

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского
национального университета

•

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 14. Випуск 18

Психологія

2009

УДК 159.9

Редакційна колегія журналу:

В. А. Сминтина (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **В. О. Іваниця** (*заступник головного редактора*), **Є. Л. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. Н. Андрієвський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **Л. М. Голубенко**, **В. В. Заморов**, **І. М. Коваль**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **В. І. Труба**, **А. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія випуску:

Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук (*науковий редактор*); **В. І. Подшивалкіна**, д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*); **В. Ф. Прісняков**, д-р техн. наук; **Ж. П. Вірна**, д-р психол. наук; **Л. В. Засекіна**, д-р психол. наук; **В. Й. Бочелюк**, д-р психол. наук; **Т. В. Сак**, д-р психол. наук; **В. У. Кузьменко**, д-р психол. наук; **Р. М. Макаров**, д-р пед. наук; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук

Відповідальний секретар випуску: **О. І. Крошка**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 11464-337р від 07.07.2006 р.

Затверджено Постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Протокол № 2 від 24 листопада 2009 року.

Адреса редколегії:

65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ЗМІСТ

І. Ю. Антоненко Підходи та організація дослідження психологічних механізмів захисту особистості в системі педагогічної взаємодії	5
Т. С. Горячая “Внутренний диалог” и “внутренний конфликт” в христианском богословии и в психоаналитической теории личности	14
О. А. Гульбе Інноваційна діяльність в системі освіти як соціально-педагогічний феномен і чинник розвитку особистості викладача ВНЗ	23
Дин Синь, Н. Д. Хмель Особенности протекания процесса социальной адаптации китайских студентов	34
А. С. Кочарян, Н. Л. Калайтан Синдром выгорания у медицинских работников	44
Н. В. Кантарьова Особенности психологического втручання в роботі з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями	52
О. В. Кінельова Вікові особливості переживання психологічного часу жінками	58
А. О. Кононенко Дослідження особистісних особливостей сучасного педагога	65
О. І. Крошка Модель емоційно-оцінного ставлення особистості до себе	72
В. І. Кузнєцова Особенности преодоления важкой ситуации ускладненої вагітності	81
О. Д. Литвиненко Використання ритмічної структури психіки у діяльності психолога	89
О. В. Мамічева Професійне становлення та динаміка розвитку предметно-педагогічних здібностей викладача ВНЗ	99
А. О. Марченко Програмування та реалізація майбутнього як основна функція автобіографічної пам'яті	109
О. Є. Самара Фактори, що впливають на формування стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС	119
Т. Скрипник Комунікативні функції дітей з аутизмом	130

Н. О. Смахтіна	
Структура жіночої сексуальності	138
Т. П. Чернявская	
Теоретическое обоснование концепции исследования успешности субъекта в бизнес-деятельности	146
Г. В. Шпатаковська	
Дослідження психоемоційного стану жінок в період адаптації до вагітності	153
О. К. Яковенко	
Вплив сімейного виховання на жіночу сексуальність	162

І. Ю. Антоненко

аспірантка кафедри практичної психології
Класичний приватний університет м. Запоріжжя

ПІДХОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У роботі розглядаються підходи та організація дослідження щодо вивчення психологічних механізмів захисту особистості в системі педагогічної взаємодії. Особлива увага приділяється вивченню специфіки дитячих і дорослих захисних механізмів, побудованих на основі порівняння середніх значень показників і їх інтенсивності у дорослих і дітей.

Ключові слова: психологічний захист, психологія особистості, механізми психологічного захисту.

Постановка проблеми. Становлення і реалізація потреб в процесі індивідуального розвитку особистості нерозривно пов'язані з механізмами психологічного захисту. Психологічний захист, який стоїть на межі свідомого і несвідомого, норми і патології, і не має чітких понятійних меж, викликає науковий інтерес, не лише на рівні особистості, але й на рівні біологічних основ функціонування психіки, в першу чергу, через відсутність відповідного методичного апарату. У сучасній психологічній науці існують діагностичні методики, що мають на меті оцінити дане явище:

- проектні методи типу ТАТ [3];
- метод експертної оцінки К. Перрі [16];
- метод С. Розенцвейга [7];
- опитувальник “Індекс життєвого стилю” LSI Р. Плутчика [17];
- динамічний особистісний опитувальник DPI Т. Гріжбе [10];
- клінічне спостереження в ході аналітичних сеансів [10] та ін.

Необхідно звернути увагу на те, що на сьогодні у психологічній науці існує декілька підходів до проблеми дослідження та діагностування психологічного захисту.

Виклад основного матеріалу. Серед них найпоширенішими є роботи І. Стойкова, Е. Доценка, Р. Плутчика [6, 13, 17]. У психологічних дослідженнях довгий час цілеспрямовано уникали навіть згадки про психологічний захист, одним з перших, хто зробив спробу створити концептуальну основу психологічного захисту, був І. Д. Стойков. Автор пропонує вирішити проблему психологічного захисту шляхом її порівневого аналізу, в основу якого покладено уявлення про різні рівні психічної активності. При цьому психологічний захист розглядається ним як “властивість, притаманна всім тваринним індивідам. Захисні прояви існують на всіх етапах еволюційного розвитку психіки, а в онтогенетичному розвитку людини розкриваються на різних рівнях психічної регуляції діяльності” [13, с. 117]: психічна актив-

ність реалізується, поступово ускладнюючись, на рівні організму, індивіда і особистості, то можливо виділити три функціонально взаємозв'язаних і зростаючих по складності рівня психічного захисту:

– захисні прояви організму, поведінки, що реалізуються за допомогою сенсорної психічної регуляції, — сенсорний психологічний захист, мета якого — зберегти нормальне функціонування окремих систем органів, окремих аналізаторів і організму в цілому. Цей захист характеризує природну стійкість, при цьому його успішність індивідуальна і визначається роботою нижчих відділів нервової системи: збільшення або зменшення чутливості аналізаторів до рівня їх пристосування до подразників, що змінюються;

– захисні прояви індивіда, що реалізуються шляхом перцептивної психологічної регуляції — перцептивний психологічний захист — “ті явища захисного (граничного) гальмування, мета яких зберегти від руйнування вищі відділи центральної нервової системи і тим самим зберегти вищі психічні функції — перцептивні психічні процеси у вищих хребетних тварин, а у людини — перцептивні і свідомі психічні процеси” [13, с. 119]. Такими є синтоксичні і кататоксичні захисні реакції, описані Г. Сельє [11]. Механізм граничного гальмування зводиться до того, що подразник, який виявився “надсильним”, може викликати запобіжне (захисне) гальмування. Для людини подразник може виявитися надсильним не лише за своєю фізичною характеристикою, а й, перш за все, за своїм смисловим значенням для даної особистості. Цей вид захисту заперечує соціальну активність суб'єкта, тому може виявитися недоцільним з психосоціальної точки зору;

– захисні прояви особистості, що реалізуються за допомогою свідомої й особистісної регуляції поведінки та діяльності — психологічний захист особистості, який вважається вищим рівнем у структурі психологічного захисту, властивий відповідно лише людині. Його мета зводиться до збереження сталої в онтогенетичному розвитку психологічної структури особистості у конфліктах, пов'язаних з міжособистісними відносинами. У цих конфліктах людина бере участь як особистість, а не як організм або індивід. Йдеться про внутрішній психологічний конфлікт, у якому потреба вже особистості, що зароджується або прагне до реалізації або реалізована, вступає в суперечність з її значущими цінностями на противагу конфлікту між інстинктом і соціальними нормами.

Отже, І. Д. Стойков визначає психологічний захист як неусвідомлюваний у момент його дії механізм, що вирішує внутрішній конфлікт особистості, і як бар'єр перед евентуальними психічними розладами, що ведуть до дезінтеграції психологічної структури особистості. Автор робить наступні висновки:

1) у ситуаціях спілкування, які суперечать сформованим в соціогенезі цінностям особистості, індивід вдається до захисних форм діяльності, тобто до неадекватного задоволення потреби в персоналізації;

2) неможливість індивіда в даній конкретній ситуації об'єктивно реалізувати персоналізацію приводить до захисних форм діяльності;

3) у ситуаціях, за яких суб'єкт тривалий період часу не може реалізувати персоналізацію і не може здійснити захисний варіант цієї персоналізації, порушується процес структуризації особистості, що веде до деструктування встановлених властивостей особистості, які в психопатології і психіатрії називають неврозом.

Однак багато в представленій концепції залишається невизначеним і навіть спірним:

– І. Д. Стойков так і не розмежовує поняття “психічний” і “психологічний” захист, використовуючи їх як синонімічні;

– наявна деяка суперечність первинних положень (так, спочатку розміщуючи психологічний захист особистості на найвищий рівень психічної активності, що “реалізується за допомогою свідомої регуляції”, автор визначає цей захист як “неусвідомлюваний у момент його дії механізм”);

– ідея співвідношення рівнів прояву захисту з рівнями психічної активності і встановлення зв'язків між ними не має на меті визначити їхній характер, що становило б ще більшу цінність дослідження;

– трактування захисних механізмів особистості як способів (нехай навіть неадекватних) задоволення однієї єдиної потреби є вузьким;

– ідея потреби в персоналізації як базової, що не знайшла дотепер достатнього відгуку в теоретиків соціальної психології й психології особистості, неоднозначна.

За визначенням В. В. Століна, психологічний захист — це внутрішньо-особистісний феномен, що є надбанням однієї особистості і “обслуговуючий” саме цю особистість. Однак В. В. Столін згадує про виявлення феноменів, “функціонально тотожних захисним процесам, але таких, які мають інтерперсональну природу” [14, с. 245]. Він об'єднує їх поняттям “міжперсональний захист”, проте не дає точного уявлення про ці механізми. Р. Лайн [12] посилається на захист міжособистісного характеру у сфері сімейного спілкування, А. У. Хараш [8] — у груповій психологічній роботі. Р. Фішер і У. Юрі [3], аналізуючи захисні механізми в ході переговорів, визначають їх як недопущення нанесення збитку з боку партнерів у переговорах. Ю. Б. Захарова [4] досліджує моделі психологічного захисту на рівні міжгрупової взаємодії.

Прикладом розширеного трактування феномена психологічного захисту є робота Е. Л. Доценко “Механізми психологічного захисту від маніпулятивної дії” [6]. Спираючись на основну функцію будь-яких захисних проявів особистості, а саме функцію захисту, автор включає в схему опису процесу захисту чотири основні елементи: предмет захисту (те, що захищається), загроза (те, від чого необхідно захищатися), збиток (щоб уникнути здійснення захисного процесу), засоби захисту (яким чином здійснюється захист). Характер збитку, на думку автора, залежатиме від предмету захисту і може бути втілений у порушення або непідтвердження (руйнування) самооцінки, зниження самоповаги і відчуття упевненості, втрату індивідуальної унікальності, провал планів і намірів, тобто в “руйнування тих або інших психічних структур, аж до повної втрати суб'єктності” [6, с. 57]. Інші елементи розглядаються так широко, що часом втрачають

спільні ознаки з усіма відомими нам поглядами на психологічний захист особистості.

