” кров, обличчя горить, м’язи напружені” [5, с.252]. Наслідками невраженого зовні гніву можуть бути психосоматичні захворювання: “*реаматичний артрит, кропивниця, псоріаз, виразка шлунка, епілепсія, мігрень, хвороба Рейно, гіпертонія*” [5, с.263–264] (виділення курсивом – авт.). Цікавою в даному контексті є етимологія слова:

“Гнів – російське *гнев*; [гниль], білоруське *гнеў*, <...>, польське *gniew*, чеське *hněv*, словацьке *hnev*, <...>, старослов’янське *гнѣвъ*, <...> “гниль”, праслов’янське *gněvъ* <...>; очевидно, споріднене з *гнути* (*гниі*) (праслов’янське *gniti* < **gneitei*, **gnoĵь* < **gnoĵos*); розвиток значення такий: “гниль, гній, отрута, отруєна кров < гнів” <...>; допускається також зв’язок з праслов’янським *ognь* “вогонь” і з праслов’янським *gnětiiti* “розпалювати” [4, Т.1, с.537], [9].

Як бачимо, етимологічне значення слова тісно переплітається з даними наукових досліджень ХХ ст., особливо, якщо взяти до уваги, що виокремлені вище курсивом психосоматичні захворювання відносяться до групи хвороб кровоносної та скелетно-м’язової системи.

Емоційний стан страху – теж є об’єктом фахової цікавості психологів, – вони та деякі їхні клієнти добре знають, як важко позбавитися страху (фобії), навіть якщо він необґрунтований. К.Е.Ізард формулює таке його робоче визначення: “страх складається з визначених і цілком специфічних фізичних змін, експресивної поведінки та специфічного переживання, що впливає з очікування загрози чи небезпеки” [5, с.293]. Суб’єктивно переживання страху “...може заставити людину заціпеніти на місці, приводячи її в абсолютно безпомічний стан або, навпаки, може заставити її кинути на навтьоки, подалі від небезпеки. <...> Ми не можемо сказати напевно, чому страх інколи викликає заціпеніння, повну нездатність рухатися. Можливо, ми успадкували цю реакцію від наших предків-тварин, які завмирили, прикидаючись мертвими, щоб не стати здобиччю хижака” [5, с.293–294, 315–316].

Етимологія слова “страх” така: “*сmpax* – старослов’янське *сmpaxъ*, болгарське *сmpax*, сербохорватське *сmpâx*, <...>, словенське *strâh*, чеське *starch*, словацьке *starch*, польське *starch*, верхньо-лужицьке *trach*, нижньо-

лужицьке *tšach*, полабське *stroch* // Це слово першопочатково означало “заціпеніння”, <...>, “заціпеніти, перетворитися в лід” [9, Т.3; с.772].

Отож, і в цьому випадку етимологічне значення слова синтонне результатам наукових спостережень та експериментів. Хоча підкреслюється одна сторона експресивної поведінки (заціпеніння), а інша (втеча) – ніби залишається поза увагою. Можна висунути гіпотезу, що даний факт зумовлений особливостями національного характеру українців, а точніше праслов’ян, – коли втеча від джерела небезпеки вважалась ганебною, відтак, в силу соціального наущіння даний спосіб реагування гальмувався і не знайшов відображення в мові. Можлива й інша гіпотеза – в одному слові відобразити два, фактично протилежні, способи дій практично неможливо, тому відображається переважачий спосіб.

Схожі результати отримуємо, аналізуючи також особливості суб’єктивних переживань печалі (інтенсивне переживання печалі завдає людині болю – може відчуватись важкість та інші больові і дискомфортні відчуття в грудях, кінцівках, обличчі та ін. [5, с.199–200]) та вивчення етимології даного слова (“старослов’янське *печальь*; – праслов’янське *pečalbь* <...>, пов’язане з *pekti* “пекти” [4; Т.4, с.363]. Етимологія слів “журба”, “сум” – неясна. Російське “*грусть*” – груз (тягар, вантаж); словенське *grūst* “отвращение” (відраза) [9]). Але чи не найцікавіші дані можна отримати, проаналізувавши емоційний стан радості та деякі пов’язані з ним явища.

Радість потрібно відрізнити від чуттєвого задоволення [5, с.146–147], її істинне переживання можна охарактеризувати так: “Коли ми радіємо, то таємо впевненішими в собі, починаємо розуміти, що живемо не дарма, що наше життя переповнене глибоким смыслом. <...> Чому містичні переживання дають людям таку велику радість? Причина, ймовірно, полягає в тому почутті благоговіння, яке ми відчуваємо, коли нам привідкривається таємниця, – ми застигаємо перед нею з трепетом, розуміючи, що ніколи не зуміємо досягнути її до кінця, а можемо лише радіти їй... <...> Можна припустити, що власне цей взаємозв’язок між радісним переживанням, відчуттям енергії та почуттям компетентності і викликає те *трансцендентне* почуття свободи <...>, яким часто супроводжується емоція радості, – відчуття виходу за межі власного “Я” та буденної реальності, відчуття дотику до *неосягненого і вічного*” [5, с.152–153] (виділення курсивом – авт.).

Етимологія слова “радість” докладно невияснена, існують припущення, що в його основі лежить ім’я одного з чільних слов’янських богів [9; Т.3, с.429–430]: “Ра – вогненно-сонячний Творець, який випромінює первинне життєпоряджуюче Світло і Первинний Вогонь” [6, с.227], [7, с.115].

Емоція радості часто пов’язується із зовнішнім проявом у формі посмішки, сміху. Проте вважати сміх проявом радості можна не завжди. Так, французький філософ Анрі Бергсон (А. Bergson (1859–1941)) звернув увагу на те, що сміх “звертається до чистого розуму” і “смішне вимагає, <...>, ніби короткочасної анестезії серця” [2, с.187], – людина, що біжить по вулиці, спотикається і падає: перехожі сміються. Але досить ввійти в положення цієї людини, відчути її стан

– і ми зрозуміємо, що в даній ситуації немає нічого смішного. Як вказував Бергсон, “...смішне може сколихнути лише дуже спокійну, цілком гладку поверхню душі. Байдужість – його природне середовище. <...> Я не хочу цим сказати, що ми не могли б сміятися над особою, яка викликає в нас жалість, <...>, але тоді потрібно на кілька хвилин забути про прихильність, заставити замовчати жалість. <...>...душі, незмінно чуйні, чутливі, налаштовані в унісон з життям, в яких будь-яка подія знаходить відгук, ніколи не дізнаються і не зрозуміють сміху.” [2, с.187–188]. Схожа позиція і в Ізарда: “...коли ми сміємося над вдалим жартом, <...>, то ми сміємося не тому, що відчуваємо радість, а тому, що розуміємо смысл жарту, натяку... Такий сміх передбачає роботу розуму...” [5, с.151]. Доволі часто наші жарти можуть завдати комусь болю; вони заставляють посміятися над тим, що в іншій ситуації викликало б у нас скоріше духовну гіркоту.

Повертаючись до етимології слів, знаходимо вельми цікаві факти у контексті вище означеної проблематики:

“*Жарт* – польське *żart*, чеське *žert*, старе *žertovati* “обдурювати”, словацьке *žart*; через посередництво польської і чеської мов запозичено з середньовісньонімецької (свн.); свн. – *sērtēn* “обдурювати, мучити, бити” пов’язане з *sēren* “ранити”, спорідненим із давньовісньонімецьким *sēr* “болучий”... [4; Т. 2; 188].

Російське “*шутка*” – “русск.-цслав. *шуть*, *шут*, болгарск. *вшутявам се* “глупо веду себя, по-детски”, словенск. *šūtač*, “несуразный человек”. Предполагают родство с литовск. *siaūsti*, *siaučiu*, *siuntū* “беситься”, латышск. *šust*, *šūtu*, *šutu* “злиться, сердиться, беситься” <...> Также <...> словенск. *šala* “шутка”, *šaliti se* “шутить”, чешск. *šalba* “обман, заблуждение, помрачение”... [9; Т.4, с.491].

Як це не дивно, проте етимологічне значення даних слів вказує на той їхній зміст, котрий був розкритий у ХХ ст. філософами й іншими науковцями. Закономірно виникають запитання: чи означає даний факт, що наші предки (щонайменше 2 тис. років тому в останньому випадку (“жарт”, “шутка”) і ~12 тис. років тому у попередніх (“гнів” та ін.)) перебували на такому рівні розвитку, котрий дозволив їм закласти інформацію про деякі сутнісні властивості явища у слово, що його позначає? Як відбувався цей процес? Які зміни в ході еволюції людських спільнот привели до поступового забування первинного значення слова і наповнення його “новим/старим” змістом – результатом наукових досліджень? Схожі й інші запитання здавна цікавили багатьох вчених, і пошук відповідей на них потребує глибокої, тривалої і надзвичайно копіткої праці. І, на жаль, в Україні практично немає спроб працювати в даному напрямі, не кажучи вже про створення і функціонування відповідних науково-дослідницьких шкіл. Більше того, за 15 років свого начебто незалежного існування українські науковці-філологи не спромоглися хоча б попередньо опрацювати й опублікувати справжній етимологічний словник української мови. Той чотиритомник 1983-го і наступних років видання, котрим ми користуємося сьогодні, створює враження, що практично всі слова української мови запозичені з інших

мов (оскільки видання переслідувало ідеологічні цілі пануючої на той час тоталітарної політичної системи СРСР). Тим часом сучасні дослідження деяких українських (Х.Вовк, І.Каганець, С.Наливайко, Г.Півторак, Ю.Шилов та ін.), російських (А.Г.Кифишин, О.Н.Трубачов та ін.), болгарських (О.Георгієв, Д.Стойко та ін.), англійських, французьких (А.Кемп, J.Tod та ін.) й інших вчених (археологів, істориків і т. д.) вказують, що писемність праслов'ян існувала ще 12 тис. років тому (археологічні розкопки Кам'яної Могили, дослідження Вед і т. д.) [8], [10]. Тобто, можна сказати, що "гальмування" у роботі лінгвістів, археологів, істориків й ін. мають безпосередній вплив на роботу психолінгвістів й інших науковців.

Безперечно, вище виявлені дані не дають можливості стверджувати на високому рівні достовірності про точність й адекватність, відповідність етимологічного значення слів сутнісним властивостям предметів і явищ довколишнього світу, про котрі ми дізнались в ході наукових пошуків. Для цього потрібно провадити наступні дослідження, кількісно і якісно накопичувати виявлені факти, враховуючи всі переваги й недоліки емпірико-індуктивного методу пізнання. Проте навіть таке обмежене коло виявлених фактів вказує на важливість і необхідність акцентування уваги науковців на значенні висвітлення етимології слів при вивченні різних психологічних феноменів; у ході навчального процесу, зокрема, це зацікавлюватиме і спонукатиме студентів до поглибленого вивчення питань значення і походження мови, процесу словотворчості тощо.

Висновки. Аналіз етимології слів у ході вивчення психологічних дисциплін, дослідження психологічних феноменів відкриває нові перспективи для праці над широким колом питань психолінгвістики й інших наук, дозволяє глибше збагнути значення слова, мови і мовлення, інформації, що передається за їх допомогою у житті людини. Першопочаткові значення слів, які починають основні емоційні стани людини, значною мірою підтверджуються результатами багатьох сучасних досліджень. Відтак виявлення етимологічного значення слів може бути як критерієм перевірки достовірності результатів відповідних наукових пошуків, так і підґрунтям для побудови нових експериментів, спостережень й інших методів пізнання дійсності щодо виявлення сутнісних властивостей предметів і явищ оточуючого світу.

1. Беянин В.П. Психолінгвістика: Учебник. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
2. Бергсон А. Смех // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С.186–191.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – С.-Пб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.
4. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.8–11.
5. Етимологічний словник української мови: У 7 томах / Ред. кол.: О.С.Мельничук (голов. ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 1983. – Т.4: Н – П. – 2003. – 656 с.

6. Изард К.И. Психология эмоций. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 464 с.
7. Истархов В. Удар русских богов. – М., 2001. – 408 с.
8. Каганець І. Нація золотих коміrcів. Психоінформаційна концепція України. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 208 с.
9. Кифишин А.Г. Древнее святилище Каменная Могила. Опыт дешифровки протошумерского архива XII–III тыс. до н. э. – К.: Арата, 2001. – 354 с.
10. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2005. – 288 с.
11. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина. – М.: ПЭР СЭ, 2003. – 863 с.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: У 4-х т. – М.: Прогресс, 1964.
13. Arthur Kemp. March of the Titans. A History of the White Race. – USA, Ostara Publications, 1999, 2001 (Интернет-версия: www. White-history. Com).

The article considers actual problems of psycholinguistic, specifically studies psychological peculiarities of emotions in the context of word etymology. The author gives instructions on important studies words etymology in process research into phenomenon psychological sciences. The author underlines topicality this questions in the context of psycholinguistics progress, specifically for works out different aspects the problem of creates the words and philogenesis the word.

Key words: psycholinguistic, word etymology, creates the words, psychology emotions, emotional states.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

У статті розглядається теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження музичних здібностей. Окремо досліджуються деякі аспекти музикальності, музично-естетичні здібності та музична діяльність.

Ключові слова: музикальність, музичні здібності, структура музичних здібностей, музична діяльність, музичний слух, чуття ритму, музична пам'ять.

Постановка проблеми. Проблема музикальності та музичних здібностей одна з головних у музично-психологічних дослідженнях. Найбільше тут розглядаються такі важливі теоретичні питання, як співвідношення біологічного і соціального у музичних здібностях, структура музичних здібностей, можливість та закономірності їх формування. Процес дослідження музичних здібностей здійснюється у відповідності до основних положень загальнопсихологічної теорії здібностей. Будь-який крок у вирішенні проблеми музичних здібностей безпосередньо впливатиме на практику музичної освіти та виховання.

Актуальність дослідження. Всебічний і гармонійний розвиток особистості, який є метою сучасного суспільства, неможливий без виховання її творчої активності. Інтерес до проблеми здібностей, зокрема музичних, дуже великий. Музичні здібності в існуючій загальній психологічній класифікації належать до спеціальних, тобто таких, які необхідні для успішної діяльності і визначаються самою природою музики як такою.

Аналіз робіт, присвячених дослідженню музичних здібностей (К.Сішор, Г.Ревеш, Б.М.Теплов, Л.А.Баренбойм, С.І.Савшинський та ін.) показав, що ця проблема потребує подальшого теоретичного та практичного вивчення.

Мета статті: здійснити аналіз основних теоретико-методологічних положень з проблематики дослідження музичних здібностей.

У музично-педагогічній практиці під основними музичними здібностями розуміють: музичний слух, чуття ритму, музичну пам'ять і, найголовніше, музикальність.

Структура музичних здібностей, в основному досліджується музикознавцями і психологами. Останнім часом опубліковано праці, в яких висвітлюються результати дослідження цих складних психологічних утворень.