Будь-яка цілісність: держава, організація, група людей, сім'я, окрема людина, його тіло, психіка або окрема психічна структура може стати предметом психологічного захисту в концепції Е. Л. Доценко. Загрозою найчастіше виступає тривога, яка може бути викликана внутрішнім конфліктом, фрустрацією якої-небудь потреби, невизначеністю ситуації. Як засіб захисту також може виступати будь-який психологічний засіб: прохання про пощаду, зустрічні погрози, маніпуляції при нападі тощо.

Для експериментального вивчення дотепер психологічний захист особистості був доступний лише клінічними і проєкційними методами [8, 10, 12]. Однією з найопрацьованіших і фундаментальних концепцій психологічного захисту є структурна теорія Р. Плутчика [4, 10]. Концепція дає нову підставу для класифікації механізмів психологічного захисту і простежує зв'язки між окремими видами захисту і типами клінічної патології й асоціальної поведінки. Діагностичний інструмент, розроблений Р. Плутчиком, зручний у використанні для різних контингентів і вікових груп і однозначний в інтерпретації, що значно розширює можливості вивчення механізмів психологічного захисту у області наукових досліджень і індивідуального консультування.

Головна ідея концепції Р. Плутчика полягає в тому, що механізми психологічного захисту є похідними емоцій, а отже, їх використання властиве всім живим організмам, здатним відчувати емоції. Це й доросла людина, й немовля, й навіть тварина [17]. Базисні засоби адаптації — це емоції, які покликані вирішувати проблеми виживання на всіх філогенетичних рівнях. Р. Плутчик виділяє вісім базисних адаптивних реакцій (інкорпорація, відкидання, протекція, руйнування, відтворення, реінтеграція, орієнтація, дослідження), які є прототипами восьми базисних емоцій (страх, гнів, радість, печаль, прийняття, відроза, очікування, здивування). А поєднання основних емоцій дає весь афектний спектр. Захисні механізми, які є похідними емоцій, класифікуються на базові (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проєкція, заміщення, інтелектуалізація, реактивні утворення) і вторинні (до їх числа відносяться всі інші). Неможливо відстежити всі детермінанти базових емоцій і захисних механізмів, хоча структура психологічного захисту, за задумом Р. Плутчика, повторює структурну модель емоцій. Також встановлено зв'язок кожного з восьми базових способів захисту з певним набором ознак особистості і з конкретним клінічним діагнозом.

Встановлюючи взаємозв'язки між психологічним захистом і особистістю, Р. Плутчик висуває наступні положення:

1. Особистості з сильно вираженими рисами вдачі, ймовірно, мають тенденцію користуватися певними механізмами психологічного захисту як засобами, які справляються з різними життєвими проблемами. Так, особистість із сильним контролем, можливо, використовуватиме інтелектуалізацію як основний спосіб захисту.

2. До базисного захисту можна віднести лише певний окремий вид, всі інші варіанти являють собою узагальнення певних видів або їх синоніміч-

не використання. Так, захист за типом інтелектуалізації включає ізоляцію, раціоналізацію і анулювання. Компенсація включає елементи сублімації, ідентифікації і фантазії тощо. Тому Р. Плутчик скорочує список до восьми механізмів, які є основою всіх захисних стратегій особистості й покладені в основу створеного дослідником методу (“LSI” — “індекс життєвої стратегії”).

3. Захисні механізми характеризуються біполярністю в тій мірі, в якій полярні емоції (радість — печаль, страх — гнів, прийняття — відкидання, передбачення — здивування), що лежать в їх основі. Вісім базисних механізмів зводяться до чотирьох біполярних пар: реактивне утворення — компенсація, витіснення — заміщення, заперечення — проекція, інтелектуалізація — регресія.

Кожний з основних діагнозів, що описують реально існуючі психічні розлади особистості, пов’язаний з домінуючим захистом. Наприклад, особистості, страждаючі параноєю, мають тенденцію до виняткової підозрливості і критичності. Використання проекції дає їм можливість спотворити світ, побачивши в ньому загрозу, в цілях виправдання свого надмірного неприйняття. Істерія аналогічним чином зв’язується з домінуванням заперечення як засіб виробити позитивне відношення до середовища і самого себе. Надмірне використання інтелектуалізації визначає синдром нав’язливості тощо.

З метою дослідження особливостей психологічного захисту дорослих можна використовувати “Тест-опитувальник механізмів психологічного захисту (Life Style Index)”. Тест-опитувальник для вимірювання ступеня використання індивідом (групою) різних механізмів захисту був розроблений Р. Плутчиком в співавторстві з Г. Келлерманом і Х. Р. Контон в 1979 році [4, 10, 17]. Необхідно підкреслити, що розробка даного тесту концептуально базується на загальній психоеволюційній теорії емоцій Р. Плутчика.

Дана методика призначена для оцінки ступеня використання індивідом восьми механізмів психологічного захисту, визнаних в структурній теорії Р. Плутчика основними. Механізми психологічного захисту розуміються як похідні емоцій, оскільки кожен з основних механізмів захисту онтогенетично розвивався для заборони однієї з базисних емоцій. Наприклад, теорія стверджує, що заміщення розвивалося спочатку і головним чином для боротьби з проявом гніву; витіснення для боротьби з проявом тривоги; заперечення — довіри; а проекція — недовірою або неприйняттям. У кожному випадку страх є спільним елементом, що бере участь в конфлікті емоцій.

Існування захисту повинно забезпечити можливість непрямого вимірювання рівнів внутрішньоособистісного конфлікту, тобто дезадаптовані індивіди (встановлені за допомогою незалежних методів) повинні використовувати захист більшою мірою, ніж адаптовані випробовувані. Всі ці припущення були підтверджені в процесі розробки і стандартизації тесту-опитувальника механізмів захисту Life Style Index: регламентована процедура тестування, уніфікована інструкція і бланк обстеження, який не містить стимульних стверджень оригіналу тесту [4]. Крім того, для обробки результатів автором визнані важливими та були порашовані середньо-

нормативні показники за шкалами захисту і стандартні відхилення. Ці шкальні оцінки були також перетворені в шкали процентилів, засновані не на кількісних емпіричних значеннях показника, що вивчається, а на його відносному місці в розподілі результатів у вибірці стандартизації. Отанне, окрім можливості зіставлення отриманих результатів у відносних величинах, дозволяє також представити їх візуально у вигляді графічного захисного профілю.

Механізми психологічного захисту визначаються в дослідженні як автоматизовані способи послідовного спотворення когнітивної і афектної складових образу стимульної ситуації.

У практиці психодіагностики не виявлено відмінностей, які мали б суттєве значення у дослідженні психологічного захисту дорослих і дітей. У процесі емпіричного дослідження різних груп досліджуваних можна використовувати також інші методики, такі як спостереження, проєкційні методики: тест Розенцвейга в оригінальному, модифікованому й комп'ютерному варіантах, рисунковий ТАТ [1, 9], або дитячі еквіваленти проєкційних методик: дитячий варіант тесту тематичної апперцепції ТАТ [2, 15], дитячий варіант тесту рисункової фрустрації С. Розенцвейга [5]. Ці методики необхідні з метою підтвердження інформації, одержаної при використанні тесту Life Style Index, адже при всій вагомості даних методів у практиці психологічного дослідження для оцінки специфічних особливостей психологічного захисту вони явно недостатні: по-перше, через відому суб'єктивність одержуваних оцінок, по-друге, через уривчастість підсумкової інформації. Так, одержуваний в ході спостереження і при використанні ТАТ перелік видів психологічного захисту, до яких схильна дитина, вельми умовний і залежить від спостережливості психолога, його професійної підготовленості і уявлень про досліджуваний феномен.

Що стосується показників кількісної вираженості конкретних МПЗ в захисній стратегії дитини, то обидва методи практично виключають отримання подібної інформації. Кількісні оцінки передбачає метод С. Розенцвейга, найчастіше використовуваний в дослідницьких цілях. Проте його можливості надто обмежені при аналізі якісних показників психологічного захисту. Проблема повноти інформації може бути вирішена або поєднанням окремих методів, або створенням самостійної методики, що задовольняє потребам дослідження.

Однією з істотних вимог такого дослідження є отримання рядоотриманої інформації про захисні особливості дітей і дорослих. Інакше порівняння результатів стало б неможливим. Оскільки спочатку була визначена методика вивчення МПЗ дорослих, то в результаті є очевидною необхідність підбору методики вивчення механізмів психологічного захисту дитини за наступними критеріями:

- необхідність оцінки тих же восьми МПЗ, що і в методиці Р. Плутчика;
- необхідність кількісної оцінки їх вираженості;
- необхідність оцінки кожного МПЗ тими же критеріями, що і у відповідній методиці для дорослих.

За основу для створення необхідної методики можна використати ідею Крістофера Перрі [16], який запропонував вивчати психологічний захист суб'єкта за допомогою експертної оцінки. Суть методу К. Перрі зводиться до наступного:

1) Експериментатор проводить з випробовуваним інтерв'ю з метою одержати інформацію про специфіку психологічного захисту останнього. Інтерв'юер може в ході бесіди як на словах одержувати від респондента свідчення використання їм психологічного захисту, так і цілеспрямовано провокувати прояв у нього певного захисту, якщо знаходить протиріччя в його словах.

2) Експерту або групі експертів демонструється записане на відео інтерв'ю з випробовуваним. Після перегляду інтерв'ю кожен експерт оцінює за спеціально розробленими шкалами ймовірність того, що суб'єкт використовував відповідний вид психологічного захисту. В окремих випадках експерти обговорюють свої оцінки з метою досягнення узгодженості і отримання максимально валідної оцінки.

Вивчення МПЗ дітей можна проводити за допомогою формалізованої експертної оцінки, оцінювати наявність не власне захисних механізмів, а відповідних їм поведінкових проявів. Такий підхід виключає невірне тлумачення одних і тих же МПЗ і необхідність спеціальної підготовки експертів, що дає можливість використовувати як експертів педагогів і знайомих дитині дорослих (вчителів, вихователів, психологів). Кожну дитину оцінюють 2–4 людини: психолог і 2–3 педагоги, які працюють з ним, тобто ті, хто міг систематично спостерігати його в природних умовах, не викликаючи при цьому небажану реакцію на спостерігача. Робота експертів не вимагала від них проведення додаткових спостережень: досить було використовувати вже наявну інформацію про типові для дитини форми поведінки.