Музикальність – це чисто людська властивість, що складалась у процесі суспільної практики. Музикальність як комплекс здібностей виявляється по-різному в різних видах музичної діяльності. Важливою умовою формування музикальності є володіння виконавськими засобами (інструментом, голосом, рухами тіла), що допомагає передати зміст, настрої музики. Велику роль

відіграють вольові процеси, ініціатива, творчі задуми, а також так звані технічні здібності, наприклад, чистота співочих інтонацій, якість звукоутворення в співі, пластичність моторного апарату, витонченість рухів у ритміці, узгодженість рухів рук під час гри на інструменті тощо [3].

Аналіз праць, присвячених даній проблемі, дозволяє накреслити найважливіші напрямки подальшого вивчення структури музичних здібностей.

Однією з ранніх зарубіжних праць, де глибоко і всебічно розглядається проблема музикальності, є робота І.Кріса. Він визначав, що музикальність має три основні аспекти: інтелектуальний, емоційний і творчий. Структура першого виду музикальності характеризується чуттям ритму, музичним слухом (розрізнення висоти, інтенсивності, тембру звуків, музичною пам'яттю). Другий вид виявляється в емоційній сприйнятливості, в любові до музики. Третій – у діяльності творчої фантазії та уяви. Введення до структури музикальності загальноестетичних і спеціально-музичних здібностей І.Кріс обґрунтовує тим, що одна функція, діючи успішно, може позитивно впливати на інші [7, с.6–7].

Це явище спостерігали багато дослідників. Між окремими компонентами музикальності встановлюються дуже своєрідні зв'язки, наприклад, емоційна вразливість при сприйнятті музики впливає на розвиток музичної пам'яті.

Так, Ф.Гекер і Т.Циген вважали, що існує п'ять компонентів музичної обдарованості, котрі відповідають традиційним психічним функціям: сенсорний (відчуття), ретентивний (пам'ять), синтетичний (сприйняття), моторний (моторика), ідеативний (мислення). Деякі функції, наприклад, емоції, увага, увага, взагалі відсутні, що не сприяє ні повноті, ні практичній усвідомлюваності переліку. На жаль, в основу цієї класифікації ніякого аналізу музичних здібностей не покладено [9, с.7]. А тому система Гекера і Цигена може слугувати зразком абстрактно-психологічної класифікації музичних здібностей – класифікації, відірваної від конкретного аналізу музичних діяльностей.

Г.Кьоніг класифікував музичні здібності за основними видами музичної діяльності [10, с.67]. Однак із самого початку дослідник відмовляється від розглядання питання про здібності, необхідні для творення музики, оскільки вони “дуже важко піддаються дослідженню”. Таким чином, він обмежує завдання дослідження здібностей, “необхідних для розуміння і передавання музичних творів” [10].

Характеризуючи способи структурування музичних здібностей Гекера, Цигена і Кьоніга, дослідники А.Ламп і Н.Кейс [9, с.7–8], запропонували покласти в основу їх класифікації ще одну, “специфічну здібність” до гри на різних музичних інструментах.

Музична діяльність багатогранна і різноманітна. Отже, і музикальність неодмінно включає в себе різноманітні властивості, починаючи з найпростіших слухових диференціацій – до вищих творчих виявів. Визначення поняття музикальності, яке дається в психологічній та музично-педагогічній літературі, підкреслює її комплексність і багатогранність. Але існують різні підходи до вивчення цієї комплексності.

Відомі, наприклад, судження німецького психолога Г.Ревеша, який вважав музикальність складною і водночас єдиною властивістю та неподільною щодо суми окремих здібностей, і яка не підлягає ніякому аналізу. При поділі цієї властивості людина начебто губить свою узагальнюючу сутність, перестає відповідати тій якості, яка характеризує психічне явище, що зумовлює можливість музичної діяльності. Музикальність, на його думку, містить здатність естетично насолоджуватися музикою, розуміти форму і побудову фрази, передбачає тонке відчуття стилю. Дослідник також стверджував, що музикальність є уродженою та фундаментальною властивістю організації людини, яка пронизана характерною ознакою індивідуальності, тому її можна лише розвивати, а не виховувати [10, с.57].

К.Сішор розглядав музикальність як сукупність окремих, не пов'язаних між собою 25 “музичних талантів” чи здібностей, котрі поділяються на п'ять великих груп: музичне відчуття й сприймання; музичну дівість; музичну пам'ять та уяву; музичний інтелект; музичне чуття [9, с.7]. Дослідник, по суті, музичні здібності зводив до елементарних сенсорних здібностей, а саме: уміння розрізнати висоту і тривалість звуку, музичний смак, емоційну реакцію на музику. Однак всі ці функції, від яких цілком залежить питання розвитку музичного таланту, не можуть бути поліпшені в результаті практики чи спеціальних вправ.

Таким чином, можна зробити висновок, що музичні здібності, зокрема музикальність у Г.Ревеша і К.Сішора, є уродженою властивістю, яка не піддається вихованню й не піддається розвитку в процесі навчання.

Із більш пізніх досліджень проблеми музикальності слід відзначити праці французького вченого Е.Віллемса та угорського Е.Сегі. Е.Віллемс [3] визначає структуру музикальності як комплекс певних елементів: ритм, мелодію і гармонію. Кожен з них структурно містить у собі первинні елементи: ритм включає темп, такти; мелодія – мелодичні інтервали, гами, модуляції; гармонія – гармонічні інтервали, акорди, каденції. Уся ця структура елементів музичної виразності має бути наповнена життєвим змістом. Він пише: “Всі ці елементи розглядаються, – і ми наполягаємо на цьому, – не як прості матеріальні елементи, а як елементи життя” [3, с.97]. Кожен з них немов оживляється в результаті їхнього сприйняття суб'єктом. У цьому сприйнятті зливаються фізіологічні реакції, емоційна чутливість і розумові операції. Автор робить спробу виділити й основні здібності, підпорядкувавши їм найпростіші, тобто накреслити підпорядкованість властивостей музикальності. Також Е.Віллемс намагається показати їхню зміну під впливом практичної діяльності.

У свою чергу, Е.Сегі [3, с.96] твердить, що в якості компонентів музикальності виділяються ритмічний, мелодичний, гармонічний, поліфонічний, тональний і внутрішній слух. Він підкреслює важливу роль інтелекту, музичної пам'яті, емоцій та фантазії в музичній діяльності. Його класифікація базується на різних видах музичного слуху, відповідаючи компонентам музичної мови. Запропонований ним принцип класифікації порушується введенням внутріш-

нього слуху – комплексного утворення, яке формується в результаті музично-слухових уявлень.

П.Міхель висуває положення про те, що визначальним чинником музичної обдарованості стає специфічна взаємодія музичних здібностей. До останніх автор відносить здатність диференціювати й запам'ятовувати музику, музичне мислення та музичну фантазію, специфічно тонкий музичний смак. Дослідник підкреслює наявність позитивної кореляції між музичними здібностями і здібностями до наукової та технічної діяльності [9, с.10].

У роботах з музичної психології відзначаються тенденції до розширення сфери музикальності, її інтелектуалізації, виділення загальних музичних здібностей щодо цілісного сприймання і розуміння музики.

Так, Д.Мак-Лейш після старанного аналізу робіт К.Сішора прийшов до висновку, що ті “елементи музикальності”, на котрих будував свою систему К.Сішор (відчуття висоти, тривалості, тембру тощо), – це не основні її фактори. На його думку, важливим є музична пізнавальна здібність, тобто узнавання й розуміння природи змін у музичних матеріалах. Серед основних якостей цієї здібності Мак-Лейш називає музичну пам'ять, розрізнення висоти й уміння аналізувати акорди. Таким чином, у його концепції пам'ять і деякі сенсорні компоненти пізнавальних здібностей, вважаються пріоритетними, однак музичний інтелект тут не представлений [12].

Д.Сержант, С.Рош, і Г.Тетчер [13, с.14] погоджуються з необхідністю вивчення спеціальної пізнавальної музичної здібності, вважаючи її тісно пов'язаною з музичною освітою й емоційною чутливістю до музики. Ці дослідники зазначають, що комбінація розглянутих факторів – це ключовий момент у розумінні структури музикальності.

Натомість в роботі К.Карма [11] музичні здібності розглядаються з точки зору загального структуралізму. Здібність до структурування музичного матеріалу, на її думку, – головна ознака музикальності. Тільки цю здібність автор пропонує тестувати.

Обговорюючи структуру музикальності (чи, за визначенням багатьох авторів, “музичного слуху”), Р.Шутер-Дайсон і К.Габріель пишуть: “Термін “музичний слух” повинен включати не тільки сенсорну і перцептивну систему, але й інтегративну та інтерпретуючу силу людського мозку. Хоча володіння хорошим слухом і є необхідною передумовою, однак вона не є достатньою у становленні музиканта” [15, с.193].

Підкреслюючи важливість загального інтелектуального компонента структури музикальності, дослідники у той же час великого значення надають її емоційному аспекту.

Поряд з утвердженням у структурі музикальності музичної основи, сенсорних та інтелектуальних здібностей, існує тенденція включення до неї музичної пам'яті, яка виступає у якості самостійної здібності.

Про важливу роль музичної пам'яті писав ще Р.Дрейк [9, с.12]. Він зазначав, що ця роль полягає в здатності до інтеграції специфічних музичних вражень. Музична пам'ять, на його думку, – самостійна музична здібність. До та-

кого висновку автор прийшов, зіставивши результати своїх тестів на музичну пам'ять із результатами тестів Кваласера-Дайкема на мелодичний слух.

К.Сішор [9, с.12] надавав особливого значення здатності відтворювати музику по пам'яті у музичній творчості. Він називав її здатністю до створення "слухового образу" й пов'язував із довготривалою пам'яттю та роботою "слуховою уяви". Мейер [9, с.12] говорив про значення музичної пам'яті у процесі розвитку музичного слуху та чуття ритму. Відомі також судження Б.М.Теплова, котрий вважав, що немає підстав говорити про музичну пам'ять як про самостійну музичну здібність, оскільки безпосереднє запам'ятовування, засвоєння та відтворення звуковисотного і ритмічного руху складають прямі прояви музичного слуху та чуття ритму [10, с.210].

У той же час, ряд дослідників констатує існування "ножиць" у рівнях розвитку музичного слуху та чуття ритму, з одного боку, і музичної пам'яті, – з іншого. Підкреслюючи тісний зв'язок музичної пам'яті з музичним слухом і чуттям ритму, вчені, незважаючи ні на що, вважають її самостійною музичною здібністю [4, 5]. Так, А.Л.Готсдінер говорить про те, що музична пам'ять є комплексною характеристикою, і в ній особлива роль належить емоційному компоненту [5].

Г.М.Ципін пише: "Поряд з музичним слухом і чуттям ритму музична пам'ять утворює тріаду основних, провідних музичних здібностей... По суті, будь-який вид музичної діяльності є неможливим поза дією тих чи інших функціональних проявів музичної пам'яті" [9, с.14]. У свою чергу, В.О.Крутецький відмічає, що музична пам'ять – це прояв тієї ж пам'яті як загальної властивості, яка у процесі специфічної діяльності перетворюється та трансформується і, залишаючись загальною за своєю суттю, вона уже виступає як специфічна здібність [6].

Великий внесок у розв'язання проблеми структури музичних здібностей зробили вітчизняні вчені. Так, однією з найбільш ранніх праць, у якій було порушено питання про структуру музичних здібностей, є робота М.А.Римського-Корсакова. Всі музичні здібності автор поділяє на дві групи: 1) технічні здібності, котрі потрібні для оволодіння майстерністю інструментального чи вокального виконання; 2) слухові здібності або музичний слух, які він поділяє на елементарні слухові здібності, чи елементарний музичний слух і на вищі слухові здібності. Елементарний музичний слух, у свою чергу, поділяє на слух ритмічний і слух гармонічний, у якому розрізняється слух строю (здатність відрізнити музичні інтервали від немусичних) і слух ладу (здатність розрізнити і сприймати інтервали). Вищі слухові здібності М.А.Римський-Корсаков вважає похідними від елементарних [10, с.69–70].

У радянській психології питанню музичних здібностей присвячено низку фундаментальних робіт Б.М.Теплова. Цю проблему автор розглядає різнобічно. Докладно й аргументовано він характеризує основні музичні здібності, котрі визначають музикальність. За даними Б.М.Теплова, їх можна звести до наступних:

1) ладове чуття, або емоційний перцептивний компонент музичного слуху;

2) здатність мати музикальні слухові уявлення чи, інакше, слуховий репродуктивний компонент музичного слуху;

3) музично-ритмічне чуття.

Всі ці компоненти в єдності характеризують здатність чути музику, переживати її, відчувати її виразність та емоційно відгукуватись на неї. Комплекс цих здібностей утворює основний стержень музикальності, хоч і не вичерпує її [10].

Структура музичних здібностей, запропонована Б.М.Тепловим, є базою для подальших пошуків, які можуть розвиватись у декількох напрямках.

Так, І.П.Гейнрікс не згідний з класифікацією музичних здібностей Б.М.Теплова: замість трьох основних здібностей (ладове чуття, музичний слух, музично-ритмічне чуття) він називає тільки одну. На його думку, слід "...музичний слух вважати єдиною здібністю і визначити його як здатність сприймати і уявляти ладові й позаладові звуковисотні відношення" [3, с.103]. Але в аналізі І.П.Гейнрікса висувуються недостатньо обґрунтовані аргументи. Тісні взаємозв'язки ладу і висотності незаперечні. Та висновки дослідника, про те, що чуття ритму не можна розглядати як одну з основних здібностей, не є переконливими. Автор мотивує свою думку широковідомим положенням про те, що ритм властивий не тільки музиці, він виявляється в інших видах мистецтва і сприймається не тільки слуховими, а й зоровими відчуттями.

Отже, праця Б.М.Теплова відзначається одночасно аналітичним і синтетичним підходом до вивчення природи музикальності, що дає точне диференційоване пояснення її компонентів та цілісне уявлення про її життєве значення. Структура музичних здібностей характеризується з психологічних, естетичних і музикознавчих позицій. Це забезпечує повноту її характеристики. При диференціації окремих здібностей зовсім не втрачається їхня єдність. Виявлено різноманітні й динамічні взаємозв'язки між музикою і переживанням суб'єкта, між діяльністю і здібностями, які формуються в процесі цієї діяльності, між окремими музичними здібностями.

Слід зазначити, що для Б.М.Теплова основним предметом дослідження були спеціально-музичні здібності. Він не розглядав загальні здібності музично-естетичного сприйняття, виконавства і творчості. Тому структура музичних здібностей потребує розгляду і тих здібностей, які характерні для успішного виконання конкретної діяльності – слухацької, творчої або виконавської.

Відомо, що, слідом за М.А.Римським-Корсаковим, який, окрім музично-слухових здібностей, виділив щодо виконавства й технічні, багато дослідників так само висвітлюють це питання. Зокрема, на думку С.Савшинського [3, с.98], можна виділити художні якості (проникливість, змістовність, артистичність, емоційність виконання); технічні (віртуозність, точність гри тощо); естетичні (темброве багатство звучання, нюансування).

Л.А.Баренбойм розглядає такі основні музичні здібності як: музичний слух і звуковисотний слух. У характеристиці ритму він підкреслює його динамічність: відбувається боротьба між рівномірною пульсацією і тенденцією до її подолання. Музичний звуковисотний слух – широке поняття, яке об'єднує

мелодичний, гармонічний, поліфонічний слух. Перший з них – це здатність сприймати, запам'ятовувати і на слух відтворювати мелодію. Він виявляється в дітей дуже рано. Гармонічний слух розвивається значно пізніше, коли діти набувають певного музичного досвіду [2].

До структури музичальності входять також абсолютний і відносний слух. Останній має особливе значення і може розвиватись необмежено. Не менш важлива роль належить внутрішньому слухові, який має вузьке або широке трактування. Автор пише: “Під внутрішнім слухом у вузькому значенні ми розуміємо здатність уявляти собі ритмічну й звуковисотну тканину музичного твору без зовнішнього його звучання... У широкому розумінні слухове уявлення розуміється як здатність внутрішньо чути художній образ твору, тобто чути не просто мелодико-гармонічну та ритмічну структуру, а по-виконавському – творчо зрозумілу музичну тканину твору” [2, с.15].

У цілому в даній характеристиці чітко виступають найважливіші компоненти музичальності. Запропонована побудова цінна не тільки завдяки своїй структурній ясності, а й тим, що здібності розглядаються в динаміці. У генетичному плані встановлюється послідовність у розвитку окремих компонентів музичальності в ранньому дитинстві.

Інший спеціаліст у галузі фортепіанної музики О.Алексєєв [1, с.29] вважає, що для піанізму важливий саме комплекс різних здібностей, які він поділяє на певну схильність до мистецтва (наявність творчої фантазії, мислення художніми образами), власне музичні здібності, до яких автор відносить музичальність, музичний слух, ритм, музичну пам'ять та виконавські піаністичні здібності.

У цій структурі чітко виявлений естетичний аспект, важливий для фортепіанного виконавства. Зміст музичальності розширюється за рахунок включення до неї не лише здібностей, а й схильностей. Однак дуже приблизно визначено середній компонент – власне музичні здібності. До його складу необгрунтовано включено такі неоднорідні якості, як музичальність (охарактеризована вище дослідником як дуже об'ємне поняття), ритм та музичний слух. Цікаво, що в структурі музичальності залишаються так звані виконавські піаністичні здібності (як вроджені, так і набуті). Основне, що характеризує їх, – це здатність розкривати художній задум засобами виконавської майстерності.

Загалом О.Алексєєв і не прагне дати виключно наукову класифікацію, вважаючи за потрібне викласти її так, як це прийнято в практиці виконавців і педагогів – музикантів. Він тлумачить здібності не в плані формально-функціональної їхньої характеристики, а в плані виявів їх у певній музичній діяльності, що дуже важливо.

В той же час, Н.О.Ветлугіна [3, с.105] вважає, що в структурі музичних здібностей слід розрізняти більш загальні музично-естетичні здібності та спеціальні. Перші характеризуються певним естетичним відношенням, яке виявляється у художньому сприйнятті, відтворенні музичних творів, у творчій уяві й оцінюванні сприйняття. До других належать музичні здібності, які

грунтуються на певній сенсорній основі. Головними здібностями автор також вважає звуковисотний і ритмічний слух.

Погоджуючись у цілому з класифікацією Н.О.Ветлугіної, В.Д.Остроменський пропонує розглядати музично-естетичні здібності як своєрідне поєднання емоційно та раціонально-пізнавальних, тобто фактично виділяє емоціональну і пізнавальну сторони музичальності [8].

Структура музичних здібностей не є чимось незмінним. Вона змінюється, ускладнюється з віком особистості. У дитячому віці характерним проявом музичальності є інтерес і любов до слухання музики, які далі доповнюються відтворенням, виконанням творів, оволодінням співом і грою на інструментах. Далі виникають у дітей спроби komponувати мелодії. Все це говорить по поступове ускладнення структури їх музичних здібностей.

Музичальність складається з комплексу якостей, необхідних для успішного виконання музичної діяльності. Всі її елементи розглядаються в їхніх структурних співвідношеннях. Але для розуміння її якісної своєрідності необхідне знання типологічних та індивідуальних якостей особистості, її інтересів, нахилів, її вольових процесів, що складаються в музичній практиці. Всі здібності характеризуються синтезом емоційного і слухового компонентів. Емоційним забарвленням характеризуються і всі види музичної діяльності. Разом із тим, не менш важливий і слуховий компонент. Сенсорна основа, яка полягає в пізнанні, розрізненні, зіставленні, відтворенні, тобто в дієво-наочній орієнтації у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях, пов'язана з усіма “нашаруваннями” музичного розвитку.

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз основних теоретико-методологічних положень розвитку музичних здібностей у психологічній та музично-педагогічній літературі дає підставу стверджувати, що їх основні структурні компоненти безпосередньо пов'язані з: 1) емоційною чутливістю до музики як головного показника музичальності; 2) пізнавальними музичними здібностями – сенсорними, інтелектуальними, естетичними і музичною пам'яттю.

До сенсорних музичних здібностей можуть бути віднесені музичний слух (мелодичний, тембровий, динамічний, поліфонічний та гармонічний) і чуття ритму; до інтелектуальних музичних здібностей – музичне мислення (у єдності його репродуктивного і продуктивного компонентів) та музична уява. Також до музичних здібностей належать абсолютний, відносний і внутрішній слух та різного роду виконавські дані – сенсорні, естетичні, моторні, сенсомоторні.

1. Алексєєв А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музгиз, 1961. – С.29.
2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л., 1969. – С.15.
3. Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини. – К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.
4. Гейнрихс И.П. Музыкальная память // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1973. – С.20.
5. Готсдинер А.Л. Формирование музыкально-слуховых представлений // Методы активизации эстетического воспитания в школе. – Л., 1968. – С.11.

6. Крутецкий В.А. Развитие способностей. – М., 1970. – С.21–22.
7. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навч. посібник. – К.: КДПІ, 1993. – 160 с.
8. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Музична Україна, 1975. – 195 с.
9. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. – Т.1. – С.42–222.
11. Karma R. The Ability to Structure Acoustic Material as a Measure of Musical Aptitude 5. Summary and Construction // Research Bulletin. – 1980. – №52.
12. McLeish J. Musical Cognition // Music Education Research Papers. – 1968. – №2.
13. Sergeant D., Roche S. Perceptual Shifts in the Auditory Information Processing of Young Children // Psychology of Music. – 1973. – Vol.1.
14. Sergeant D., Thatcher G. Intelligence Social Status and Musical Abilities // Psychology of Music. – 1974. – Vol.2.
15. Shutter-Dyson R., Gabriel C. The Psychology of Musical Ability. – N.Y., 1981. – P.193.

The theoretic-methodological analysis of the musical abilities investigation is being under consideration in this article. Some aspects of the musicianship, music-aesthetic aptitudes and musical activity are being investigated.

Key words: musicianship, musical abilities, structure of the musical activities, ear for music, sense of rhythm, musical memory.

УДК 159.923.2
ББК 88.52

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ КЕРІВНИКА НА ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ НИМ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

У статті аналізуються психологічні особливості впливу самооцінки керівника на стиль управління в організації, а також обґрунтовується взаємозв'язок рівня адекватності самооцінки керівника, його стилю управління в організації та міри участі у прийнятті управлінських рішень.

Ключові слова: самооцінка, керівник, управлінське рішення, процес прийняття управлінських рішень, стиль керівництва.

Постановка проблеми. Сфера психологічних феноменів, пов'язаних із самооцінкою особистості, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, вивчена недостатньо. Це робить важливими дослідження, спрямовані на одержання нових обґрунтованих даних, які уточнюють та поглиблюють знання про самооцінку керівника як чинник прийняття ефективних управлінських рішень.

Вивчення самооцінки та соціально-психологічних факторів, що впливають на її становлення, відкривають перед нами нові шляхи розвитку особистості керівника, підвищення його активності та успішності в управлінській діяльності, реалізації творчого потенціалу.

У працях багатьох психологів послідовно опрацьовується особистісний підхід до даної проблеми, що сприяє кращому розумінню соціальної природи і сутності причин, які спонукають людину до дій, усвідомлення мотивів, спрямованості особистості (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Л.Божович, А.Петровський та інші).

При дослідженні психологічних аспектів управлінської діяльності роль людського фактора в прийнятті рішень стає все більш незаперечною. Зокрема, Л.Е.Орбан-Лембрик відзначає, що особистісний профіль керівника трансформується в особистісний профіль рішення [24, с.409]. У зв'язку з вищесказаним, дослідження самооцінки керівника є актуальним в контексті психологічного забезпечення ефективності управлінської діяльності та процесу прийняття управлінських рішень.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Вивченню впливу різних факторів на формування, розвиток і сталість окремих параметрів самооцінки присвячено немало досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Так, впливу соціально-психологічних факторів на формування самооцінки, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей приділяли значну увагу Г.Балл, І.Бех, О.Бодальов, М.Боришевський, Н.Коломінський, І.Кон, М.Обозов, Ф.Петровський, Д.Фельдштейн, В.Ядов та інші.

Дослідження свідчать, що значний обсяг наукових розробок вчених лежить у площині розкриття особливостей самооцінки керівника як чинника успішності управлінської діяльності (А.Жозефіна, Є.Г.Запорожцев, О.Ю.Кошинець, Г.Й.Юркевич та ін.), прогнозування ефективності управління (В.С.Афанасенко, Л.С.Возняк, В.М.Духневич, І.І.Приходько, О.Н.Щотка та ін.) [1; 7; 14].

Конкретизація зв'язку між самооцінкою керівника і структурними компонентами управлінської діяльності дозволяє виявити ті характеристики системи ставлення до себе, динаміка яких може вплинути на успішність прийняття управлінських рішень.

Сучасні дослідження (В.І.Звереві, В.М.Ізгаршева, В.В.Крижка, Є.М.Павлютенкова, В.С.Пікельної, К.П.Сахновського, С.А.Свириденка, В.П.Семенова, В.П.Симонова та ін.) доповнюють поняття управління як процес вироблення, прийняття і реалізацію управлінських рішень. Це хід управління, послідовна зміна стану, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника та колективу для досягнення результатів [5; 6; 8; 12; 15; 20].

Постановка завдання. Подати системне уявлення про сутність, функції та вплив самооцінки на успішність прийняття управлінських рішень керівником.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдяки дослідженням особистості керівника встановлено, що його самосвідомість значною мірою визначає здібності прийняття управлінських рішень. Тут важливими є особливості творчого мислення, рівень самоактуалізації, здатність до систематизації, узагальнення інформації, здатність до інтуїтивного прийняття рішення та рефлексивного управління [23, с.98].

У літературі можна знайти різне трактування поняття “управлінське рішення”: його визначають або як соціальний акт [9], або як частину управлінського процесу [12], або як засіб впливу управлінської системи на ту, якою управляють. Отже, однозначного поняття управлінського рішення ще не сформульовано.

Рішення має універсальний характер, що витікає зі специфіки людської діяльності, свідомої і цілеспрямованої. Виходячи із його універсального характеру, ряд авторів висловлює різне тлумачення поняття управлінського рішення. Ф.М.Русинов під управлінським рішенням розуміє знаходження певного варіанту дій, сам процес діяльності і її кінцевий результат. Коли говорять про вирішення проблем, використовують цей термін в трьох значеннях: 1) знайдений, але ще не здійснений варіант дій; 2) сам процес вирішення проблеми; 3) підсумок діяльності [19, с.110].

Категорія “управлінського рішення”, як відмічають Б.А.Райзберг та Р.А.Фатхутдинов, має багатоаспектний зміст [26]. В широкому розумінні управлінське рішення можна розглядати як вираження процесу управління на його заключній стадії, як підлягаючу виконанню команду, що надходить від керівника. Управлінське рішення пов'язане з діяльністю людини, яка керує іншими людьми і використовує при цьому всі свої здібності, вміння, знання і навички [22]. Результати реалізації прийнятих управлінських рішень – це найбільш об'єктивна оцінка професіоналізму керівника. Швидкість, правиль-

ність і чіткість рішень залежить від особистих якостей керівника (рішучість, ініціативність, прагнення до самостійного виконання покладених на нього обов'язків) і його організаторських здібностей.

Вплив самооцінки керівника на процес прийняття управлінських рішень підтверджується поглядами Н.І.Кабушкіна, що при розгляді процесів прийняття рішень слід враховувати два моменти:

1) приймати рішення, як правило, порівняно легко, але прийняти правильне рішення важко;

2) прийняття рішення – це психологічний процес [25, с.45].

Інтерес до проблеми ефективного прийняття управлінських рішень обумовлений тим, що в рішеннях фіксується вся сукупність відносин, що виникають у процесі управління організацією. Через них переломлюються цілі, інтереси, зв'язки і норми колективу.

Управлінські рішення – це результат управлінської діяльності керівника. Вироблення і прийняття рішень – це творчий процес у діяльності керівника, що включає: вироблення і постановку цілі; вивчення проблеми на основі отриманої інформації; вибір і обґрунтування критеріїв ефективності і можливих наслідків прийнятого рішення; обговорення з фахівцями різних варіантів вирішення проблеми; вибір і формулювання оптимального рішення; прийняття рішень; конкретизація рішення для його виконавців [8].

Інформаційна підготовка та реалізація управлінських рішень включає активний пошук керівником потрібної інформації, пізнавальну діяльність, спрямовану на усвідомлення й оцінку ситуації. Керівник здійснює цілеспрямований відбір, узагальнення та прогнозування інформації на основі свого професійного та особистого досвіду, уявлень про себе. Отже, рішення керівника в значній мірі базуються на індивідуальному баченні світу, яке узагальнено відтворює компоненти його самосвідомості.

Самооцінка (афективний компонент самосвідомості) – це суб'єктивне ставлення до себе, результатів своєї діяльності, своєї позиції в групі, свого відношення до інших [3, с.154]. Самооцінка є важливим компонентом структури особистості і, в свою чергу, включає такі компоненти, як самовідображення, самоаналіз, самокритика [11, с.69], які відіграють важливу роль у процесі прийняття управлінських рішень керівником. Самооцінка – це оцінка особистістю своїх можливостей, якостей та місця в соціальному оточенні [29].

Підставою для виокремлення видів самооцінки є така її характеристика як адекватність. Відповідно до ступеня адекватності розрізняють два види самооцінки: адекватну і неадекватну. У свою чергу неадекватна самооцінка відносно до еталону, з яким вона порівнюється, може бути завищеною чи заниженою [13]. Рівень адекватності самооцінки керівника визначає особливості його управлінської діяльності.

Керівник з високою самооцінкою прагне постійно випробовувати свої можливості, і таким чином дізнаватись про свої сильні і слабкі сторони. Тому він ставить перед собою більш високі цілі і частіше досягає успіху. Керівники, орієнтовані на досягнення успіху, здатні правильніше оцінити свої можливості,

успіхи і невдачі і, звичайно, обирають діяльність, що відповідає їх знанням, умінням, навичкам [16, с.7].