Кожному експерту можна запропонувати “Карту оцінки дитячих захисних механізмів”: список доступних для зовнішнього спостереження поведінкових реакцій, кожна з яких відповідає одному з восьми наперед певних захисних механізмів: запереченню, витісненню, регресії, компенсації, заміщенню, проекції, формуванню реакції і інтелектуалізації. Список містить 24 (по 3 на кожен вид захисту) твердження, що відображають дитячі аналогії захисної поведінки дорослих у певній відповідності з тією поведінкою, яка розуміється в опитувальнику Р. Плутчика. Перш ніж карта отримала остаточний вигляд, вона піддавалася декілька разів корекції, переважно з позиції доступності та зрозумілості — труднощі спостереження даної реакції в зовнішній поведінці.

З метою отримання диференційованої кількісної оцінки для кожного МПЗ експертам можна запропонувати оцінити частоту використання даної захисної реакції в поведінковій стратегії дитини і зробити відмітку у відповідній графі реєстраційного бланка. Далі кожному показнику частоти експериментатор має приписати відповідний бал:

- не трапляється, не помічали — 0 балів;
- буває іноді — 1 бал;

буває часто — 2 бали;
постійне — 3 бали.

У результаті максимальна вираженість кожного захисного механізму може складати 9 балів (3 поведінкових реакції по 3 бали), мінімальна — 0. Оскільки кожну дитину оцінює декілька дорослих, то кінцевий показник кожного МПЗ є середнім значенням оцінок всіх експертів.

Висновки. У дослідженні має фігурувати абсолютна усереднена оцінка вираженості кожного МПЗ дітей і показники інтенсивності психологічного захисту (високий, середній, низький рівень інтенсивності). Виняток може становити лише порівняння кількісних і якісних характеристик психологічного захисту дорослих і дітей: шкали дитячих і дорослих захисних механізмів мають різне вимірювання, тому для отримання достовірної інформації абсолютні показники МПЗ у всіх групах мають бути приведені до відносних і далі порівнюватися по відповідних статистичних критеріях.

Список використаних джерел

1. Басов М. Я. Методика психологического наблюдения за детьми / М. Я. Басов. — М.: Педагогика, 1975.
2. Беллак Л. Руководство по тесту детской апперцепции (фигуры животных) / Беллак Л., Беллак С. С.; пер. с англ. — К.: ПАН Лтд, 1995. — 26 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. — К.: Наукова думка, 1989. — 197 с.
4. Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гребенников Л. Р. — М., 1994. — 202 с.
5. Данилова Е. Е. Детский тест “Рисуночной фрустрации” С. Розенцвейга: практическое руководство: в 2-х частях / Данилова Е. Е. — М., 1992.
6. Доценко Е. Л. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Доценко Е. Л. — М., 1993. — 162 с.
7. Лукин С. Е. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга: руководство по использованию / Лукин С. Е., Суворов А. В. — СПб.: Иматон, 1993. — 64 с.
8. Общая психодиагностика / Под ред. Бодалева А. А., Столина В. В. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. — 304 с.
9. Регуш Л. А. Наблюдение в практической психологии (характеристики, методики, упражнения) / Л. А. Регуш. — СПб.: Образование, 1996. — 148 с.
10. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Романова Е. С., Гребенников Л. Р. — Мытищи: Талант, 1996. — 144 с.
11. Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. — М.: Прогресс, 1979. — 126 с.
12. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. — 174 с.
13. Стойков И. Д. Анализ защитных проявлений личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Стойков И. Д. — М., 1986. — 160 с.
14. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. В. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
15. Bellak L. The TAT, CAT and SAT in clinical use. N. Y., 1975.
16. Perry J. Chr. The qualification and the quantification of defence mechanisms, M. P. D., M. D., N. Y., 1990.
17. Plutchik R., & Conte H. R. Measuring emotions and their derivatives: Personality traits, ego defenses and coping styles. In S. Wetzler, & M. Katz (Eds.), Contemporary approaches to psychological assessment. N. Y.: Brunner/Mazel, 1989, p. 239–269.

И. Ю. Антоненко

аспирантка кафедры практической психологии
Классический частный университет, г. Запорожье

**ПОДХОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Резюме

В работе рассматриваются подходы и организация исследования механизмов психологической защиты в системе педагогического взаимодействия. Особое внимание уделяется изучению специфики детских и взрослых защитных механизмов, построенных на основе сравнения средних значений показателей и их интенсивности у взрослых и детей.

Ключевые слова: психологическая защита, психология личности, механизмы психологической защиты.

I. Antonenko

postgraduate
Classical private university in Zaporozhie

**APPROACH AND ORGANIZATION RESEARCH STUDY
OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS OF PERSONALITY
IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION**

Summary

The methodological organization are in-process examined problems of psychological defense in the system of pedagogical cooperation. Special attention is paid to the theoretical substantiation of psychological mechanisms of personality defense, the basis of comparison of mean values of indexes and their intensity for adults and children.

Key words: psychological defense, personality psychology, mechanisms of psychological defense.

Т. С. Горячая

канд. психол. наук

“ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ” И “ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ” В ХРИСТИАНСКОМ БОГОСЛОВИИ И В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ

В статье делается попытка прояснения сходства феноменологии “внутреннего конфликта” в психоаналитической теории личности и проблемы “внутреннего диалога”, “духовной брани” в христианском богословии, и прежде всего нахождения общих точек соприкосновения религиозных и психологических воззрений на природу изучаемого феномена.

Ключевые слова: внутренний конфликт, внутренний диалог, духовная брань, христианское богословие, психоанализ.

Проблема внутреннего конфликта является одной из актуальнейших проблем в психологии личности. На протяжении вот уже многих десятилетий психологи и психотерапевты разных психотерапевтических школ и направлений пытаются решать эту проблему [1, 4, 10, 11, 13, 16], зачастую успешно, своими методами и техниками, но всё же эта проблема стоит достаточно остро и остаётся открытой. В связи с тем, что религия в жизни посткоммунистического общества имеет всё большее значение и наблюдается тенденция к сближению религиозных взглядов, в литературе появляются работы, связывающие психологическую и религиозную точки зрения на природу человека (М. Ю. Кондратьев, А. В. Лоргус, В. А. Пономаренко, М. Р. Розин, В. И. Слободчиков, Х. Фридман, Т. Де Чикко, О. С. Чабан) [8, 9, 17] и, в частности, на природу внутреннего конфликта (А. А. Гостев, Б. Г. Херсонский) [3, 15]. Разработка этой проблемы обусловлена, во-первых, необходимостью обогащения теории вопроса, подчёркивая роль богословия в истории психологической мысли. Во-вторых, имеет чисто практическое значение: помогает психологу понять своего религиозного клиента — как опосредуются его психологические проблемы в системе религиозного опыта.

Цель нашей работы — прояснение сходства феноменологии “внутреннего конфликта” в психоаналитической теории личности и проблемы “внутреннего диалога”, “духовной брани” в христианском богословии и, прежде всего, нахождение общих точек соприкосновения религиозных и психологических воззрений на природу изучаемого феномена.

Обратим внимание на параллель, которая прослеживается в текстах психологических и богословских. Остановимся на толковании понятия “конфликт” — от латинского — *conflictus* — столкновение. Внутриличностный конфликт, согласно психологическому словарю, это порождение амбивалентных стремлений субъекта. В сущности, все теоретики личности, любой веры и убеждений, полагают, что в личности действуют противоречивые

тенденции, которые могут вступать в конфликт [4, 13, 16]. В современных научных психологических текстах используются следующие термины, относящиеся к внутреннему конфликту: внутриспсихический, внутриличностный, интрапсихический, невротический и т. п. Психология практически не использует иные термины, в том числе и те, которые подаются в Святом Писании и трудах Святых Отцов. В Святоотеческом писании встречается много выражений, имеющих отношение к психологии внутреннего конфликта и не обозначенных специальной терминологией. Несмотря на это, анализ их содержания в контексте позволяет сделать вывод о том, что в психологии феноменология “внутреннего конфликта” может пониматься так же, как в богословской антропологии феноменология “духовной брани”, “внутреннего диалога”, “духовной битвы”.

Перейдём к рассмотрению взглядов, принципов, суждений и т. п., которые являются общими для психоанализа и христианской антропологии относительно изучаемого феномена. Существует **единый взгляд на сущность внутреннего конфликта**, его неосознаваемую природу, **общий взгляд на проблему души и тела** (плоти и духа).

В богословской антропологии для обозначения внутреннего конфликта чаще используются понятия: “духовная брань”, “духовная битва”, “внутренний диалог”. Брань — это спор, противостояние, состязание, словесная война (Еф. 6:10-18). Аскеза значит: “упражнение”, “борьба” [5, 6, 7, 15]. Духовной брани нужно учиться (Пс. 17:35). Духовная брань — это духовный конфликт, интенсивное противостояние, противодействие между двумя противниками.

Как утверждает один из самых выдающихся православных богословов XX века Оливье Клеман, “битва духовная более жестокая, чем сражение между людьми. Призыв к свободе человека, к его способности “доброго делания”. Способности стать личностью, то есть через участие в великой метаморфозе Христовой преобразить в Духе Святом своё отношение к данному природой материалу: к своей генетической наследственности, психологической и социальной обусловленности, а значит — и самой материи” [7].

Для создания адекватной картины личности, говорит Ролло Мэй (2001), мы должны принимать во внимание то напряжение, которое существует в человеческой природе между тем, что он есть, и тем, кем он должен быть... с теологической точки зрения это выглядит как противоречие между греховностью человеческой природы и ответом перед универсальной структурой, перед Богом [11]. Это противоречие несовместимых представлений (в современной психологии носит название — “когнитивный диссонанс”) — и есть внутриличностный когнитивный конфликт, сущность которого раскрывается в послании Апостола Павла к Римлянам: *Ибо не понимаю, что делаю; потому что не то делаю, что хочу, а что ненавижу, то делаю. Если же делаю то, чего не хочу, то соглашаюсь с законом, что он добр. А потому уже не я делаю то, но живущий во мне грех. Ибо знаю, что не живёт во мне, то есть в плоти моей, доброе; потому что желание добра есть во мне, но чтобы сделать оное, того не нахожу...*

Ибо мы знаем, что закон духовен, а я плотян, продан греху [2].

Б. Херсонский отмечает: “этот постоянный “внутренний диалог” или, вернее, “внутренняя битва” — в условиях полного уединения (современные психологи говорили бы о “социальной депривации”) явно обнажал противоборствующие силы человеческой психики, противоречил самой идее внутриспсихического единства. “Я” пустытника оказывалось расколотым. Обретение новой гармонии оказывалось мучительным процессом” [15].