Впевненість у собі поряд із відчуттям власної значущості породжує впевненість у своїй правоті і сміливість у вираженні переконань. Керівники з адекватною самооцінкою готові висловити свої думки, знаючи навіть, що вони можуть бути зустрінуті вороже. Висока самооцінка дає можливість керівнику зосереджуватись у процесі рішення задачі саме на завданні, а не на собі [13].

Керівники, орієнтовані на невдачу, нерідко характеризуються неадекватністю професійного самовизначення. При цьому вони нерідко ігнорують об'єктивну інформацію про свої здібності, мають занижену або завищену самооцінку [2; 4].

Завищена самооцінка керівника призводить до того, що він схильний переоцінювати себе в управлінських ситуаціях, які не дають для цього необхідних підстав. Низька самооцінка керівника свідчить про розвиток комплексу неповноцінності, стійкої невпевненості у собі, безініціативності, самозвинувачення [27]. Керівники з негативною самооцінкою пояснюють неуспіх принциповою нездатністю вирішувати задачі і прагнуть уникати такої діяльності [10, с.71]. Вони більш стурбовані своїми власними почуттями, очікуваннями невдач та реакцією інших на результати їх діяльності.

Неадекватна самооцінка має негативні наслідки. Так, при заниженій самооцінці спостерігається збільшення тривожності, зменшення соціальних контактів, безініціативності, труднощі самореалізації. Завищена самооцінка призводить до росту егоцентризму, підвищеної конфліктності, зменшення соціальних контактів через підозрливість, високомірність.

Для керівників загалом характерна дещо завищена самооцінка своїх управлінських рис та ефективності застосовуваних методів, яка, здебільшого, не збігається з більш критичною думкою підлеглих. Особливо це стосується методів впливу на підлеглих та стилів керівництва; оцінки ролі керівника у вирішенні конфлікту; міри їх поваги в колективі з боку підлеглих та самооцінки лідерських якостей [18].

Самооцінка керівника визначає рівень його активності і лежить в основі рівня домагань, тобто рівня важкості тих завдань, які людина вважає доступними для себе. Починаючи з класичної роботи Ф.Хоппе, рівень домагань розглядається як породжуваний двома суперечливими тенденціями: з одного боку, підтримувати свою самооцінку на високому рівні і, з іншого, знижувати свої домагання, щоб уникнути невдачі і не завдати збитку самооцінці [21].

При неадекватно завищеному рівні домагань судження керівників категоричні, виражена орієнтація на власний досвід як основне джерело інформації про оточуючих. Низький рівень домагань зумовлює відмову від прийняття відповідальних рішень.

У процесі дослідження виявлено, що у своїй управлінській діяльності керівник звичайно прагне до досягнення таких результатів, які співпадають з його самооцінкою, сприяють її укріпленню, нормалізації. А самооцінка керівника у свою чергу залежить від результатів діяльності.

Психологічні особливості самооцінки керівника проявляються в тому, наскільки швидко він приймає рішення, чи довго сумнівається у виборі рішення [28]. Особливості прийняття управлінських рішень керівником значною мірою визначаються характерним для нього стилем управлінської діяльності. Адже спосіб прийняття рішення є одним із елементів у структурі стилю керівництва. Стиль керівництва – це система методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській діяльності керівника, а також особливості їх застосування, обумовлені його особистістю [17, с.139].

Отже, пов'язуючи стиль керівництва та процес прийняття управлінських рішень із рівнем самооцінки керівника, можемо виділити наступні особливості такої взаємозалежності.

Керівники з адекватною самооцінкою переважно обирають демократичний стиль управління, для якого характерне колегіальне прийняття рішень, ініціативність співробітників. Керівник займається тільки найбільш складними і важливими питаннями, надаючи право підлеглим вирішувати усі інші. Він прислуховується до думки колег, не підкреслює своєї переваги і розумно реагує на критику, не уникає відповідальності, максимально обґрунтовуючи рішення, твердо втілює їх у життя.

Керівники із завищеною самооцінкою більш схильні до авторитарного стилю в управлінській діяльності, при якому оцінка і контроль якості діяльності здійснюється самим керівником, який значно переоцінює власні здібності і можливості. Такі керівники вважають своє рішення правильним, а всі інші – помилковими. Такий керівник не терпить критики на свою адресу, не довіряє підлеглим, обмежує реальний взаємовплив.

Керівники із заниженою самооцінкою віддають перевагу ліберальному стилю, при якому активність керівника в управлінні є незначною. Він не хоче і не здатен приймати певні рішення, перекладає відповідальність на інших.

Загалом, про чітку кореляцію між стилем керівництва і адекватністю самооцінки можна говорити лише у тому випадку, якщо керівник постійно застосовує один і той же стиль управлінської діяльності. Адже в певних випадках авторитарний і ліберальний стиль є більш ефективним, ніж демократичний. Тому керівник повинен проявляти певну гнучкість у виборі стилю управлінської діяльності.

Отже, аналіз психологічних особливостей впливу самооцінки керівника на процес прийняття управлінських рішень дозволив зробити наступні висновки:

1. Здатність приймати ефективні рішення значною мірою визначається рівнем адекватності самооцінки керівника. Неадекватність самооцінки керівника призводить до нерозуміння мети та завдань, які стоять перед конкретними колективами, непогодженості в діях, до безініціативності, а нерідко і до порушення принципів управлінської діяльності.

2. Самооцінка є надійним показником, що дозволяє прогнозувати зусилля, зроблені керівником, і результати його діяльності в тому випадку, коли винагорода не залежить від ефективності діяльності. В такій ситуації керівник з низькою самооцінкою не буде відчувати необхідності діяти ефективно, а керів-

ник з високою самооцінкою буде відчувати таку необхідність у своїй діяльності.

3. Прийняття рішень – це основа діяльності організації. Від якості розробки, прийняття та впровадження управлінських рішень керівником залежить ефективність використання людських, матеріальних, фінансових, енергетичних та інформаційних ресурсів конкретної організації.

Перспективами подальших наукових пошуків є вивчення психологічних особливостей впливу самооцінки керівника на ряд інших функцій управлінської діяльності та визначення можливостей використання отриманих даних у процесі підготовки управлінських кадрів та оптимізації їх діяльності.

1. Афанасенко В.С. Особистісні фактори ефективності управлінської діяльності військового керівника: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Х., 2000. – 19 с.
2. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І.А.Зязюн та ін. – К., 1994. – 384 с.
3. Бандурка О.М., Тюріна В.О., Федоренко О.І. Основи психології і педагогіки: Підручник. – Харків, 2003. – 336 с.
4. Боришевський М.Й. Самовизначення і самореалізація особистості // Пед. газета. – 2004. – Листопад (№11). – С.4.
5. Будзан Б.П. Менеджмент в Україні: сучасність і перспективи. – К.: Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2001. – 349 с.
6. Веснін В.Р. Основи менеджменту. – М., 1997. – 412 с.
7. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: Дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2000. – 195 с.
8. Галькевич Р.С., Набоков В.І. Основи менеджменту. – М., 1998. – 467 с.
9. Гіряк О.М. Менеджмент: теоретичні основи і практикум. – К.: Магнолія плюс, 2003. – 335 с.
10. Гульянова Н.А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник Московского университета. – 2001. – №3. – С.68–75.
11. Гуменюк О. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини // Соціальна психологія. – 2005. – №5(13). – С.66–75.
12. Дерлоу Дес. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень. – К.: Наукова думка, 2001. – 242 с.
13. Джемс У. Психологія. – М., 1991. – 412 с.
14. Жозефина А., Корнев Н.Н. Психологические факторы готовности руководителя к управленческой деятельности // Вісник Харківського університету. – 1999. – №460. – С.146–149.
15. Зазыкин В.Г., Чернышов А.П. Менеджер: психологические секреты профессии. – М., 1992. – 165 с.
16. Захарова А.В. Структурно-динамічна модель самооцінки // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С.5–14.
17. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
18. Макаренко П.В. Професійна “Я-концепція” майбутніх фахівців правоохоронної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Х., 2001. – 18 с.

19. Максимцов М.М. Игнатъева А.В. Менеджмент. – М., 1998. – 389 с.
20. Маркіна І.А. Менеджмент підприємства. – К., 2000. – 268 с.
21. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: Дис. ... канд. психол. наук. – Х., 2002. – 194 с.
22. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М., 1999. – 800 с.
23. Москичев С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности. – К., 1991. – 213 с.
24. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
25. Паркинсон Н., Норткотт З., Рустомжі М.К. Мистецтво управління. – Леніздат, 1992. – 428 с.
26. Фатхутдінов Р.А. Система менеджменту. – М., 1996. – 274 с.
27. Федоренко О. Соціально-психологічні фактори і формування самооцінки майбутніх керівників підрозділів МВС // Соціальна психологія. – 2005. – №5 (13). – С.83–93.
28. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 19 с.
29. Ярошевский М.Г., Петровский А.В. Психология. – М., Академия, 1998. – 363 с.

The article views a comparative analysis of self-esteem and psychological peculiarities of acceptance of management decisions. Self-esteem is identified as a factor and a criterion of manager's successful activity.

Key words: self-esteem, management decisions, manager.

СТАТЕВО-РОЛЬОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена статево-рольовій соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Формування психологічної статі розглядається у контексті загальних тенденцій психічного розвитку та формування особистості дитини.

Ключові слова: статево-рольова соціалізація, статева роль, психологічна стать, особистісний розвиток, когнітивний розвиток, афективна сфера психіки, дошкільний вік, молодший шкільний вік.

Актуальність проблеми. Розв'язання завдань гуманізації суспільства вимагає переорієнтації наукових досліджень, зокрема посилення уваги науковців до людини, до її особистості, до врахування її індивідуальності, здібностей і потреб, її психологічних особливостей як представника певної статі. Недостатня увага до останнього аспекту в процесі виховання дітей приводить до того, що суспільство поповнюється людьми з невизначеними статево-рольовими характеристиками, нерідко з неадекватними статево-рольовими і психосексуальними орієнтаціями, що загалом негативно позначається на рівні моральності суспільства.

У психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше знаходимо спроби розкрити процес формування особистості як представника певної статі, як носія деяких вихідних якостей, що визначають специфіку та зміст формування поведінки індивіда – чоловіка чи жінки, хлопчика чи дівчинки.

Сучасна психологічна наука традиційно розглядає процес формування особистості крізь призму включення її у систему суспільних стосунків, взаємодії з іншими людьми та групами в процесі спільної діяльності, навчання і виховання. Однак, ще зовсім недостатньо досліджено процес формування статевої самосвідомості дитини, не з'ясовано, як можуть ті чи інші особливості статевої свідомості та самосвідомості дітей впливати на їх взаємини, зокрема на рівні їх індивідуальної свідомості.

Протягом дошкільного віку та молодшого шкільного віку закладаються і формуються основні структурні компоненти та якості особистості, утворюється система особливих психічних структур, які можуть суттєво впливати на наступні етапи розвитку особистості в онтогенезі. Особливе місце у цьому процесі посідає статево-рольова соціалізація дитини, тобто її входження у суспільство як представника певної статі. Із статево-рольовою соціалізацією дитини тісно пов'язане оволодіння нею відповідною системою суспільних норм, стереотипів, характерних для чоловічої чи жіночої моделі поведінки, сприймання, усвідомлювання і оцінювання себе як представника певної статі.

Мета дослідження – проаналізувати особливості статево-рольової соціалізації і формування психологічної статі дітей дошкільного і молодшого шкільного віку у контексті загальних тенденцій психічного розвитку та формування особистості дитини.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Досліджуючи процес статевої соціалізації дитини, слід звернути увагу на особливості перебігу даного процесу в контексті загальних тенденцій психічного розвитку особистості, які висвітлені в працях Л.С.Виготського [1], Л.І.Божович [2], Д.Б.Ельконіна [3], Ж.Піаже [4].

При аналізі розвитку психіки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку авторами виділяється ряд закономірностей, які діють на протязі даних періодів.

По-перше, формуються основи особистості. Дитина починає усвідомлювати своє “Я”, свою активність, діяльність, починає об'єктивно оцінювати себе, формується підпорядкування мотивів. У молодшому шкільному віці – чітке усвідомлення свого “Я”, своєї внутрішньої позиції, відмінної від позиції навколишніх.

По-друге, розширюється сфера діяльності дитини. В дошкільному і молодшому шкільному віці відбувається перехід від спілкування з матір'ю до взаємодії з ровесниками і дорослими. Провідна діяльність у дошкільника – сюжетно-рольова гра, можливі елементи трудової діяльності. В молодшому шкільному віці провідною виступає навчальна діяльність (учіння), основними стають пізнавальні мотиви.

По-третє, в дані періоди відбувається інтенсивний пізнавальний розвиток. Відбувається удосконалення сприймання кольорів, форми, величини, простору, часу. Дитина оволодіває мовою, спочатку усною, пізніше – набуває навичок писемності. Розвивається увага, пам'ять, уява. Відбувається становлення наочно-дійових і наочно-образних форм мислення, розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації та ін.

По-четверте, формуються основи цілісного світогляду, світорозуміння, в яке входить загальне уявлення про світ, відношення до нього і становлення до себе в цілому.

Звичайно, перелічені вище тенденції психічного розвитку стосуються не абстрактної дитини, а статево визначеної. Розглянемо, як сфери психічного розвитку дошкільника і молодшого школяра засвоєння ними соціального досвіду, який відповідає їхній статі.

Знання дітей – це складні сукупності конкретних і узагальнених уявлень, які виступають всередині таких структур як судження і розумові висновки. М.М.Поддяков [5, с.106] вважає, що в дошкільному віці утворюються так звані основоположні, базові уявлення, які виступають як вузлові моменти розумового, морального і етичного розвитку дитини, утворюючи каркас інтелектуально-моральної сфери, який визначає сприймання і розуміння оточуючого світу.

Механізми статево-рольової соціалізації висвітлені в ряді зарубіжних теоретичних концепцій психосексуального розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [6; 7; 8; 9; 10]. Ми зупинимось на розгляді тих теорій, у яких найповніше відображені різні аспекти статево-рольової соціалізації дітей.

Теорія моделювання, теоретичною базою якої є психоаналітична концепція ідентифікації З.Фрейда, вказує, що статево-рольова соціалізація дитини формується на підсвідомому рівні в результаті наслідування нею поведінки дорослих представників своєї статі (в першу чергу когось із батьків). Якщо об'єктом ідентифікації і наслідування є представник однієї з дитиною статі, то статево-рольова і психосексуальна орієнтація відбувається в потрібному напрямі [6]. Сильний довід на користь даної теорії, вважають Д.М.Ісаєв і В.Є.Каган [9], полягає у тому, що діти дійсно частіше для наслідування обирають модель своєї статі. Дійсно, ігноруючи наслідування, неможливо зрозуміти інші механізми статевої диференціації. Та все ж таки лишається незрозумілим, чому діти вибирають в якості моделі представників своєї статі.