Сущность конфликтных элементов душевной жизни человека прослеживается и в Святоотеческих трудах. Святитель Антоний Великий утверждал:

...если и душа, попав в волны и кружение течений жизни, сама не вырвется из-под плотолюбия и не познает самой себя, именно, что она, будучи божественной и бессмертной, соединена с вещественным телом, маловерным, многострастным и смертным только на испытание, и позволит себе увлечься плотскими страстями на пагубу себе; то, как презирающая себя саму, пьяная неведением и о себе не заботящаяся, погибает и остаётся вне круга спасаемых. Ибо тело, подобно реке, часто увлекает нас к непотребным удовольствиям...

Человек по уму соприкасается с неизреченной божественной силой, а по телу имеет сродство с животным [5].

В трудах Святителя Василия Великого также раскрывается сущность внутреннего конфликта: *...Ибо плоть желает противного духу, а дух — противного плоти: они друг другу противятся (Гал. 5,17), то смотри, чтобы тебе, прилепившись к плоти, не уступить большего владычества худшему. Как при взвешивании на весах, если обрестишь одну чашу, то непременно сделаешь лёгкую другую, противоположную ей, так бывает с телом и душою: избыточество в одном делает необходимым оскудение в другом [2, 12].* В психологическом плане грехопадение является нарушением иерархии структур в человеке, приводящим к изменению его психологической природы.

Рассмотрим, как определялся внутренний конфликт в концепции психоанализа и в чём его сущность. В психоанализе конфликт это изначальная и постоянная форма столкновения противоположных принципов, влечений, амбивалентных стремлений, в которых выражается противоречивость человеческой природы. З. Фрейд делает утверждение, что структура личности динамична и изначальна конфликтна. Конфликтность выступила в противоборстве бессознательных влечений “ОНО” и силой “Я” и “Сверх-Я”. “Сверх-Я” оказывает давление на “Я”, таким образом “Я” становится ареной борьбы противоречивых тенденций, продиктованных “Оно” и “Сверх-Я”. Фрейд подчеркивал, что чёткой грани между нормой и патологией не существует, и потому постоянное напряжение, в котором находятся люди, делает из них потенциальных невротиков. Фрейд утверждал, что любая активность человека (мышление, восприятие, память и воображение) определяется инстинктами, то есть требованиями организма, предъявляемыми к сознанию. Таким образом, мотивация человека направлена на удовлетворение потребностей организма, на редукцию напряжения и возбужде-

ния, вызванного этими потребностями. Невротический конфликт всегда бессознателен: внутренние противоречия поглощают человека, делают его беспомощным.

Как мы видим, сущность внутреннего конфликта (его бессознательная природа, проблемы плоти и духа (телесного и духовного) является общей и для христианского богословия, и для психоаналитической теории личности.

Следующая точка соприкосновения — **общий взгляд на проблему защитных механизмов**. Проведём некую параллель между сущностью психологических защит, в частности, “проекции” в психоанализе, и сущностью психологической защиты, описываемой в Евангелии.

Религия призывает бороться с механизмами защит, которые не приводят к развитию. Она призывает людей заглянуть вглубь себя, внимательно исследовать самого себя, а не смотреть на чужие недостатки. В частности механизм *проекции* хорошо показан в творении Святителя Василия Великого:

*Поскольку каждому из нас легче любопытствовать о чужом, нежели рассматривать своё собственное, то чтобы не случилось этого с нами, сказано: перестань со тщанием наблюдать пороки в другом, не давай времени помыслам испытывать чужие немощи, но себе **внемли**, то есть обрати душевное око на собственное исследование себя самого. Ибо многие, по слову Господню, замечают сучек в глазе брата своего, а бревна в своём глазе не чувствуют (Мф. 7,3) [2, 12].*

А. Гостев упоминает о “Кожаных ризах”, про которые говорится в Библии как о психологических защитах, имеющих двойные функции: 1 — защита “образа Божьего” в человеке от деструктивных духовных сил; 2 — придание страстям приемлемого оформления. По словам Гостева, психологические защиты, приобретая форму стойких стереотипов поведения и восприятия, превращаются в главенствующий фактор внутренней жизни, становятся проводником чужой воли. Защитный механизм *вытеснение* мешает осознанию греховных страстей. Используя защиту *отрицание* — человек не замечает внешних подсказок о своих грехах. Благодаря *рационализации* — происходит формирование картины мира и образа себя, оправдывающего страсти [3].

Рассмотрим и сравним как раскрывается понятие “**психологической защиты**” в психоанализе. Известно, что для разрешения внутреннего конфликта в психоанализе Фрейдом выявлены защитные механизмы ЭГО. Они существуют для того, чтобы поддерживать свое психическое здоровье, помочь человеку избежать осознанного выявления у себя неприемлемых инстинктивных импульсов и поощрять удовлетворение этих импульсов надлежащими способами. В основе “проекции” лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписываются другим людям, и, таким образом, осознаются как бы вторичными. Негативный оттенок испытываемых чувств и свойств, например недоброжелательность, нередко приписывается окружающим, чтобы оправдать свою собственную недоброжелательность,

которая проявляется как бы в защитных целях. Все защитные механизмы действуют на неосознаваемом уровне и являются средствами самообмана, искажая и фальсифицируя восприятие реальности.

Сущность психологических защит, описываемых в Святоотеческом Писании и в психоаналитической теории личности, по-прежнему едина, несмотря на различные подходы и терминологию.

Проследим, как определялся внутренний конфликт другими выдающимися психологами, чем выражается его сущность и что говорит о таких конфликтах Святое Писание.

Следующий общий взгляд на природу внутреннего конфликта, соединяющий по своей сути два направления, — это взгляд на природу комплекса **неполноценности** и комплекса **превосходства** (А. Адлер) и на природу **самолюбия, гордости** (Преп. Исихий).

Отцы Церкви давно предостерегали человека от чувства самовосхваления, самоугодия, гордости... Алчность и гордыня вместе образуют как бы метафизическую ловушку, заключающую в себе всё бытийное пространство вокруг “я”. Духовные отцы, и прежде всего Максим Исповедник, говорят в этой связи о *philautia* — самолюбии, эгоцентризме, вырывающем мир у Бога, чтобы завладеть им самому и превратить ближнего в вещь. “*Одержимый филиаутией одержим всеми страстями*”, — говорит Максим [цит. по: 7].

В частности Преподобный Исихий заявлял: *Нет яда, паче яда аспиды и василиска; и нет зла, паче зла самолюбия. Исчадия же самолюбия — сии змии летающие — суть сии: самовосхваление в сердце, самоугодие, чревонеистовство, блуд, тщеславие, зависть и вершина всех зол — гордость, которая не только людей, но и ангелов свергает с небес и вместо света покрывает мраком* [6].

Гордость Святые отцы называли матерью осуждения, знаком бесплодия души, исчадием похвал, источником гнева, дверью лицемерия, грехов хранилищем, бесчеловечным судьёй, противницей Богу... (Иоанн Лествичник).

Придёт гордость, придёт и посрамление...

Мерзость перед Господом всякий надменный сердцем; можно поручиться, что он не останется ненаказанным (Притчи Соломона) [2].

С позиции А. Адлера, внутренний конфликт определяется через взаимосвязь комплекса неполноценности и комплекса превосходства. Адлер неоднократно отмечал, что у одного и того же человека существуют обе тенденции — превосходства и подчинения, таким образом предполагая, что избегательная и подавляющая сторона стратегии контакта дополняют друг друга. Автор подчёркивал, что стремление доминировать и подчиняться являются двумя сторонами одного и того же процесса — внутреннего конфликта. А. Адлер полагает, что любой внутренний конфликт личности может пониматься как ошибочная с точки зрения культуры попытка избавиться от чувства неполноценности, чтобы обрести чувство превосходства.

Следующий **единый взгляд** — на **проблему своевременности (феномен времени)**. Для молодых людей — это энергичность в достижении целей,

решительность в преодолении жизненных трудностей, препятствий. Для пожилых людей — другие цели, соответствующие возрасту и времени.

К. Юнг, представитель аналитической психологии, полностью принимал теорию Фрейда “с его... убеждением, что психическая жизнь возвращается, главным образом, вокруг инфантильной жажды удовольствия и её удовлетворения”, а также полностью соглашался с теорией Адлера, которая “указывает на неоспоримый факт: потребность в самоутверждении, основанная на неполноценности”. Он стремился как можно шире использовать эти две гипотезы, признавая их относительную правильность, тем не менее подчёркивает, что бывали и поражения, оставившие ощущения, что их можно было бы избежать, если бы учесть факты, позднее вынудившие его к изменениям. Основные психические данности сильно меняются в ходе жизни, утверждал Юнг, настолько, что можно говорить о психологии первой и второй половины жизни. Как правило, жизнь молодого человека идёт под знаком общей экспансии с достижением зримых целей, и его внутренний конфликт основывается главным образом на нерешительности или отступлении перед трудностями.

В Святоотеческом писании также раскрывается сущность такого вида конфликта. Святой Иоанн Касиян отмечает: *Когда воля наша водится самолюбием и земной мудростью, то загадывает держать некую достойную всякого осуждения середину между семи двумя стремлениями, располагаясь так воздерживаться от плотских страстей, чтобы при этом нисколько не терпеть прискорбностей, неизбежных при исполнении требований духа... Такая воля не ведёт к истинному совершенству, но, поставляя в состояние противной теплоты, делает такими, каковы те, о которых с укором говорит Господь в Апокалипсисе: **знаю твои дела; ты ни холоден, ни горяч; о если бы ты был холоден или горяч! Но как ты тёпл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих.** (Апок. 3, 15, 16) [2, 6].*

Жизнь стареющего человека, в отличие от молодого, находится под знаком укрепления достигнутого. Его внутренний конфликт (точнее, по Юнгу, — его “невроз”) основывается на несвоевременном сохранении юношеской установки. То, что было для молодого нормальной целью, утверждает Юнг, становится для старого невротическим препятствием. Соответственно и цели терапии должны быть изменены. Поэтому возраст пациента, считал Юнг, представляется в высшей степени важным фактором [18]. Согласно Юнгу, причина внутреннего конфликта — несоответствие между осознанной позицией и бессознательной тенденцией.

Святое писание подводит нас к тому, что всему своё время в этой жизни.

Екклесиаст учит: *Всему своё время, и время всякой вещи под небом. Время рождаться, и время умирать; время насаждать и время вырывать посаженное... Время разбрасывать камни и время собирать камни; время обнимать и время уклоняться от объятий; Время искать и время терять; время сберегать и время бросать... Время любить и время ненавидеть; время войне и время миру... Всё соделал Он прекрасным в своё время,*

и вложил мир в сердце их, хотя человек не может постигнуть дел, которые Бог делает, от начала до конца [2].

Внутренний конфликт по своей сути конфликт психологический, мотивационный, однако он имеет значительные устойчивость и силу, приводящие в конечном счёте к продуцированию болезненных симптомов. Фрейд подчёркивал, что состояние внутреннего конфликта, в котором постоянно находится человек, делает из него потенциального невротика.

В послании Святого Апостола Павла к римлянам прослеживается сущность переживания такого типа психологического конфликта:

Доброго, которого хочу, не делаю, а злое, которого не хочу, делаю. Если же делаю то, чего не хочу, уже не я делаю то, но живущий во мне грех. Итак я нахожу закон, что, когда хочу делать доброе, прилежит мне злое. Ибо во внутреннему человеку нахожу удовольствие в законе Божию; Но в членах моих вижу иной закон, противоборствующий закону ума моего и делающий меня пленником закона греховного, находящегося в членах моих. Бедный я человек! кто избавит меня от сего тела смерти? Благодарю Бога (моего) Иисусом Христом, Господом нашим. Итак, тот же самый я умом (моим) служу закону Божию, а плотию закону греха [2].

Огромное значение придавали христианские богословы **свободе и возможности самостоятельного выбора**. Этому учит Святоотеческое писание. В частности, Преподобный Макарий Великий говорил:

Ты свободен, и если хочешь погибнуть, то природа твоя удобоизменяема. Кто хочет, тот и покорствуется Богу, и идёт путём правды, и владеет пожеланиями; потому что ум сей есть противоборник и твёрдым помыслом может победить порочные стремления и гнусные пожелания...

Осталась в человеке свобода, какую Бог дал ему вначале. Как совершенный не привязан к добру какой-либо необходимостью, так не привязан и ко злу погрязший в грех и делающий себя сосудом дьявола (15,38) [5].

Основатель монашества Антоний Великий утверждал:

Если хочешь, можешь быть рабом страстей и, если хочешь, можешь остаться свободным, не подклоняясь под иго страстей, ибо Бог создал тебя самовластным... [5].

С такой позицией соглашаются и гуманистические психологи. Они утверждают, что нормальный конфликт предполагает **выбор** между различными возможностями, убеждениями, позициями и т. п., осуществляя который, человек и разрешает конфликт.

Проводя некую параллель между богословскими текстами и научными психологическими определениями, нами отмечено сходство значений конфликтной феноменологии в общей психической жизни пустытника и современного человека, что и составляет внутреннюю сторону жизни индивида. Не претендуя на изучение всех аспектов исследуемой проблемы, мы рассмотрели некоторые сходства феноменологии “внутреннего конфликта” в психоаналитической теории личности и проблемы “внутреннего диалога”, “духовной брани” в христианском богословии. Нами найдены общие точки соприкосновения религиозных и психологических воззрений на природу изучаемого феномена. В целом, существует общий, в сущности своей,

взгляд на природу внутреннего конфликта, проблему взаимодействия духовного и телесного (плоти и духа), в коих выражается противоречивость человеческой природы, что и составляет основу внутреннего конфликта (“внутренней брани”). Общим является взгляд на природу защитных механизмов, в частности — проекции, отрицания, рационализации и т. п. Также существует единый взгляд на проблему стремления к превосходству (А. Адлер) и проблему самолюбия и гордости (преп. Исихий), на феномен времени (К. Юнг, Екклесиаст) и на проблему свободы выбора... На этом пути рассуждения о внутреннем конфликте и “духовной брани” удаётся найти единство в понимании сущности внутреннего конфликта, установленных в психологической науке и в Святоотеческом писании. Становится возможным, как я считаю, существенно продвинуться не только в достижении единства в понимании внутреннего конфликта, но и в сближении психологической теории и христианского богословия.

Изложенное показывает, что многие положения психологии XX века являются секулятизированными знаниями, накопленными в религиозной практике и богословии предшествующих веков.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М.: Прогресс, 1995. — 296 с.
2. Библия. “Новая жизнь — Советский Союз”. СССР. 1991. С. 1220.
3. Гостев А. О проблеме становления религиозно ориентированного знания / Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4 №4. С. 42–45.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2000. — С. 464.
5. Добротолюбие 1. Изд-во: ЗАО “Тираж-51”. 2004. С. 782.
6. Добротолюбие 2. Изд-во: ЗАО “Тираж-51”. 2004. С. 939.
7. Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. Перевод с французского Г. В. Вдовиной, под ред. А. И. Кырлежева. EditionsStock, 1993. — С. 383.
8. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 4.
9. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 2.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. — СПб.: Евразия, 1997. — 430 с.
11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. С. 251.
12. Святитель Василий Великий. Избранные творения: Сост. иеродиакон Никон (Париманчук). — М.: Изд. Сретенского монастыря, 2006. — С. 498.
13. Фрейджер Р., Фрейдимен Д. Личность: Теории, упражнения, эксперименты / Пер. с англ. — СПб.: ПРАЙМ — ЕВ — РОЗНАК, 2004. — 608 с.
14. Фрейд З. Психология бессознательного. — М.: Наука, 1989. — 447 с.
15. Херсонский Б. Ум, умеющий закрыть глаза. Жизнь. Духовность. Вера // Материалы Республиканской научно-практической конференции — юбилейные чтения имени В. Ф. Войно-Ясенецкого “Единение науки и религии” (25.05.2005 г., Одесса) Одесса. “Печатный дом”, 2005. — С. 150.
16. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 608 с.
17. О. С. Чабан. Бог в трансценденції аналітичних відносин // Психіатрія і релігія на стыке тисячелетій: Сборник научных работ Харьковской областной клинической психиатрической больницы № 3 (Сабуровой дачи) и Харьковской медицинской академии последипломного образования / Под общ. ред. П. Т. Петрюха, Р. Б. Брагина. — Харьков, 2006. — Т. 4. — С. 112–114.
18. Юнг К. Г. Избранное / Пер. с нем. — Мн.: ОООТ “Попурри”, 1998. — 448 с.

Т. С. Горяча

канд. психол. наук

**“ВНУТРІШНІЙ ДІАЛОГ” І “ВНУТРІШНІЙ КОНФЛІКТ”
У ХРИСТІАНСЬКОМУ БОГОСЛОВІЇ І У ПСИХОАНАЛІТИЧНІЙ
ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Резюме

У статті прояснюється схожість феноменології “внутрішнього конфлікту” у психоаналітичній теорії особистості та проблеми “внутрішнього діалогу” у християнському богослов'ї.

Ключові слова: внутрішній конфлікт, внутрішній діалог, духовна брань, психоаналітична теорія особистості, християнство.

T. Goryacha

candidate of Sc. of psychology

**“INTERNAL DIALOGUE” AND “INTERNAL CONFLICT”
IN PSYCHOANALYTICAL THEORY AND IN CHRISTIAN THEOLOGY**

Summary

Similarity of phenomenology of internal conflict of psychoanalytical theory and in Christian theology is cleared up in the article.

Key words: psychoanalytical theory, Christian theology, phenomenology, internal dialogue, internal conflict.

О. А. Гульбс

канд. психол. наук, доцент

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН І ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

В статті розглядається інноваційна діяльність в системі освіти як соціально-педагогічний феномен і чинник розвитку особистості викладача ВНЗ. Шляхом управління інноваційними процесами здійснюється опосередковане управління професійним ростом викладача і розвитком його професіоналізму. **Ключові слова:** інноваційна діяльність, особистісні якості викладача ВНЗ, структура інноваційної діяльності викладача, управління професіоналізмом, розвиток професіоналізму викладача, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Соціально-педагогічне значення інноваційного руху в освіті полягає в створенні різних освітніх інститутів відкритого, цивільного суспільства і є дійовим чинником впливу на освітню громадськість та формування професійних співтовариств у освіті, а також являє собою конструкцію соціально-технологічного механізму, який переводить реформу і сам розвиток освіти в нову, інноваційну якість через механізми постійного і стійкого поновлення освіти.

Поставлене завдання зумовлює необхідність постановки питання про взаємодію викладача, включеного в інноваційні процеси, і освітнього середовища. Ціннісне прийняття викладачем інноваційних ідей, прагнення включитися в інноваційні процеси багато в чому визначається освітнім середовищем, у якому викладач є суб'єктом своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Управлінські аспекти інноваційних процесів досить детально розкриті у роботах П. Н. Завліна, В. П. Кваши, В. В. Олійника, Г. О. Підкурғанної, А. І. Підласого. Автори виділяють такі компоненти інноваційної діяльності, як вибір інновацій, їх введення в педагогічний процес, підтримка і самооцінка інноваційної діяльності викладачем. У нововведеннях особливо аналізується роль людського чинника і навколишнього середовища. У зв'язку з цим розглядаються такі складові процесу нововведень: аналіз наявних педагогічних інновацій; вибір інновацій і дії з їх реалізації; швидкість введення інновацій у навчальний процес; психологічний конфлікт на шляхах введення інноватики; програма оцінки нововведень; створення сприятливого соціально-психологічного клімату до нововведень та ін. Таким чином, визначається набір найбільш важливих понять, що характеризують саме управлінський аспект інноваційних процесів у ВНЗ [3; 4–7].

Класичні функції управління інноваційними процесами можна розглядати відносно таких об'єктів: мета інновації; розвиток творчого мислення

викладача під впливом інноваційної діяльності; зміни в навчальному процесі ВНЗ або навчальної групи; стимулюючий характер інновації, її вплив на педагогічний колектив та інші.

Аналізуючи питання управління інноваційними процесами в організації змін в освіті, ряд дослідників (Х. Варнет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, М. Майлз), приділяють більш уваги: теорії і практики інноваційних процесів; умов, необхідних для “життєдіяльності” інновацій; планування інновацій за допомогою поширення знань викладача; способів рекламування інноватики; вивчаються чинники і джерела інноваційних процесів, а також різного роду перешкоди на шляху їх освоєння і поширення; роль викладача як дослідника інноваційних процесів [10].

Принципово нові аспекти вивчення інноваційної діяльності як чинника розвитку особистості викладача відображені в дослідженнях А. О. Бодальова, А. О. Деркач, Є. О. Клімова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, А. Ю. Панасюк, В. А. Семиченко, А. П. Ситников, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко [2; 8]. Розглянуті підходи в дослідженнях цих авторів стали теоретичною основою вивчення проблеми управління інноваційними процесами як в цілому в освіті, так і на рівні окремого викладача, освітньої установи. В той же час у сучасних дослідженнях недостатньо розглядалися питання впливу особистісних якостей викладача та його професіоналізму на ефективність інноваційної діяльності викладача ВНЗ. У цьому випадку завдання полягає в тому, щоб знайти умови, що забезпечують ціннісне прийняття і реалізацію освітніх інновацій як сутнісну характеристику своєрідності сукупного педагогічного та особистісного досвіду викладача ВНЗ.