В *теорії соціального научіння* вирішальне значення приписується механізмам стимулювання, підкріплення із зовнішнього середовища: у хлопчиків заохочують маскулінну поведінку і засуджують фемінінну, а в дівчаток – навпаки. У результаті в дітей поступово формуються уявлення про тип “хлопчачої” поведінки, рід занять, інтересів і цінностей. На думку А.Бандури, батьки навчають, тренують дитину, перш ніж сама дитина виявиться здатною спостерігати і розрізняти моделі обох статей. Рольова диференціація статі починається відразу після народження дитини, коли малюків одягають у різні кольори, наділяють іменем, різним одягом та іграшками, які чітко вказують на статево належність як самій дитині, так і оточуючим. У ряді досліджень, які проводились у рамках теорії соціального научіння, підкреслюється, що батьки поведуть себе по-різному з дітьми різної статі й покладають на них різні надії, що є одним із факторів статево-рольової ідентифікації у дошкільному віці [6].

Важливу для теми нашого дослідження гіпотезу висунув А.Бандура. Він стверджує, що моделлю своєї статі є не конкретна особа (тато або мати) чи особи, а абстрактний образ представника чоловічої або жіночої статі, який формується на основі статево-рольових уявлень в процесі інтеріоризації суспільних статево-рольових стереотипів. Такий абстрактний образ моделі своєї статі формується на основі багатьох спостережень за представниками як своєї, так і протилежної статі, і в результаті підкріплення та заохочення типової для статі поведінки зі сторони значимих дорослих і ровесників, і засудження нетипової [6].

Згідно з *когнітивною теорією*, статева диференціація є наслідком засвоєння дитиною когнітивних структур. Засновники теорії вважають, що основи статевої установки безпосередньо формуються не біологічними інстинктами і не довірливими нормами культури, а організацією пізнавальної сфери дитини у відповідності з її статевою роллю. Статево-рольова диференціація, підкреслює автор, не є пасивним продуктом соціального научіння. Вона формується у

результаті активного відображення у свідомості дитини її власного досвіду. Формування статево-рольових уявлень у дошкільному віці залежить від загального інтелектуального розвитку дитини, і цей процес пов'язаний із самокатегоризацією, тобто приписуванням дитиною себе до певної статі. Не дивлячись на те, що батьки можуть впливати на зміст статево-рольових уявлень, вважають прихильники теорії, малоімовірно, що ці уявлення і стереотипи є лише результатом научіння. На їх думку, статево-рольові стереотипи, основою яких є уявлення про якості чоловіків і жінок, існують у свідомості у вигляді схем, за допомогою яких організується і структурується інформація. Статева типізація і рольова диференціація поведінки відбувається завдяки тенденції до групування інформації. Це дозволяє дітям перероблювати інформацію більш широкого об'єму і сприяє становленню психологічної статі [10].

Представники когнітивної теорії вважають, що внаслідок конкретності мислення дошкільника й недостатньої переробки інформації статеві ролі дітей строго регламентовані. Гнучкість виникає тільки тоді, коли досягається певний рівень когнітивного розвитку. Певні риси батьків можуть гальмувати або полегшувати статево типізацію дітей, але не можуть викликати її. Наприклад, владність і авторитет батька в сім'ї і водночас його сердечність у стосунках із сином сприяють статевої типізації сина. А в сім'ї, де домінує мати, сини меншою мірою маскуліні.

Представники *“нової психології статі”* вважають, що основну роль у формуванні психічної статі статевої ролі відіграють соціальні очікування суспільства, які виникають у відповідності з конкретною соціально-культурною матрицею і знаходять своє відображення в процесі виховання.

Існує думка, що біологічна (хромосомна і гормональна) стать, тобто вроджена, може лише допомогти визначити потенційну поведінку дитини, а головне – стать психологічна, соціальна, яка засвоюється за життя, і на формування якої впливають расові, класові й етнічні варіації статевої ролі і відповідні їм соціальні очікування.

Представники *“нової психології статі”* доводять, що уявлення дітей про якості чоловіків і жінок формуються в результаті засвоєння соціальних статево-рольових стереотипів, які в концентрованому вигляді представлені в сімейних стосунках (у першу чергу між батьком і матір'ю). Наслідуючи поведінку батьків та інших дорослих, дошкільники та молодші школярі засвоюють і стереотипи статево-рольової поведінки та відтворюють її у колі ровесників [6].

Стадіальна теорія, основою якої є вчення Ж.Піаже про стадії розвитку інтелекту дитини, підкреслює, що дошкільники спочатку засвоюють стандарти соціальної поведінки завдяки пізнанню і виконанню правил, і лише потім здійснюють перехід від об'єктивної, зовнішньої відповідності до суб'єктивної, внутрішньої (тобто від ролі до ідентичності). Згідно з цією теорією, дитина приблизно до 2–2,5 років навчається відповідній поведінці, потім засвоює фізичні й поведінкові прояви маскулінності та фемінінності від оточуючих і до 5–6 років, усвідомивши незворотність своєї статевої належності, слідує поведінці своєї статі. Автори теорії підкреслюють, що статево-рольова соціалізація

залежить, у першу чергу, від загального рівня розвитку інтелекту, пізнавальних психічних процесів. Вони вказують, що основною причиною деформації статево-рольової поведінки й орієнтації є не стільки генетичні, гормональні фактори, не поведінка батьків і соціальні стереотипи маскулітності – фемінітності, скільки індивідуальні інтелектуальні можливості індивіда об'єктивно сприймати, групувати і засвоювати інформацію, від узгодженості психічних пізнавальних процесів з інтелектуальними операціями дітей.

Згідно з мовною теорією інформація, яку сприймає дитина (зміст мови, тон, тембр мови, звукова ритміка, жести, міміка), сигналізує їй про стан, її статево належність і впливає на вибір моделей для ідентифікації й наслідування.

На думку багатьох дослідників [6; 8; 9], усі ці теорії – сторони єдиної моделі статево-рольової соціалізації і формування психологічної статі, кожна з яких містить певну долю істини, але не охоплює всю складність даного процесу. Процес статевої соціалізації дитини можна представити в такій послідовності: первинне сприйняття інформації (мовна теорія), яка сприяє формуванню первинної статевої ідентичності, адекватність сприймання подальшої інформації і навчання, в процесі чого формуються статево-рольові уявлення і засвоюються й інтеріоризуються статево ролі, які у 5–6 років утворюють єдину зі статевою ідентичністю систему “роль-ідентичність”. В подальшому, відмічають Д.М.Ісаєв і В.Є.Каган, статева роль і статева ідентичність функціонують у системі зворотних зв'язків, підкріплюючи і компенсуючи одна одну [9].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу проблеми можна зробити висновок, що статева соціалізація – складний процес, компоненти якого, закладаючись у ранньому дитинстві, становлять основу гармонійного розвитку як психологічної статі дітей, так і розвитку особистості в цілому.

Щоб зрозуміти суть статево-рольової соціалізації, розглянемо їх через призму провідної діяльності в дошкільному і молодшому шкільному віці.

Провідною діяльністю в дошкільному віці є сюжетно-рольова гра. Д.Б.Ельконін [3] експериментальним шляхом показав, що гра сприяє виділенню для свідомості дитини соціально прийнятих етичних норм поведінки і їх усвідомленню. Разом з цим у грі ці норми стають власними, а не нав'язаними дитині ззовні. Можна сказати, гра є тим механізмом, який інтеріоризує вимоги соціального середовища в потреби самої дитини. Ми схильні вважати, що гра є одним з найголовніших факторів інтеріоризації суспільних статево-рольових стереотипів маскулітності-фемінітності в індивідуальні статево-рольові уявлення. Адже саме в грі й через гру відбувається орієнтація дитини в основних видах діяльності та міжособистісної взаємодії, в тому числі взаємодії між статями. Прослідковується поділ на “хлопчачі” та “дівчачі” ігри, а також на “хлопчачі” та “дівчачі” ролі у грі.

У молодшому шкільному віці провідною виступає навчальна діяльність, яка формується на основі ігрової. У цей період у дитини виникає теоретична свідомість і мислення, розвиваються відповідні їм здібності (рефлексія, аналіз,

мисленнєве планування), відбувається становлення потреби і мотивів навчання [5, с.8–12]. В цьому віці дитина набуває теоретичних знань про особливості поведінки чоловіка чи жінки не лише з власного безпосереднього досвіду, а й на основі тих знань, які вона одержує в процесі навчальної діяльності, перебуваючи в середовищі школи. Тобто під керівництвом вчителя дитина систематично оволодіває змістом розвинутих форм суспільної свідомості (науки, мистецтва, моралі, права) і вміннями діяти відповідно до їхніх вимог. У зміст цих форм суспільної свідомості включимо і статево-рольові уявлення, стереотипи маскулітності-фемінітності.

Специфіка дитячого мислення, за Ж.Піаже [4], – “центрація” (сприйняття світу речей і їх властивостей з погляду єдиної можливої для дитини позиції, яку вона реально займає) і відсутність уявлення про постійність основних властивостей речей – тісно пов'язані один з одним і визначені особливостями діяльності дитини дошкільного віку, її загальним, переважно практичним ставленням до світу речей [3]. Ці особливості мислення відображаються і на сприйманні дитиною стереотипів маскулітності – фемінітності. Так, дворічна дитина знає свою стать, але ще не вміє обґрунтувати цю атрибутику. До 3–4 років, зазначає І.С.Кон, вона чітко розрізняє стать оточуючих людей, але часто асоціює її з випадковими ознаками, такими як одяг, зачіска, зріст, і припускає принципову можливість зміни статі [7].

Перехід до систематичного навчання в школі, до засвоєння наукових знань являє собою переворот в уявленнях дитини про навколишні предмети і явища дійсності. Це передусім нова позиція в оцінці речей і змін, які проходять в них. В 6–7 років дитина повністю усвідомлює незворотність статевої належності, причому це співпадає з бурхливим посиленням статевої диференціації діяльності і установок, хлопчики і дівчатка за власною ініціативою вибирають різні ігри і партнерів у них; стихійна статева сегрегація (одностатевої компанії) сприяє кристалізації та усвідомленню статевої відмінності [8]. Крім того, засвоюючи наукову картину світу, дитині необхідно сприймати її з об'єктивно-суспільної позиції, тобто з такої, з якої сприймають цю картину інші люди, причому не одна людина, навіть авторитетна, а люди, які представляють точку зору суспільно вироблених критеріїв [3]. Так само і стереотипи маскулітності – фемінітності багато в чому є похідними від оцінки дитини дорослими.

Кожна дитина, незалежно від її індивідуального віку, потрапляє у відповідне, прийняте в даному суспільстві становище, і тим самим потрапляє в систему об'єктивних умов, які визначають характер її життя і діяльності на даному віковому етапі. Для дитини є життєво важливим відповідати цим умовам і отримувати від цього емоційне задоволення [2]. Це стосується і потреби відповідати вимогам маскулітності – фемінітності, які існують в даному суспільстві.

В дошкільний період дитина не усвідомлює, яке місце вона займає в житті, у неї відсутнє усвідомлення прагнення його змінити.

У молодшому шкільному віці з'являється яскраво виражене прагнення зайняти нову, більш “дорослу” позицію в житті і виконувати нову, важливу не

тільки для них самих, але і для навколишніх людей діяльність. У контексті статевої соціалізації це проявляється як намагання бути корисним у домашньому господарстві та допомагати родичеві своєї статі (займатись діяльністю і виконувати доручення дорослих, які відповідають власним статево-рольовим уявленням дитини). Тобто у дитини виникає усвідомлення свого соціального я, яке включає і переживання себе як представника певної статі.

Говорячи про психічний розвиток дитини, важливо згадати і про особливості засвоєння дитиною усної та писемної мови як одного з агентів статевої соціалізації дитини.

На думку Д.Б.Ельконіна [3, с.100–101], письмова мова тісніше, ніж усна, пов'язана з логічною думкою, і в своєму розвитку не може не спиратися на мислення і внутрішню мову. Для оволодіння писемною мовою школяр повинен навчитись аналізувати звуко-буквений і синтаксичний склад мови, а цей аналіз, разом із відволіканням письмової мови від зовнішніх ситуацій, є серйозною основою, на якій базуються інші відношення зовнішньої мови з думкою. Письмова мова та характерна для неї орієнтація на абстрактного читача відкриває перед дитиною нові шляхи спілкування, переносячи думку, волю і почуття дитини в більш широкий світ соціальної дійсності.

За допомогою мови, усної та писемної, у свідомості дитини “закарбовуються” статево-рольові уявлення та стереотипи маскулітності – фемінітності. Представники *мовної теорії* становлення психологічної статі вважають, що, говорячи або розуміючи мову, людина відтворює дію, яка відповідає цій мовній моделі. Д.М.Ісаєв та В.Є.Каган підтримують цю думку [9].

Серед найбільш значимих соціальних стереотипів, які засвоюють дошкільники, виявляються уявлення, поняття і норми, пов'язані з відповідною певній статі поведінкою. Діти засвоюють деякі аспекти статевої ролі, наслідуючи поведінку значимих для них людей і отримуючи від них підкріплення за відповідну статі поведінку. Першою моделлю наслідування будуть батьки. Але діти не сприймають все підряд, виявляють вибірковість у відношенні того, що вони повторюють за моделлю, і потім інтерналізують. Дослідники вважають, що пов'язані зі статтю уявлення, які розвиваються у дітей, – гендерні схеми – сприяють визначенню того, які установки і моделі поведінки будуть ними засвоєватися.

Протягом усього дитинства діти поступово досягають смислові значення, які лежать в основі статевої ролі. Так, властиве будь-якій культурі пов'язування предметів і властивостей з тією чи іншою статтю залежить не тільки від навчання через спостереження чи засвоєння певних асоціацій на зразок “ляльки для дівчаток, машинки для хлопчиків”. Згідно з висновками групи американських дослідників, “діти, навіть у такому ранньому віці (2–3 роки) співвідносили одні властивості з чоловічою статтю, а інші – з жіночою” [10, с.433].

Багато спеціалістів у галузі вікової психології вважають, що діти внутрішньо мотивовані до набуття цінностей, інтересів і моделей поведінки, що відповідають їх статі. Це процес самосоціалізації. Дошкільники й молодші

школярі можуть розвивати в себе дуже жорсткі й стереотипні уявлення про те, “що роблять хлопчики” і “що роблять дівчатка”. Наприклад, хлопчики граються з машинками і ніколи не плачуть, а дівчатка граються з ляльками і люблять гарний одяг. Дитина, звичайно, більше уваги звертає на особливості поведінки, які відповідають її статі, і не проявляє інтересу до невідповідної для її статі поведінки.

У період, коли розвиваються уявлення про стійкість статі та її незмінність у часі (у 4–5 років), діти схильні до особливо жорстких стереотипних уявлень про допустиму для тієї чи іншої статі поведінку. Ці уявлення і норми стають засобами регуляції поведінки й афективної дитини. При їх порушенні діти можуть відчувати збентеженість, тривогу, ніяковість.

Статево-мовні уявлення, як один з компонентів статево-рольової соціалізації, безпосередньо представлені в усіх компонентах “Я-концепції”, яка розглядається як “відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до себе” [11, с.475].