Формування мети статті і постановка задачі. Для розв’язання проблеми інноваційної діяльності в системі освіти як соціально-педагогічного феномена і чинника розвитку особистості викладача ВНЗ доцільно визначити структуру інноваційної діяльності викладача та логіку управління інноваціями в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому середовищі, розширюють “набір позицій”, які займає викладач залежно від змісту завдань, що вирішуються ним в інноваційній діяльності.

На думку В. М. Воронцової, суспільне середовище можна визначити як сукупність умов, що впливають на становлення і “функціонування людини в суспільстві, як предметну і людську обставину особистості, її інтересів, потреб, свідомості” [1, с. 256–257].

Зазначимо, що поняття “освітнє середовище” вводить реальність історичного часу — буття в систему теоретичного поняття педагогічної реальності. У понятті “освітнє середовище” інтегровано все, у чому і відносно чого може бути виявлена активність суб’єктів педагогічного процесу. Системно організований педагогічний процес відбувається в деякому середовищі, яке в тій мірі є середовище освітнє, у якій в наявності взаємодія “система-середовище”. Взаємодіючи з середовищем, освітня система усвідомлює себе включеною в більш широкий, суспільний процес і здатна до змін. Суспіль-

ний процес — це процес культури й історії, частиною та елементом якого є освітня система. Але тут вже доводиться перенести акценти і говорити не про освітню систему, а про освітній процес як про один самостійний процес серед безлічі процесів культури й історії [1, с. 256–257].

Вводячи поняття “середовище” і розглядаючи процес освіти як інтерсуб’єктний, що проходить в освітньому середовищі, ми переносимо центр тягаря на аналіз актуальних перетворень суб’єктності, а також на аналіз міри можливих взаємодій в освітньому середовищі. Таким чином, викладач, будучи суб’єктом професійної діяльності, стає суб’єктом освітнього середовища. У цьому випадку можна говорити про “поліпозиційність” викладача ВНЗ.

Інноваційні процеси “насичують” освітнє середовище невизначеністю і потенційною багатоваріантністю, що може як активізувати професійну ініціативу викладача, так і актуалізувати психологічні бар’єри сприйняття інновацій. Для виявлення умов позитивного впливу інноваційного освітнього середовища необхідно враховувати в управлінні закони протікання інноваційних процесів.

Сластенін В. А. і Подилова С. Л. виділяють чотири закони протікання інноваційних процесів: закон безповоротної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, закон фінальної реалізації інноваційного процесу, закон стереотипізації педагогічних інновацій, закон циклової повторюваності, зворотності педагогічних інновацій [10]. На думку цих авторів, суть закону безповоротної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища полягає в тому, що будь-який інноваційний процес у системі освіти з неминучістю вносить при своїй реалізації безповоротні деструктивні зміни в інноваційне соціально-педагогічне середовище, у якому він здійснюється. Це призводить до того, що цілісні уявлення про які-небудь педагогічні процеси або явища починають руйнуватися. Вторгнення педагогічної інновації в соціально-педагогічне середовище призводить до активізації педагогічної свідомості викладача, оцінок і самооцінок викладачів ВНЗ, пов’язаних із педагогічною інноваційною діяльністю, спостерігається поляризація думок викладачів про інноватику та її значущість і цінність в педагогічній діяльності. У нового завжди є противники, які його не приймають внаслідок психологічних, соціально-економічних і організаційно-управлінських причин. Крім того, чим значніше педагогічна інновація, тим ґрунтовніше дестабілізація, яка торкається інноваційного середовища різного типу: теоретичного, досвідного, комунікативного. Розглядаючи закон фінальної реалізації інноваційного процесу, автори звертають увагу на те, що будь-який інноваційний процес, у початковій ланці якого знаходиться педагогічна інновація, повинен рано або пізно, стихійно або свідомо реалізуватися. Навіть ті інновації, які спочатку з’являються як безнадійні для оволодіння педагогічним співтовариством, а тим більше для впровадження, у кінцевому результаті пробивають собі дорогу і реалізуються (мається на увазі життєздатна інновація) [10, с. 123–124].

Закон педагогічних інновацій полягає у тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися на стереотип мислення і прак-

тичної дії. У цьому значенні вона приречена на рутинізацію (перетворення на педагогічний стереотип — бар'єр на шляху реалізації інших інновацій).

Суть закону циклової повторюваності педагогічних інновацій полягає в повторному відродженні інновацій в нових умовах навчального процесу. Для вищої освіти особливо характерно те, що в реалізації теорії і практики інновацій у навчальний процес виникають протидії, оскільки педагогічне співтовариство часто підходить до них як до того, що вже було, не помічаючи при цьому, що це повторення нового, а не старого, на більш високому рівні [10, с. 18–19].

Особливе місце займає закон дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, оскільки він діє на всіх етапах інноваційного навчального процесу. Управління розвитком інноватики у ВНЗ передбачає зміну самої системи управління освітою з метою оптимізації зв'язків усередині системи освіти і її зв'язків із зовнішнім середовищем. У зв'язку з цим закон дестабілізації освітнього середовища стає теоретичною основою побудови управління інноваційними процесами ВНЗ. Розробка відповідних умов та планування інноваційних процесів в професійній діяльності викладача дозволить зменшити дестабілізуючий ефект інноватики і в певній мірі упорядити інноваційну діяльність викладача ВНЗ. Планування інноваційних процесів в професійній діяльності викладача поділяється на процеси введення інновацій: з'ясовується, чи були інновації досить чітко пояснені та обізнані викладачем про його потенційні недоліки і достоїнства, і власне планування: визначається готовність викладача справитися з несподіваними ситуаціями і приділити більш уваги засобам, результатам та помилкам введення новацій. Застосування інновацій у навчальний процес складається з етапу використання і етапу оцінки. На першому етапі з'ясовується, як спрацьовує інновація і які виникли проблеми і як швидко вони вирішені.

На другому етапі визначаються особливості оцінки інноватики; з'ясовуються недоліки та аналізується техніка оцінювання. Таким чином, запропонована управлінська модель інноваційних процесів у ВНЗ відображає рух самих інновацій, а також інноваційну роботу викладача. Виконаний аналіз дав можливість побудувати структурну схему інноваційної діяльності викладача ВНЗ (рис. 1).

Нам представляється надзвичайно значущою думка про те, що будь-яка система контролюється такою підсистемою, яка має великий інформаційний потенціал, споживає меншу кількість енергії. Чим вище інформаційний потенціал системи, тим більш високе місце вона буде займати в системній ієрархії, тим більший вплив вона буде створювати на поведінку інших підсистем. Можна передбачити, що в умовах системи освіти, що розвивається як система, інноваційною виступає система управління, яка, реалізуючи нові функції, забезпечує оптимізацію системи освіти [9, с. 76–79].

Однак початковий задум будується на припущенні про те, що основною рушійною силою розвитку системи освіти є інноваційні процеси, точніше викладач-практик, включений в інноваційні процеси. Тому необхідно розглянути, як в режимі розвитку системи освіти співвідносяться оптимізація, розвиток системи і виникаючі в ній інноваційні процеси.

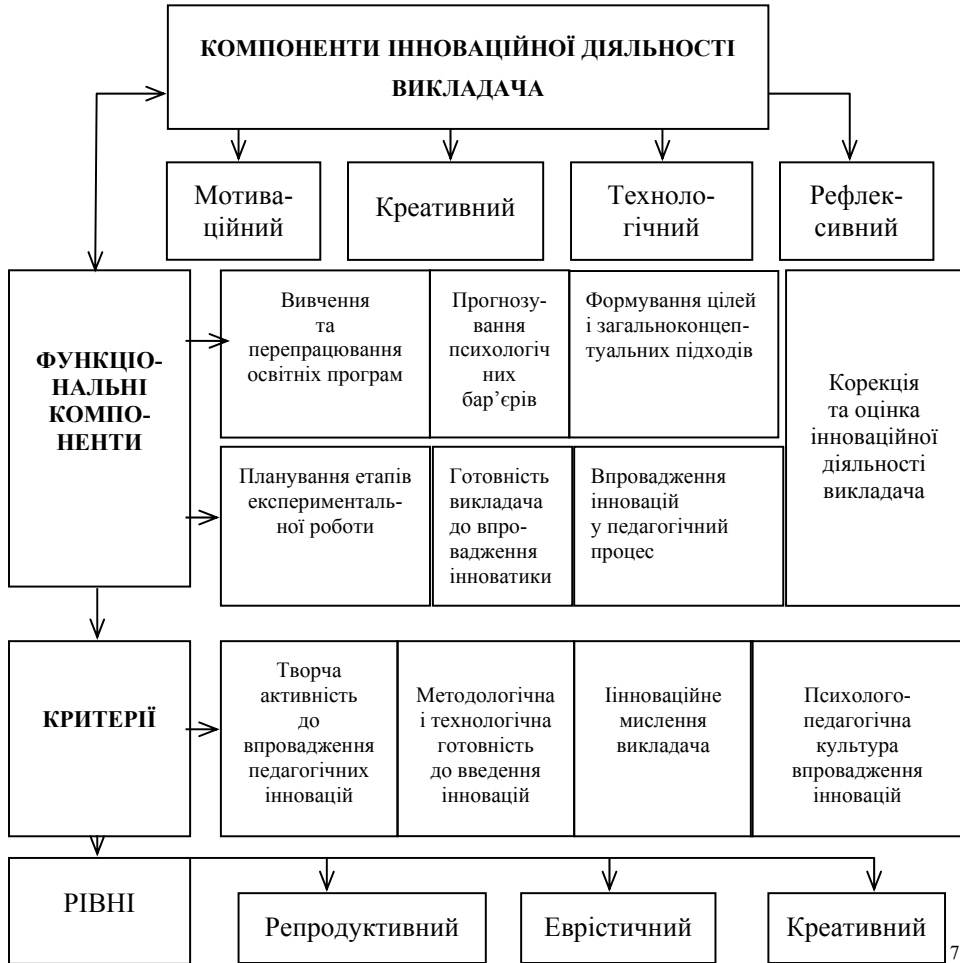


Рис. 1. Структура інноваційної діяльності викладача ВНЗ

Управління інноваційними процесами неможливе без вивчення ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до інновацій у сфері освіти, оскільки без урахування їх готовності до нововведень було б нереально провести "які-небудь" перетворення в ній. Логіку управління інноваційними процесами в системі освіти України ми відобразили на рис. 2, виділяючи на кожному етапі "життєвого циклу" інноваційного процесу провідну для даного етапу функцію управління.

Об'єктом проведеного нами дослідження соціологічних, організаційних характеристик системи освіти виступала репрезентативна вибірка державних та приватних вищих закладів України, а також масиви викладачів і студентів ВНЗ.