Я-концепція формується, на думку Р.Бернса [12], на основі трьох компонентів: 1) образ Я-уявлення індивіда про себе, яке виражається в установці по відношенню до самого себе. Всі наші образи Я так чи інакше пов'язані зі статевою належністю, Я – завжди виступає як Я-чоловік (хлопчик) або Я-жінка (дівчина). Це прослідковується навіть тоді, коли дитина вперше починає вживати займенник “Я” (2,5–3 роки), вже тоді дитина вживає його в правильному граматичному роді (“я сам” або “я сама”); 2) самооцінка – емоційно забарвлена оцінка даних уявлень. В нашому випадку – це оцінка своєї відповідності стереотипам маскулітності чи фемінітності; 3) потенційна поведінкова реакція – ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом я і самооцінкою, тобто прагнення дитини вести себе у відповідності з власними уявленнями про чоловічий чи жіночий стиль поведінки.

Статевої самосвідомості і засвоєнню статево-рольових уявлень сприяють процеси ідентифікації “фізичного Я” (фізичної аутоідентифікації). Досліджуючи своє тіло, дитина знайомиться з функціями і будовою окремих його частин і органів. Вивчаючи різні органи тіла та їх функції, дитина дізнається і про статеві органи, осмислюючи наявність аналогічних органів і функцій, в інших людей, дитина обов'язково нашоується на проблему генітальних відмінностей. Вона поступово дізнається, що хлопчики і дівчата відрізняються своїми геніталіями. Інформація, яку дитина отримує від дослідження своїх частин тіла, – складова частина образу свого тіла, фізичного “Я” – завжди “Я” хлопчика чи “Я” дівчинки [9].

Особливої уваги заслуговує афективна сфера дошкільника і молодшого школяра.

У молодшого школяра, особливо у першокласника, в значній мірі зберігається здатність активно реагувати на певні явища. Така риса характерна і для дошкільника. Але в ряді істотних моментів емоційна поведінка молодшого школяра набуває нових рис у порівнянні з дітьми дошкільного віку. Він

починає більш стримано виражати свої емоції – незадоволення, заздрість тощо. Здатність володіти своїми почуттями стає кращою з року в рік. Свій гнів і незадоволення молодший школяр проявляє не тільки в словесній – сваритися, дражнитися, грубити; з'являються відтінки, які не спостерігаються у дошкільників, наприклад, у виразах обличчя та інтонаціях мови – іронія, насмішка, сумнів тощо. Протягом молодшого шкільного віку зростає організованість і в емоційній поведінці дитини [13, с.87–88].

Емоційні прояви дітей носять статевий окреслений характер. Дитина намагається у своїх емоційних реакціях дотримуватись статево-рольових стереотипів, які “нав'язують” їй дорослі. Так, відомо, що плач, сльози – це “дівчачі” прояви, хлопчики плакати не повинні. До “дівчачих” відносять і зовнішні прояви ніжності, любові, хлопчики ж повинні бути стриманими.

В.Є.Каган [14] досліджував емоційні аспекти ідентифікаційних ставлень у зв'язку із статтю у віці 7–11 років. Автор зазначає, що більшість дітей досить чітко пов'язують уявлення про батьків з людьми тієї ж статі. Разом з тим 7-річні хлопчики ще не ототожнюють образ матері з образом жінки взагалі. Це узгоджується з високо достовірним сприйняттям батька як чоловіка і співвіднесенням себе з батьком і чоловіком. Восьмирічні хлопчики не сприймають батька як чоловіка, а у стосунках з батьками провідна роль належить матері.

Сприйняття дівчатками 7–8 років батьків повністю пов'язане зі статтю: батько – чоловік, мама – жінка. В 7 років у стосунках вони орієнтовані на матір і жінок, а у 8 – у свої емоційно-комунікативні установки включають й інших чоловіків. Але в 9–10 років дівчата знову збільшують дистанцію між собою і ними; до 11 років емоційна дистанція з мужчинами зменшується, а з батьком – збільшується, при чому батько не сприймається як чоловік.

Хлопчики 9 років добре співвідносять сприйняття батьків зі статтю, але емоційна дистанція в установках на спілкування з батьками (особливо з батьком) значно більша, ніж в установках на спілкування з людьми обоєї статі взагалі. У 10 років хлопчики емоційно віддалені від батька і сприймають його відірвано від уявлень про себе. Але до 11 років вони досягають добре збалансованих установок у стосунках із чоловіками і жінками як у сім'ї, так і поза нею [14, с.50–54].

Ці характеристики відносяться до емоційного сприйняття статі.

Всі знання і переживання дитини, які виникають в процесі взаємодії з навколишнім середовищем, дякуючи оцінкам дорослих і ровесників, ґрунтуються, концентруються навколо статево визначеного дитячого Я. Дошкільник переживає своє відношення до інших людей, а інших – до себе. Під впливом дорослих він вчиться усвідомлювати свою поведінку статево-рольовим стереотипам, які також задаються і стимулюються дорослими. Саме дорослі “задають” програму чи несвідомо формують в неї статево-рольові уявлення і статево-рольові цінності.

Однак потрібно враховувати, що дитина не пасивний продукт впливів соціального середовища, а активний суб'єкт діяльності й міжособистісної взаємодії, який приймає або не приймає зовнішні впливи. Г.С.Костюк підкрес-

лював, що “внутрішні умови формуються та змінюються під впливом зовнішніх дій, але вони ніколи не є їх зовнішньою проекцією” [15, с.146].

Дорослий створює зону найближчого розвитку для дитини, сприяє прискоренню темпу соціалізації. За даними американського дослідника Г.Крейга [10], окремі діти можуть досягти до 3–4-х років рівня психічного розвитку шестиліток у залежності від сімейного виховання. Мається на увазі інтенсивність та емоційна забарвленість контактів дитини з матір'ю. Від того, як початково складається це спілкування, наскільки воно позитивне та емоційно забарвлене, залежить і темп становлення індивідуальності. Значимим є буквально все: чи бере мати дитину на руки, як тільки вона починає плакати, чи усміхається їй, чи багато з нею розмовляє. Емоційний дефіцит не проходить безслідно, а накладає відбиток на наступні етапи дорослішання.

Необхідне переважання позитивних емоцій без зайвих переживань. Т.М.Титаренко зауважує, що надмірна пунктуальність у дотриманні режимних моментів, концентрація життя дорослих на найменшому членові сім'ї користі не приносить. Не можна зловживати і позитивними емоціями. Надмірний емоційний зв'язок матері та малюка невротизує дитину, ускладнює формування навичок ділової, а не тільки інтимно-особистісної взаємодії. Рівний, спокійний фон стосунків у сім'ї є найбільш сприятливим [16, с.37–38].

Висновки. Як бачимо, традиційне виділення в психічних явищах трьох аспектів – когнітивного, афективного і регулятивного – може бути застосоване і щодо статево-рольової соціалізації і формування психологічної статі.

Когнітивний аспект статево-рольової соціалізації полягає в усвідомленні індивідом своєї статевої належності й незворотності статі, відповідності своєї поведінки суспільним стереотипам маскулінності–фемінінності, засвоєнні знань про стать і відмінності між ними, орієнтації в статево-рольових цінностях своєї і протилежної статі.

Афективний аспект пов'язаний зі ступенем прийняття особистістю своєї статевої належності, оцінкою нею своїх статево-рольових особливостей і якостей, прагненням (або відсутністю його) щось змінити в цих особливостях і якостях.

Регулятивний аспект передбачає здійснення індивідом поведінки у відповідності з його власними уявленнями про чоловічий (жіночий) стиль поведінки, будування взаємостосунків з представниками своєї і протилежної статі, визначенням статево-рольової орієнтації.

Таким чином, у процесі соціалізації у дітей поступово формуються статево-рольові уявлення, цінності і переваги, які проєктуються і проявляються в когнітивній, афективній і регулятивній сферах особистості. Процес психічного розвитку відбувається на фоні сімейного середовища.

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – Т.2. – 504 с.; Т.4. – 432 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.

3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1969. – 659 с.
5. Поддьяков Н.Н. Психологическое развитие младшего школьника / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 136 с.
6. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.158–165.
7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
8. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.47–57.
9. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей: Руководство для врачей. – Л.: Медицина, 1986. – 336 с.
10. Крейг Г. Психология развития. – С.-Пб.: Изд-во Питер, 2000. – 992 с.
11. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Я.Палиновского. – М.: Прогрессе, 1986. – 422 с.
13. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – Воронеж, 1998. – 248 с.
14. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
16. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К.: Рад. школа, 1989. – 144 с.

The article is devoted to the role of socialization of children of preschool and junior school age. Forming of psychological floor is examined in the context of general psychological progress and forming of personality of child trends.

Key words: *sex-role socialization, sexual role, psychological floor, personality development, cognitive development, affect sphere of psyche, preschool age, junior school age.*

УДК 316. 61
ББК 88. 52

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ГРУПАХ

У даній статті розглядаються соціально-психологічні аспекти соціалізації старшокласників у неформальних молодіжних групах. Пояснюється процес засвоєння соціального досвіду, процес інтеріоризації, перенесення у внутрішній план соціальних, групових норм та цінностей.

Ключові слова: соціалізація, інтеріоризація, референтна група, групові експектації, просоціальні групи, асоціальні групи, антисоціальні групи.

Актуальність проблеми. Проблема соціалізації старшокласників у неформальних молодіжних групах є актуальною, як в психолого-педагогічному аспекті, так і в освітньо-виховному просторі загалом. Для пояснення процесу соціалізації старшокласників надзвичайно важливим завданням є з'ясувати, яким чином проходить засвоєння соціального досвіду, формування внутрішньої системи регуляції поведінки індивіда, процес інтеріоризації, тобто перенесення у внутрішній план різних соціальних, групових норм і цінностей, які виступають в якості зовнішніх поведінкових регуляторів.

Мета статті: розглянути основні аспекти соціалізації старшокласників у молодіжних неформальних групах. Проаналізувати механізми соціалізації та процесу засвоєння соціального досвіду.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Потреба в приналежності до якої-небудь групи яскраво проявляється в старшому шкільному віці. Ця потреба, на думку І.С.Кона, перетворюється у багатьох в непереборне відчуття: вони не можуть не тільки одного дня, але і години перебувати поза своєю, а якщо немає своєї – будь-якою компанією [4, с.178].

Прагнення молодих людей до об'єднань у групи в старшому шкільному віці настільки є поширеним, що воно розглядається в якості характерної для цього віку реакції, що дістала назву реакції групування [6, с.117].

В утворенні молодіжних неформальних груп спостерігається певна вікова динаміка. Спочатку вони складаються з представників однієї статі. Пізніше, в процесі статевого дозрівання, стосунки все більше набувають гетеросоціального характеру. Після чого проходить процес подальшої диференціації і групування, і групи стають змішаними.

Такий розвиток процесу взаємодії та спілкування старшокласників вирішує питання їх соціальної адаптації: засвоєння старшокласниками гендерних ролей і відповідної їм поведінки, опанування моделей взаємодії з представниками протилежної статі, прийняття соціальних норм і цінностей.

Приналежність до групи дозволяє задовольнити багато потреб молодої людини. Для старшокласників велике значення має можливість розділити зі

своїми друзями спільні інтереси і захоплення, також дуже важливими для них є вірність, чесність, чуйність. В молодіжних групах старшокласники намагаються знайти розуміння та співпереживання власним почуттям, думкам, ідеям, отримати емоційну підтримку зі сторони ровесників при подоланні різних проблем, пов'язаних з віковим розвитком [9, с.221].

Ще одним з основних новоутворень цього віку є формування “ми-концепції”. Інколи вно приймає дуже жорсткий характер: “ми – свої, вони – чужі”. Дифузне “я” потребує сильного “ми”. Типовою рисою молодіжної неформальної групи є надзвичайно висока конформність. До думки групи і її лідера відносяться не критично [3, с.47].

Як зазначає один з провідних дослідників підліткової неформальної взаємодії І.С.Полонський, близько 85% старшокласників проходять через стихійну групову взаємодію та спілкування. При цьому, на думку автора, організований шкільний колектив і стихійна неформальна взаємодія старшокласників відрізняються між собою за рядом параметрів. Стихійна неформальна група схильна до самоізоляції, яскраво вираженого відособлення від дорослих, насамперед від батьків та школи. В таких групах виникає вузькогрупова мораль, яка у викривленому вигляді презентує “дорослі” норми і цінності, які є так бажанні для старшокласників.

За характером соціальної спрямованості І.С.Полонський поділяє стихійні неформальні групи на три типи:

- 1) просоціальні, або соціально позитивні;
- 2) асоціальні, що знаходяться осторонь від соціальних проблем, замкнені в систему вузькогрупових цінностей;
- 3) антисоціальні – соціально негативні групи.

На думку автора, більшість, а саме близько 75% вивчених неформальних молодіжних об'єднань, належить до просоціальних, тобто соціально позитивних і близьких до цього типу об'єднань [8, с.55].

Входження людини у соціум передбачає усвідомлення себе в ньому, засвоєння, розвиток відносин, породжених навколишнім середовищем.

Пізнання соціального життя відбувається у певній групі. Саме в ній індивід прилучається до цінностей і норм суспільства, опановує форми взаємодії і співпраці, засвоює соціальний досвід, формується як особистість.

Кожна людина по-різному входить у групу і соціалізується в ній.

Залежить це від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників: складу групи, її спрямованості, часу перебування індивіда в ній, індивідуальних особливостей об'єднаних у ній осіб. Процес входження індивіда у відносно стабільне соціальне середовище, розвиток і становлення в ньому, як правило, охоплює такі фази.

1. Фаза адаптації. У цей період особистість, перед тим як проявити свою індивідуальність, активно засвоює норми й цінності, що існують у групі. У неї виникає об'єктивна необхідність “бути такою, як усі”, що досягається за рахунок деякого уподібнення з іншими особами групи. За неможливості подо-

лання труднощів адаптаційного періоду (деадаптація) можуть проявитися якості конформності, невпевненості, залежності.

2. Фаза індивідуалізації. Вона пов'язана з максимальним намаганням індивіда виявити себе як особистість. Це відбувається за рахунок активного пошуку засобів та способів для виявлення своєї індивідуальності, її фіксації. Отже, процеси, властиві цій фазі, породжуються суперечностями між необхідністю “бути таким, як усі” і прагненням індивіда до максимальної персоналізації. Якщо на етапі індивідуалізації він не отримує підтримки, не відчуває взаєморозуміння (деіндивідуалізація), це спричинює агресивність, негативізм тощо.

3. Фаза інтеграції. Передбачає формування в індивіда новоутворень особистості, які відповідають необхідності й потребі групового розвитку і власній потребі брати активну участь у житті спільності. З одного боку, властиві цій фазі процеси детерміновані суперечністю між намаганнями індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями в групі, а з другого – потребою і здатністю групи прийняти, схвалити та культивувати лише ті його індивідуальні властивості, що сприяють її розвитку і його як особистості [7, с.68–72].

Для кращого розуміння мотивів поведінки старшокласників у молодіжних неформальних групах необхідно розглянути соціально-психологічні механізми соціалізації, що відіграють важливу роль у формуванні групової свідомості.

В міру росту і формування свідомості і самосвідомості в індивіда починає складатися доволі чітке оціночне, вибіркоче ставлення до оточення, його норм і цінностей. В умовах групової взаємодії та спілкування ця вибіркочість до норм та цінностей свого оточення виявляє себе в таких соціально-психологічних феноменах, які одночасно виконують функції механізмів соціалізації, як референтна група, престиж, авторитет, популярність.

Серед найближчого оточення, в якому проходить життєдіяльність індивіда, тільки окремі групи і люди для індивіда мають особливу значущість при оцінці його вчинків, при виборі його соціальних і ціннісних орієнтацій. Такі групи, на які індивід орієнтується у своїй поведінці, норм і цінностей котрих дотримується, дістали назву референтні групи. У процесі соціалізації референтна група виконує функції перцептивного фільтра, що відбирає з соціальних норм і цінностей найбільш значущі для індивіда, які він готовий прийняти, і які в результаті інтеріоризуються в його власні. В цьому контексті референтна група виступає як потужний дієвий механізм соціалізації, особливо в старшому шкільному віці.

Важливу роль в інтеріоризації, засвоєнні індивідом групових норм і цінностей відіграють такі соціально-психологічні феномени, як авторитет, популярність, престиж.

Під авторитетом розуміють ступінь впливу, що здійснюється окремими особистостями в тій чи іншій сфері знання або в сфері зайнятості. Авторитет як механізм соціалізації виявляється передусім у сфері “людина – діяльність”, в накопиченні досвіду, професійних знань, умінь, навиків, тому що в цій сфері найбільший вплив здатні чинити саме авторитетні люди.

Особливе місце як механізм соціалізації займає престиж. Він виступає як груповий оціночний феномен, сукупність зовнішніх оцінок схвалення, якими з позиції групових норм і критеріїв оцінюються різноманітні соціальні феномени.

Специфічним проявом престижу як механізму соціалізації є те, що разом з самооцінкою він бере участь у формуванні рівня домагань особистості, тих цілей та задач, які особистість висуває перед собою під впливом свого оточення.

Популярність також складається як групове оціночне явище і також формується як сукупність зовнішніх оцінок схвалення, але, на відміну від престижу, виявляє себе не у сфері домагань особистості, а у сфері формування спільних смаків, цінностей, приналежності, тобто передусім при формуванні групових регуляторів. Популярність певного співака, спортсмена, актора не обов'язково формує потребу в досягненні рівня його соціальних успіхів, але певним чином проявляє себе в загальноприйнятій моді, смаках, цінностях і, таким чином, через групові вимоги, також відображається на процесі соціалізації окремої особистості.

Важливе місце серед механізмів соціалізації займають групові очікування, так звані групові експектації, спрямовані на індивіда зі сторони його оточення. Ці групові експектації можуть виступати як у формі рольових установок, так і в формі оціночних стереотипів, які проявляються в соціальній перцепції людей. Особистість у процесі соціалізації поряд зі знаннями, нормами і цінностями засвоює численні як міжособистісні, так і гендерні, професійні, соціальні ролі. Прийняття і засвоєння ролей проходить під впливом санкцій заохочення і покарання, схвалення і осуду, які застосовуються в суспільстві, так і під впливом експектацій, рольових установок і очікувань, спрямованих на індивіда зі сторони його оточення.

Велике значення соціальні експектації мають при засвоєнні міжособистісних соціальних ролей (батько, мати, чоловік, дружина, син, дочка, товариш, друг, сусід і т. д.), де практично відсутні офіційно існуючі санкції, які покликані сприяти засвоєнню цих ролей [1, с.43].

За даними дослідження А.А.Бодальова, групові експектації у сфері соціальної перцепції утворюються на основі стереотипізації, коли нові враження про об'єкт сприйняття узгоджуються завдяки схожості з попередніми знаннями. Таким чином, виникають національні, професійні стереотипи сприйняття, пов'язані зі сприйняттям конкретних рис обличчя, фігури, одягу, поведінки [2, с.203]. Ці оціночні стереотипи можуть відігравати роль групових очікувань, експектацій і, таким чином, "втискують" індивіда в певний поведінковий стереотип. Таку негативну роль, загалом, може відігравати стереотип "важковиховуваний підліток", сформований у школі, стосовно певних учнів, і який, завдяки законам соціальної перцепції, закріплює за учнями конкретний поведінковий стереотип.

Всі ці соціально-психологічні механізми мають двояку природу. З одного боку, вони, будучи наслідком колективних оціночних явищ, певним чином проявляють себе в групових нормах і цінностях, а з іншої – як реально існуючі

соціально-психологічні явища, в тій чи іншій мірі відображаються у свідомості індивіда, формуючи його власні ціннісно-нормативні уявлення і орієнтації.

Соціалізація індивіда здійснюється в процесі його активної взаємодії з середовищем, у процесі відтворення індивідом тих суспільних зв'язків, які він опановує і засвоює. Відповідно до цього, разом із загальносоціальними детермінантами, інститутами, механізмами соціалізації необхідно розглядати і способи соціалізації, тобто ті види активної взаємодії з середовищем, з допомогою яких індивід інтегрується в систему суспільних відносин, і засвоює соціальний досвід, інтеріоризуючи соціальні норми і цінності свого оточення [1, с.44]. В психологічних науках способи соціалізації розкриті в такому понятті, як провідна діяльність. За визначенням А.Н.Леонтьєва, "провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку" [5, с.506].

Роль провідної діяльності в засвоєнні індивідом соціального досвіду досить поліфункціональна. Вона слугує основою для розвитку вищих психічних функцій людини, засвоєння необхідних для майбутньої професійної діяльності знань та навиків, а також окреслює, опосередковує характер взаємовідносин індивіда зі своїм оточенням і передусім з тим, котре виступає в якості провідного інституту соціалізації на даному етапі.

Отже, провідна діяльність старшокласників та опосередковані нею взаємовідносини, в які вступає старший школяр у процесі цієї діяльності зі своїми ровесниками, є провідним способом соціалізації, інституту, через котрий проходить засвоєння соціального досвіду і переведення зовнішніх групових поведінкових регуляторів у внутрішні [1, с.53].

Висновки. Підсумовуючи, слід сказати, що вивчення соціально-психологічних закономірностей соціалізації є необхідним для організації виховного середовища, тобто такого середовища, де створені необхідні умови для функціонування провідних соціально-психологічних механізмів соціалізації, що зумовлюють переведення системи зовнішньої регуляції, групових норм та цінностей в систему внутрішньої регуляції. В іншому випадку, коли індивід виявиться несприйнятливим до норм і цінностей найближчого оточення, таке оточення насправді втратить функції інституту соціалізації, поступиться впливу інших груп і соціальних інститутів. Такі ефекти відчуження від основних інститутів соціалізації (школи, сім'ї) найчастіше виникають у старшому шкільному віці, коли старший школяр активно вибирає власне коло спілкування і референтну групу. Цей вибір зумовлюється наявністю необхідних умов для формування самосвідомості, самооцінки старшокласника, для реалізації потреби в самоствердженні та здобутті певного престижного статусу в оточенні ровесників.

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр консорциума "Социальное здоровье России", 1994. – 236 с.
2. Бодалев А.А. Личность в общении. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

3. Ефимкина Р.П. Детская психология. Методические указания. – Новосибирск: Научно учебный центр психологии МГУ, 1995. – 104 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во Москв. ун-та, 1972. – 575 с.
6. Личко А.Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
7. Пілецький В.С., Возняк Л.С. Довідково-методичний посібник з курсу “Соціальна психологія” для студентів вищих навчальних закладів. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2005. – 128 с.
8. Полонский И.С. Внешкольное общение как фактор формирования личности подростков и юношей // Прикладные проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – С.52–69.
9. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана. – С.-Пб.: “Прайм – ЕВРОЗНАК”, 2003. – 416 с. (Серия “Психологическая энциклопедия”).

The article examines the social – psychological aspect of senior pupils' socializing in the informal youth groups. It explains the process of the social experience acquiring the process of interiorization, transferring of the social group standards and values into the interior space.

Key words: socialization, interiorization, referential group, group expectation, prosocial groups, asocial groups, antisocial groups.

УДК 316.6
ББК 88.37

МОРАЛЬНО-ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВІ МОРАЛЬНО-ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Статтю присвячено морально-правовому вихованню молоді. Звернуто особливу увагу на чинники, які впливають на формування позитивної морально-правової особистості, та механізми, які цьому сприяють та перешкоджають.

Ключові слова: соціалізація, морально-правова соціалізація, виховання, моральне виховання, правове виховання, самовиховання, правова культура.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства висуває нові вимоги до всієї системи політичних та суспільних інститутів, особливо це стосується морально-правового виховання молоді людини. Аналіз тенденцій розвитку моралі, правосвідомості та права, діалектики морального та правового виховання може сприяти розв'язанню не лише теоретичних, але й практичних завдань, які пов'язані з підняттям рівня суспільної свідомості, політичної та моральної культури суспільства в цілому та особистості зокрема, дотримання законів та правопорядку. Тому сьогодні звертає особливу увагу на проблему морально-правового виховання, оскільки в суспільстві діють такі антисоціальні явища як наркоманія, алкоголізм, злочинна поведінка та ін.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вивченню досліджуваної проблеми сприяли праці вітчизняних та зарубіжних учених, в яких розкриті загальні теоретико-методологічні, соціально-психологічні проблеми становлення морально-правової особистості (М.І.Алексеева, В.Й.Бакштановський, Б.С.Братусь, Г.О.Голубева, В.П.Казімірчук, В.М.Кудрявцев, Г.О.Кузнецов, В.М.Момов, Л.Е.Орбан-Лембрик, Д.Е.Тіхоміров та ін.).

Мета дослідження полягає в розкритті поняття морально-правового виховання; виділення чинників та механізмів, які сприяють засвоєнню моральних принципів та становленню морально-правової особистості.

Оскільки морально-правове виховання є складовою морально-правової соціалізації індивіда, то цей процес можна зрозуміти лише в тому випадку, коли його розглядати в тісному зв'язку з такими передумовами, які складають основу будь-якому існуванню людини, як соціальні умови їх життя, суспільні відносини, діяльність цих людей, через яку вони змінюють соціальне середовище і власну сутність, свої ідеали, погляди, вчинки, а також їх виховання. Ці передумови є вихідними принципами аналізу структури, механізму даного процесу.

Такі філософські категорії як “суспільні відносини”, “діяльність”, виховання” дозволяють найбільш глибоко аналізувати різноманітні соціальні явища

і процеси, у тому числі й такий складний процес, як морально-правове становлення особистості.

Оскільки невід'ємною складовою частиною процесу соціалізації індивіда виступають моральне та правове виховання, то його мета – формування системи знань, переконань, мотивів та звичок соціально-активної поведінки.

Як зазначає Г.О.Голубева, взаємодія морального та правового виховання вимагає дослідження трьох груп проблем [1]:

1) пов'язана з визначенням специфіки та закономірностей морального виховання;

2) пов'язана з роз'ясненням понять “правове виховання”, правова культура”;

3) проблеми, пов'язані із взаємодією морального та правового виховання.

Правове та моральне виховання розрізняється за характером та засобом їх впливу на поведінку молоді в суспільстві. За допомогою правового виховання регулюються взаємовідносини як між молоддю, так і між молоддю та дорослими з точки зору юридичних прав та обов'язків, правомірно-протиправно. За допомогою морального виховання регулюються взаємовідносини між людьми з позиції добра чи зла, справедливості-несправедливості та ін. Звідси випливає, що форми та методи правового виховання є більш точними у порівнянні з формами та методами морального виховання. Норми моралі позбавлені конкретизації, а отже, не можуть передбачувати заздалегідь певний вид відповідальності.

У правового та морального виховання різні осі дії. Вісь дії морального виховання ширша за правове, так як моральні норми охоплюють усі галузі людського буття, в той час, коли правові регулюють не всі види взаємовідносин між людьми. Правове і моральне виховання відрізняється за рівнем вимог до свідомості та поведінки особистості. У цьому плані моральне виховання стоїть на більш вищому рівні, ніж правове, а також за характером та порядком відповідальності за вчинені антисуспільні дії [2].

Правове виховання, яке засноване на правосвідомості та праві, спрямоване на формування високої правової культури. Правова культура відображає:

- а) розвиток законодавства;
- б) розвиток правових відносин у суспільстві;
- в) рівень розвитку правосвідомості людини.

Правосвідомість розглядається як сукупність поглядів, ідей, які відображають ставлення людей, соціальних груп до права, правосуддя, їх уявлення про те, що є правомірним чи протиправним [3].

Правова культура, яка знаходиться в основі правового виховання, взаємопов'язана з моральними проблемами, з моральним вихованням особистості.

Взаємодію морального та правового виховання можна розглядати і з точки зору взаємопроникнення, взаємообумовленості, з однієї сторони, та взаємного відштовхування, розмежування – з іншої. Той факт, що існує розрив між моральними цінностями суспільства та цінностями, які існують у побуті, спонукає до необхідності підвищувати і моральне, і правове виховання.

Правове виховання здійснюється в різноманітних формах. Отримані знання допомагають індивіду формувати ціннісні орієнтації, соціальну установку. Вони відіграють важливу роль у впорядкуванні свідомої діяльності особистості, виступають стрижнем правової свідомості і в кінцевому рахунку впливають на формування ставлення людини до різних правових явищ, визначають її поведінку в суспільстві. Від рівня та якості виховання значною мірою залежить рівень культури особистості, швидкість перетворення соціальної норми в реальність, перехід нормативних вимог у звичку, в соціально активну поведінку.

Зміст правового виховання, яке впливає на поведінку молоді, виявляється, по-перше, в правових нормах, законодавчих актах. Будь-яка норма права фіксує певні рамки поведінки.

По-друге, правове виховання впливає на свідомість та поведінку юнаків через суспільні відносини.

По-третє, правове виховання впливає на свідомість та поведінку молоді через правову ідеологію. Правова ідеологія виступає як істотний фактор впливу на свідомість і поведінку вихованців.

Проте, перехід морально-правових норм та системи цінностей у внутрішню структуру особистості неможливий без його власних зусиль. Щоб зовнішні соціалізуючі впливи були певним чином сприйняті і засвоєні індивідом, обов'язково має бути бажання його самого взяти ті цінності, які пропонує суспільство. Тому важливу роль у механізмі соціалізації виконує самосвідомість індивіда як учасника соціального спілкування, так і самовиховання.

У теорії виховання загально визнано, що самовиховання є результатом добре організованого виховання. Роль самовиховання як необхідної умови виховання підкреслювали В.О.Сухомлинський, І.С.Кон, Л.І.Рувінський, І.О.Донцов.

Усвідомлена внутрішня активність, яка спрямована на зміну своєї особистості, вияв у себе бажаних якостей, називається самовихованням. Самовиховання – це робота людини над формуванням власної особистості. Самовиховання – це усвідомлена, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на вдосконалення власних соціальних якостей у відповідності з ціннісними уявленнями і соціальними орієнтаціями, які формуються під впливом суспільних умов та виховання.