Усього в опитуванні взяли участь 874 тих, хто навчаються, і 269 викладачів. У вибірковій сукупності 5,3 % тих, що навчаються, вчаться на пер-

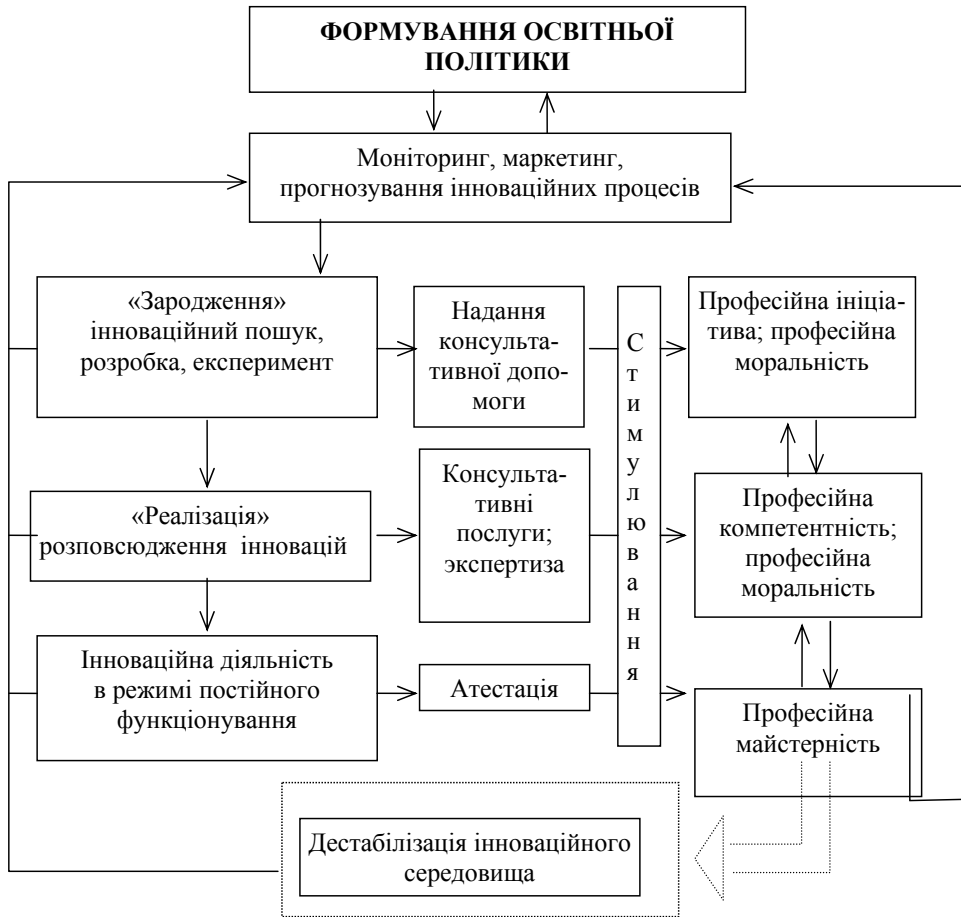


Рис. 2. Схема управління інноваційними процесами ВНЗ

шому курсі, 34,1 % — на другому, 39,8 % — на третьому, 17,3 % — на четвертому і 3,5 % — на п'ятому курсах.

Серед викладачів: викладачі 1–2-го курсів — 29,4 %, третіх курсів — 40,8 % і 48,5 % викладають на 4–5-му курсах. За результатами досліджень по-справжньому обдарованих педагогів 14,5 %; майстрів, що досягли необхідного рівня роботи, — 62,1 %; слабких педагогів — 5,2 %, середніх — 10,2 %; викладачів, які визнають себе нездатними вести навчальні заняття — 1,1 %; слабо ведуть пояснення — 26,7 %; не добиваються засвоєння на заняттях — 23,2 %; не можуть здійснювати зворотний зв'язок із тими, що навчаються, — 28,4 %; слабо знають навчальний матеріал — 2,1 %; не володіють дисципліною — 3,3 %; конфліктують із тими, що навчаються, — 4,8 %. Ряд викладачів витрачають багато часу на зауваження, докори, конфлікти, організаційні неполадки (іде в середньому до 10 хвилин заняття). Вивчення проблем інноваційної діяльності викладачів на по-

чатковому етапі дослідження можна охарактеризувати так: з одного боку, сплеск, вибух творчої енергії багатьох викладачів, окремих педагогічних колективів; з іншого — нерозуміння, небажання, а часом і неможливість тих з них, які схильні до традиційних підходів в освіті і не бажають відмовитися від них.

У цьому значенні заслуговує самої високої етичної і професійної оцінки творча ініціатива окремих викладачів. За даними проведених досліджень, за результатами самооцінки своєї праці, лише четверта частина викладачів пов'язує причини невдач у навчанні з їх власними проблемами в знаннях, недостатньою підготовкою, відсутністю необхідних знань, навичок. Причому про це кажуть найбільш досвідчені викладачі (34,6 %). А інші 65,4 % викладачів схильні шукати причини в тих, що навчаються, їх батьках, загальних проблемах ВНЗ і суспільства (мають зовнішній локус контролю).

Зроблений нами висновок підтверджується аналізом відповідей викладачів на питання анкети: “Що утруднює вашу роботу у ВНЗ?” Усі відповіді можна розбити на дві групи: труднощі, пов'язані з організацією навчального процесу; труднощі в підвищенні власної кваліфікації.

Основні причини нинішніх труднощів вищої школи деякі викладачі бачать в падінні престижу освіти (31,1 %), самоусуненні сім'ї від виховання дітей (38,6 %), відсутності у батьків часу і сил стежити за навчанням своєї дитини (19,5 %). На питання “Чи знаю я технологію вдосконалення занять?” — позитивну відповідь дали 63,8 % викладачів. Пошукові методи на заняттях регулярно використовують лише третина викладачів, дослідницькі методи — лише 21,3 % викладачів. Більше половини викладачів працюють за допомогою традиційних, репродуктивних методів. При аналізі форм організації навчального процесу перевагу традиційним видам (лекція, семінар, практичне заняття) віддають трохи менше за половину викладачів.

За даними відповідей тих, що навчаються, типове для вищої школи цікаве заняття має, передусім, інформативну привабливість для них. Той факт, що можливість пробудження інтересу до предмета і можливість отримання на черговому занятті високої оцінки отримали однакову кількість голосів, свідчить про те, що викладачі в основному недостатньо усвідомлюють можливості пізнавального інтересу для формування і розвитку особистості студента, орієнтуються на ситуативний інтерес до заняття на всіх курсах і в повній мірі не володіють методикою розкриття всіх функцій такого багатозначного феномену, як пізнавальний інтерес, щонайбільше розглядаючи його як засіб навчання. Серед найбільш значущих причин інтересу до навчальних предметів ті, що навчаються, виділяють зміст навчального матеріалу і форми організації заняття, причому на старших курсах явно відчувається більш критичний підхід до оцінки організації навчального процесу.

Примушує серйозно задуматися такий факт: на питання “Чи володію я методикою аналізу заняття?” — третина викладачів відповіла негативно. Отже, як і раніше, аналіз заняття, від організації якого залежить не тіль-

ки науковий рівень викладання кожного предмета, але і можливість намітити шляхи розвитку професіоналізму викладача, викликає ускладнення.

На пошуково-перетворюючому етапі експерименту були випробувані прийоми розробленої нами схеми управління інноваційними процесами, а також умови, що сприяють професійному росту викладача. Відповідно до задуму дослідження важливо було вивчити думки студентів про зміни, що відбуваються в їх вузі. Експеримент показав, що у 60 % викладачів досі стереотипне мислення. У табл. 1 наводяться результати аналізу відповідей на питання: “Чи вважаєте ви, що в процесі реформування вузу повинні бути збережені такі моменти вузівського життя?”

Таблиця 1

Думки викладачів про збереження традиційних форм організації навчального процесу (у %)

Думки викладачів	Так	Ні	Утруднююся відповіді
1. Лекційно-семінарська система навчання	80,4	11,4	8,3
2. П'ятибальна система оцінок, що склалася	35,5	58,0	6,5
3. Обов'язковість відвідування всіх занять	50,8	41,3	7,9
4. Екзамени і заліки два рази на рік	72,1	20,8	7,1
5. Розподіл навчального року на два семестри	48,5	48,0	6,5
6. Виставлення поточних оцінок з усіх дисциплін	66,1	23,3	4,4

Відповіді на питання “У яких формах можливе урахування інтересів навчальних предметів тих, що навчаються, у вивченні?” (у % від числа до опитаних) — представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Думки студентів і викладачів про можливі форми врахування інтересів до предметів, які вивчаються у ВНЗ (у %)

Думки тих, що навчаються, і педагогів	Студенти	Викладачі
1. За рахунок надання можливості тим, що навчаються, вивчати ряд навчальних предметів з вибору	59,9	53,7
2. Шляхом створення спеціалізованих класів з якого-небудь навчального предмета	19,0	40,8
3. За рахунок введення нових навчальних предметів з запитами тих, що навчаються	16,7	11,4
4. За рахунок спеціалізації вузів	11,3	15,3
5. У формі розвитку факультативів	9,6	12,6
6. Шляхом об'єднання декількох традиційних навчальних предметів у єдині курси	5,9	11,4

На наш погляд, недовір'я до існуючих елементів індивідуалізації (наприклад, до факультативних занять, занять з вибору) виникає із-за недостатнього врахування інтересів і побажань студентів, недостатньої мобільності і різноманітності форм організації освітнього процесу.

Цікаво, що шостий варіант відповідей вибрали менше число студентів, ніж викладачів. Результати порівняння відповідей викладачів і студентів показують правомірність проведеної експериментальної роботи. При

розробці нових рекомендацій особливу увагу потрібно приділити реалізації тенденцій, які виявилися в тих випадках, де спостерігалася найбільша розбіжність думок викладачів і студентів. На думку респондентів, диференціація передусім необхідна тому, що сучасна система навчання з жорстко регламентованим набором обов'язкових навчальних предметів залишає мало місця для вияву індивідуальних схильностей та інтересів студентів і не є реальним спонукачем активності.

Вивчення уявлень про зміст вищої освіти дозволяє зробити висновок про те, що більшість викладачів пропонують впровадження в навчальний процес гуманітарного і мистецтвознавчого циклів, у тому числі таких нетрадиційних для навчальних програм предметів, як історія окремих видів мистецтв, акмеологія, аксиологія та інше. Таким чином, потреба й інтерес до цих галузей людського знання очевидний, викладачам в рамках нинішніх навчальних дисциплін не вдається задовольнити освітні запити студентів. Усіма групами опитаних віддається перевага тій формі диференційованого навчання, у якій найбільш виражена можливість вибору, можливість виявити свої запити і орієнтації.