Самовиховання охоплює всі галузі розумових, моральних, фізичних якостей, смаки і риси характеру. Прагнення індивіда до самовиховання, його зміст породжується самим соціальним середовищем, вихованням та власною діяльністю.

Правове самовиховання являє собою засвоєння, розвиток, закріплення певних принципів права, моралі, цінностей, соціальних та правових норм поведінки для того, щоб вистояти перед будь-яким негативним зовнішнім впливом. Воно засвоєне на свідомому перетворенні особистості, розвитку позитивних та подоланні своїх попередніх асоціальних якостей, власних недоліків, на само-

контролі. Ведучим процесом виступає самовиховання соціально значущих орієнтацій, установок на позитивну поведінку.

Опрацювання наукової літератури дають підстави стверджувати, що виховання можна розуміти у вузькому і широкому змісті. У вузькому змісті під вихованням розуміють цілеспрямовану організовану діяльність суспільства і його соціальних інститутів по формуванню в особистості правових якостей, переконань та установок на соціально-активну поведінку.

Проте сила впливу виховання залежить від цілого ряду обставин, перш за все від характеру впливу, який іде від соціального середовища та від власної активності індивіда. Неврахування цього аспекту призводить до того, що цільові установки виховання, спрямовані на формування свідомості особистості, відриваються від її діяльності, від соціальної практики, тобто основних засобів їх реалізації, та пов'язані переважно з засобами та формами виховного, психологічного впливу на особистість.

У широкому значенні правове виховання розуміють як вплив на індивіда всіх умов соціального середовища у взаємозв'язку з його індивідуальними властивостями, тобто як систему об'єктивних і суб'єктивних факторів. В такій широкій інтерпретації поняття "правове виховання" часто ототожнюють з поняттям "правова соціалізація" – процесом, який охоплює "стихийні" та "усвідомлені" елементи формування правової культури та особистості, позитивні та негативні фактори [4].

У процесі виховання та освіти під впливом суспільної думки та багатьох інших факторів людської життєдіяльності особистість засвоює існуючі в суспільстві моральні принципи та норми, які в кінцевому результаті стають внутрішніми імпульсами (мотивами) її певної поведінки. Особистість оцінює здійснені і ще програмовані акти своєї поведінки з точки зору лише тих моральних принципів та норм, які з суспільної свідомості перейшли в її індивідуальну свідомість, тобто були усвідомлені нею як необхідні, цілеспрямовані та корисні як для неї самої, так і для суспільства.

Цілісна система морального та правового виховання, всі засоби морального та правового впливу (пропаганда, трудова та суспільно-політична діяльність, суспільна думка, мистецтво, ЗМІ та ін.) спрямовані на формування в людини моральних та правових якостей.

Морально-правове виховання як формуючий механізм містить у собі засвоєння особистістю зовнішніх соціальних впливів. Це процес формування особистісних механізмів та особистісних якостей. Вони знаходять синтезований вияв у таких особистісних системах, як [5]:

- 1) потреби та інтереси;
- 2) соціальні орієнтації та позиції;
- 3) стратегічна організація поведінки;
- 4) соціальна активність.

Перші дві системи мають мотивуюче значення, третя – організуюче, а четверта система має реалізуюче значення. Якщо в одній із систем існували б значні "дефекти", то формування особистості не було б повноцінним.

Морально-правове виховання неможливе без формування суспільного характеру, суспільної волі, суспільних якостей особистості, гармонійного розвитку всіх галузей соціалізації людини. Ефективність такого виховання залежить не лише від ступеня використання всього арсеналу впливу (наукове роз'яснення, переконання та ін.), але й від таких активних засобів, як суспільна думка, критика, покарання, у відповідності з практичною діяльністю, яка дає можливість особистості усвідомити та подолати свої негативні якості.

Коректуюче значення виховної діяльності засноване на прямому, фронтальному впливі. Як правило, воно викликає реакцію в об'єкті впливу. Крім цього, вагоме значення має й компенсаторний вплив. Компенсаторне значення виховання в тому, що воно впливає опосередковано та невимушено. Воно пов'язане зі створенням протидіючих сил у мікросередовищі людини, які перешкоджають проявам антисоціальних дій, із формуванням захисних властивостей, політичних, моральних, правових властивостей людини, які протидіють утворенню негативних відхилень у її свідомості, діяльності та поведінці.

Програма морального виховання містить у собі не лише мету, але й засоби та шляхи досягнення бажаного результату – формування цілісної моральної особистості.

Організоване виховання має своєю метою навчити людину не лише того, щоб вона знала, що вимагається від неї і до чого вона має прагнути, але й як необхідно вчинити їй як моральній особистості. Отже, основне значення тут має набута досвідом моральна поведінка та формування стійких моральних якостей, що передують створенню раціональної організації виховного процесу в мікроколективах. До таких мікроколективів можна віднести сім'ю, педагогічну організацію шкільного, вузівського колективу.

Сім'я – це маленький та інтимний колектив, по відношенню до якого суспільство має дуже обмежені можливості організованого впливу. Недоліки у поведінці молодих людей викликані більшою мірою недоліками їх сімейного виховання. У сім'ї дитина не лише переживає, бачить і чує, що в ній відбувається, не лише засвоює уявлення батьків про те, як необхідно жити, що необхідно знати, як чинити, але й приймає безпосередню участь у моральних взаємовідносинах, стає їх учасником. Правильному вихованню молодої людини в сім'ї менш за все сприяє моралізаторство. У формуванні особистості будь-якого представника підрастаючого покоління основну роль відіграє правильна організація сімейного колективу, сімейного режиму, системи заохочень та покарань, особистий приклад батьків, їх погляди, переконання, їх поведінка.

Великої шкоди для морального виховання дітей завдає непедагогічне ставлення батьків до дітей. Мається на увазі надмірна терплячість до негідних вчинків, задоволення всіх капризів та побажань, захоплення моральними настановами, несвоєчасні пестощі та надмірна суворість. Доведено, що діти, які виростили в таких сім'ях, у подальшому житті не підготовлені до суспільних обов'язків, вони безвідповідальні, індивідуалісти та егоїсти.

Незрілість моральних понять і уявлень супроводжується різноманітними збоченнями в поведінці. Неправильні уявлення про окремі моральні якості негативно позначаються на формуванні переконань та ідеалів.

Основне завдання морального виховання – привести особистість до усвідомлення нею потреб суспільства як своїх. У цьому плані найважливішу роль відіграє формування в роки ранньої юності моральних ідеалів, які починають виступати як зразок, за яким людина свідомо займається самовихованням і самовдосконаленням. Усвідомлені моральні ідеали стають для них провідним критерієм оцінки власних і чужих вчинків і дій, основою розв'язання всіх життєвих питань.

Особливе значення для морального виховання має педагогічна організація колективу. Школа формує у молодої людини не лише знання та переконання, але й засіб поведінки. У ній створюються всі необхідні передумови для створення обґрунтованої системи вимог, контролю та відповідальності, практичних моральних стосунків.

В.В.Хвостов виокремлює механізми морального виховання, до яких належать суспільна думка колективу та групові норми поведінки; накладання відповідальності та контролю, моральна оцінка та стимулювання особистості. Суспільна думка являє собою одну зі сторін групової свідомості та охоплює всю систему тих поглядів, переконань, оцінок, по відношенню до яких спостерігається високий ступінь погодженості та єдності [2].

Велику виховну роль відіграє живий приклад для молодих людей, яким властивий неформований світогляд та характер, недостатній життєвий досвід, слабкі захисні сили. Такі люди частіше піддаються зовнішнім впливам, більше схильні до наслідування. Приклад завжди впливає сильніше, ніж будь-яка моральна заповідь [5].

Висновки. Виховання – спеціально організована, цілеспрямована діяльність суспільства, яка повинна формувати в особистості певні якості свідомості та поведінки – політичні, моральні, правові.

Удосконалення основних напрямків морально-правового виховання молодої людини, підвищення рівня правової культури, посилення профілактичних дій на правопорушника та координація зусиль державних органів, суспільних організацій – основні чинники формування морально-правової особистості.

Уся система морального, правового, політичного виховання повинна формувати не лише знання, навички та вміння поводити себе належним чином, але й глибоке почуття совісті, без якої неможлива моральна поведінка та самовдосконалення.

Мораль і право це лише одини із факторів суспільства, які формують та розвивають людську особистість. Їх норми є орієнтиром для діяльності та поведінки людини. У цих нормах суспільство дає уявлення про цінності (ідеали), які можуть бути досягнуті в системі суспільних зв'язків.

Будь-яке виховання завжди виступає як процес, головними сторонами якого є, з одного боку, навчання, а з іншого – надання особистості певної соціальної та соціально-психологічної спрямованості. Забезпечення єдності цих

обох аспектів виховання є важливою передумовою їх вирішального впливу на характер морально-правової соціалізації особистості. Цей бік справи особливо підкреслюється тому, що правове виховання іноді ототожнюється з навчанням.

Правове виховання, вступаючи у взаємозв'язок із моральним, стає активною стороною і піднімає його на вищий рівень. Морально-правове виховання виступає як структурний елемент у системі та цілісному процесі становлення особистості.

Морально-правове виховання передбачає виховання в молоді не тільки високого рівня морально-правової свідомості, правильного тлумачення моральних та правових приписів, але й позитивне ставлення до них, а в кінцевому результаті – свідомого та переконуючого виконання та дотримання моральних і правових норм.

1. Голубева Г.А. Взаимодействие нравственного и правового воспитания в социалистическом обществе (Соц.-философ. анализ). – М.: Высш. школа, 1989.
2. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е.В.Шороховой и М.И.Бобневой. – М., 1976.
3. Философский энциклопедический словарь. – М., 1990.
4. Кудрявцев В.Н., Казимирчук В.П. Современная социология права: Учебник для юрид. факульт. – М.: Юрист, 1995.
5. Момов В.М. Мораль и поведение. – М.: Знание, 1974.

The article is devoted to morally-legal education of young people. The special attention is paid to the factors, which influence on formings of positive morally-legal personality and mechanisms which is instrumental in it and hinder.

Key words: socialization, morally-legal socialization, education, moral education, legal education, self-education, legal culture.

ЗМІСТ

<i>Орбан-Лембрик Л.Е.</i> Компетентність особистості як соціально-психологічний феномен.....	3
<i>Мойсєєнко Л.А.</i> Психологічні детермінанти виникнення помилок у творчому математичному мисленні.....	12
<i>Овсянецька Л.П.</i> Творчість у контексті крос-культурного простору.....	19
<i>Зорій Н.І.</i> Співвідношення категорії цілісності та мудрості в основних соціально-психологічній теоріях.....	25
<i>Абдюкова Н.В.</i> Професійне вигорання як психологічна проблема.....	31
<i>Тоба М.В.</i> Крос-культурне дослідження умов оптимізації впливу більшості та меншості.....	38
<i>Лютак О.З.</i> Соціальнокультурна адаптація як предмет наукового аналізу.....	47
<i>Федоришин Г.М.</i> Стратифікація суспільства: соціально-психологічна інтерпретація.....	54
<i>Борисюк А.С.</i> Психолого-акмеологічні особливості професіоналізму.....	65
<i>Попадюк Н.Я.</i> Корпоративний тренінг як засіб оптимізації організаційної культури та організаційного розвитку.....	71
<i>Вітюк Н.Р.</i> До проблеми конфліктності батьківсько-дитячої взаємодії в період підліткової кризи.....	79
<i>Карабин Т.В., Заячук В.Я.</i> Чинники успішної адаптації партнерів до подружнього життя.....	89
<i>Гринчук О.І.</i> Характеристика компонентів психолого-педагогічного впливу сім'ї на особистісний розвиток дитини.....	95
<i>Белінська І.А., Гоян І.М.</i> Психологічна сутність сім'ї як чинника становлення особистості підлітків.....	102
<i>Двіжона О.В.</i> Дистантна сім'я та її вплив на формування особистості дитини та підлітка.....	116
<i>Чуйко О.М.</i> Актуалізація комунікативних особливостей студентів як умова успішного навчання у вищому навчальному закладі.....	121
<i>Орбан-Лембрик Л.Е., Подгурецькі Ю.</i> Дослідження установки як чинника регуляції поведінки.....	130
<i>Лембрик І.С.</i> Психологічні особливості внутрішньої картини хвороби при синдромі функціональної дисперсії у підлітків.....	143
<i>Гритчук Г.В., Тодорів Л.Д.</i> Гендерні уявлення у структурі ідентичності в юності.....	148
<i>Климишин О.І.</i> Особливості реалізації невербально-інтроспективних методів в умовах тренінгу духовного розвитку особистості.....	156
<i>Пілецька Л.С.</i> Теоретичні засади психологічного вивчення соціальної мобільності особистості.....	165
<i>Палій А.А.</i> До проблеми стильових проявів інтелекту.....	173
<i>Дмитерко-Карабин Х.М.</i> Психологічний портрет тривожної дитини.....	180
<i>Пілецький В.С.</i> Психологічний вплив засобів масової інформації на емоційний стан сучасних підлітків як предмет наукового аналізу.....	192

<i>Білозор В.М.</i> Смысловая система діяльності дитячих громадських організацій в контексті соціалізації.....	205
<i>Бойко С.М.</i> Психологічні особливості процесу трудової міграції.....	211
<i>Пітулей В.В.</i> Поняття відповідальності соціального суб'єкта: зміст та аспекти дослідження.....	217
<i>Ліщинський В.І.</i> Психологічні наслідки відчуження як специфічного сприйняття навколишнього світу.....	225
<i>Ралько І.М.</i> До проблеми становлення свободи в юнацькому віці.....	232
<i>Шеремета В.Ю.</i> Психологічний аналіз впливу саморефлексії на формування довіри до себе.....	242
<i>Шевчук Г.С.</i> Етимологія слова через призму психолінгвістики.....	249
<i>Гуламирян І.Г.</i> Теоретико-методологічні проблеми дослідження музичних здібностей.....	256
<i>Косар У.Б.</i> Психологічні особливості впливу самооцінки керівника на процес прийняття ним управлінських рішень.....	265
<i>Захарова М.С.</i> Статеворольова соціалізація у контексті загальних тенденцій психічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	272
<i>Цивінський В.В.</i> Особливості процесу соціалізації старшокласників в неформальних молодіжних групах.....	283
<i>Сохан І.О.</i> Морально-правове виховання як складові морально-правової соціалізації молоді.....	289

ВИМОГИ

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;

- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;

- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

ББК 87.2 + 60.5 + 88

З 41

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Наукове видання

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип.12. – Ч.1. – 300 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія ІФ №398

Старший редактор: Василь ГОЛОВЧАК
Комп'ютерна правка і верстка: Лідія КУРІВЧАК
Коректор: Віта ТИМКІВ

НБ ПНУС



718140

Здано до набору 23.03.2007 р. Підписано до друку 19.07.2007 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 18,3. Тираж 150 прим. Зам. 96.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718