У ході вивчення відношення суб'єктів педагогічного процесу до інноваційної діяльності в системі освіти виявлені важливі передумови побудови управління інноваційними процесами. Передусім, потрібно відмітити істотні відмінності в оцінках і думках кожної категорії респондентів (викладачі, студенти). Визначилися три позиції: 1) так, згодний, підтримую; 2) ні, не підтримую; 3) нейтральне, швидше байдуже відношення. Тільки 36,4 % студентів бачать мету свого навчання в тому, щоб стати критично мислячими людьми і взяти на себе відповідальність, 71,3 % викладачів виділяють цю ж мету.

Виступаючи за варіативну вищу школу, 76,3 % викладачів і 65,1 % студентів висловлюються за право вибирати профілі, форми й індивідуальні програми навчання; 73,4 і 75,4 %, відповідно, — за право визначати терміни і темпи освоєння навчальних курсів.

Висновки і перспективи дослідження.

1. Результати досліджень з проблеми інновацій у освіті дозволили виявити новий аспект вивчення проблеми, а саме — управління інноваційними процесами в умовах відомчої системи освіти. Отримана в ході проведеного опитування інформація показала готовність суб'єктів педагогічного процесу до інноваційної діяльності.

2. Дослідження дозволило виявити потреби студентів в освітніх послугах: загальній освіті в рамках реалізації міжнародних освітніх програм; поглибленому вивченні ряду навчальних предметів; інтенсивному вивченні іноземних мов; в організації навчання забезпечувати адаптацію студентів та враховувати особливості їх психічного розвитку; в базовій загальній освіті. Ці потреби обумовили спрямованість інноваційних процесів, пошук умов включення викладачів в інноваційні процеси.

3. У ході теоретичного аналізу був зроблений висновок про те, що інноваційні процеси об'єктивізують дію закону дестабілізації освітнього середовища, яке може бути зменшене при побудові логіки управління на основі виявлення для кожного етапу “життєвого циклу” інноваційних про-

цесів провідної функції управління. Умови, що сприяють цілеспрямованому розвитку професіоналізму викладача, зумовлені відповідністю етапів “життєвого циклу” інновацій і функцій управління.

4. Аналіз результатів початкового етапу експериментальної роботи дозволив виявити основні напрями освітніх інновацій, виявити позитивне відношення всіх суб’єктів освітнього процесу до інновацій, а також бажання і мотиваційну готовність викладачів до участі в розробці, освоєнні і впровадженні освітніх інновацій.

Список використаних джерел

1. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. — Псков, 1997. — 421 с.
2. Вакуленко В. М. Развитие теории и практики высшей педагогической освіти Украины, России, Белорусии на основе акмеологического подхода: Монография. — Луганск: Альма-матер, 2007. — 496 с.
3. Завлин П. Н. Косвенные методы стимулирования инновационной деятельности // Наука та наукознавство. — 1999. — № 1. — С. 59–65.
4. Кваша В. П. Управление инновационными процессами в образовании. — Минск, 1994. — 177 с.
5. Олійник В. В. Методологічні засади цільового управління освітою // Педагогіка та психологія. — № 4. — 1998.
6. Підкурманна Г. О. Ідеї управління (менеджменту) в теорії і практиці вищої педагогічної освіти // Педагогіка та психологія. — № 4. — 1996. — С. 177–186.
7. Підласий А. І. Про категорію “спроможність” навчального закладу // Педагогіка та психологія. — № 4. — 1998. — С. 107–111.
8. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. — КДП — Ялта: НМЦ “Надія”, 2000. — 76 с.
9. Сисоева С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка та психологія. — № 2. — 1998. — С. 152–160.
10. Слостенин В. А., Подылова С. Л. Педагогика: Инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.

О. А. Гульбс

канд. психол. наук, доцент

Краматорский экономико-гуманитарный институт

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Резюме

В статье рассматривается инновационная деятельность в системе образования как социально-педагогический феномен и фактор развития личности преподавателя ВУЗа. Путем управления инновационными процессами осуществляется опосредствованное управление профессиональным ростом преподавателя и развитием его профессионализма.

Ключевые слова: инновационная деятельность, личностные качества преподавателя ВУЗа, структура инновационной деятельности преподавателя, управления профессионализмом, развитие профессионализма преподавателя, образовательная среда.

O. A. Gulbs

candidate of science of psychology
Kramatorsk economico-humanical institute

**INNOVATIVE ACTIVITY IN SYSTEM OF EDUCATION AS THE
SOCIAL-PEDAGOGICAL PHENOMENON AND FACTOR OF
DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF TEACHER OF INSTITUTE OF
HIGHER**

Summary

In the article innovative activity is examined in the system of education as the social-pedagogical phenomenon and factor of development of personality of teacher of INSTITUTE of higher. By a management innovative processes the mediated management is carried out professional growth of teacher and development of his professionalism.

Key words: innovative activity, personality qualities of teacher of INSTITUTE of higher, structure of innovative activity of teacher, management professionalism, development of professionalism of teacher, educational environment.

Дин Синь

аспирант кафедры теории и методики практической психологии
Южноукраинского национального педагогического университета
имени К. Д. Ушинского

Н. Д. Хмель

канд. психол. наук, профессор
Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского

ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей протекания процесса социальной адаптации китайских студентов; рассмотрены основные трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты в ходе адаптации к условиям обучения в Украине.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация.

Большая потребность в квалифицированных кадрах в различных сферах жизнедеятельности и производства Китая требует их профессиональной подготовки, в том числе и за рубежом. Ежегодно тысячи молодых людей, выпускников школ Китая, поступают в различные высшие учебные заведения Украины и других стран СНГ.

Овладение профессиональными знаниями и умениями личностью связано с получением специального образования чаще всего в системе высшей школы. В доступной нам психологической литературе, посвященной рассмотрению профессионального развития и профессиональной подготовки человека, подчеркивается, что данный процесс тесно связан с социализацией человека, предполагающей освоение человеком новых социальных ролей и формирование качеств и способностей, необходимых для выполнения общественных функций. Их взаимосвязь заключается в том, что в ходе профессионализации человек осваивает важнейшую, с точки зрения интересов общества, социальную роль — профессию, обладающую определенным статусом и престижностью.

В связи с этим личность неизбежно переживает трансформации различных сфер жизнедеятельности путем адаптации к ним, причем на каждом этапе развития и в зависимости от конкретных условий она имеет свои особенности. Чтобы оптимизировать адаптационные процессы, необходимо изучать и осмысливать как сами изменения жизненных ситуаций, так и характер и тенденции адаптации к ним.

Вопросы адаптации личности являются предметом внимания философов, социологов, психологов, медиков и пр. Это привело к тому, что различают адаптацию психологическую, экологическую, социокультурную, биологическую и др. [3, с. 5]. Социальная адаптация личности как бы

включает в себя все эти аспекты адаптационных процессов. Вслед за Реаном А. А., Кудашевым А. Р., Барановым А. А. мы будем трактовать социальную адаптацию как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования [4, с. 17]. Такой подход к рассмотрению этого феномена позволяет выделить виды адаптации и обозначить показатели для ее “измерения”.

Иностранные студенты (в нашем случае из Китая) в начале своего профессионального образования сталкиваются с большим количеством ситуаций, требующих проявления адаптационных ресурсов, чем обычные, местные студенты. Среди наиболее типичных проблем студентов, обучающихся в вузах других стран, исследователями выделяются проблемы, связанные с изменением статуса студентов в другой стране (адаптация к непривычному социокультурному окружению); общие для любого первокурсника требования, которые высшая школа к ним предъявляет (осложненные иностранным происхождением); общие для молодежи трудности, свойственные данному возрасту осложненные иностранным происхождением; обусловленные этническим статусом в другой стране (страна происхождения студента) [2].

Для изучения особенностей протекания процесса социальной адаптации китайских студентов в рамках проводимого исследования возникла необходимость разработки инструментария для его “измерения”. Сложности заключались в языковом барьере у респондентов, и в отсутствии соответствующих методик на китайском языке.

В целях выявления особенностей социальной адаптации китайских студентов в украинских вузах были использованы общенаучные методы эмпирического исследования (наблюдение, эксперимент). На констатирующем этапе исследования преобладало опосредованное наблюдение и анкетирование китайских студентов. Непосредственное наблюдение использовалось преимущественно на формирующем этапе исследования.

Основой эксперимента стало изучение социальной адаптации китайских студентов в условиях вуза, выявление ее особенностей в отличие от таковой у украинских студентов. Сложность в проведении эксперимента заключалась в подборе адекватных методик для украинского и китайского контингента: в силу слабого владения русским/украинским языком китайскими студентами мы сочли необходимым проведение с ними стандартизированных методик, которые имеются на китайском языке (шестнадцатифакторный опросник Р. Кеттела, опросник К. Роджерса, предназначенный для выявления адаптированности/неадаптированности личности).

В соответствии с выделенным нами в модели психологического сопровождения социальной адаптации китайских студентов мотивационно-установочным этапом для определения особенностей предварительной и первичной адаптации в ходе исследования возникла необходимость получения информации о мотивах приезда китайских студентов на обучение в Украину, о том, с какими трудностями они столкнулись по приезде.

Для этого была разработана шкальная анкета, включающая семь блоков: 1) причины приезда в Украину; 2) жизнь в Украине; 3) степень приня-

тия украинской культуры; 4) контакты с местными жителями; 5) оценка университета, в котором проходит обучение; 6) оценка города, в котором находится студент; 7) достигнутые успехи благодаря приезду в Украину.

Эти блоки были выделены на основе анализа особенностей социальной адаптации иностранных студентов. В каждом блоке представлены утверждения, которые необходимо оценить китайским студентам соответствующим баллом: 1 = совершенно не согласен; 2 = не согласен; 3 = не возражаю, но и не согласен; 4 = согласен; 5 = полностью согласен. Максимальный балл свидетельствует о приятии ситуации, а, следовательно, о более адекватной адаптации китайских студентов в данной социальной сфере, минимальный — о неприятии ситуации и трудностях, которые китайские студенты могут испытывать в соответствующих социальных сферах.

Анализ результатов анкетирования на начальных этапах исследования позволил судить о степени адаптированности китайских студентов, о характере испытываемых ими трудностей, о выраженности состояния психологического дискомфорта, факторах и сферах его проявления. Анкетирование китайских студентов на завершающем этапе формирующего исследования позволило строить суждения об эффективности проделанной работы, направленной на психологическое сопровождение их социальной адаптации.

Анализ ответов китайских студентов о причинах приезда в Украину свидетельствует о том, что они стремятся как можно быстрее и успешнее адаптироваться в новой для них культурной среде (среднестатистическое значение по выборке — 3,9 балла по пятибалльной системе). При этом они связывают это с тем, что образование, полученное в Украине, в дальнейшем поможет им приобрести достойную работу на родине (3,8 балла), так как в Украине китайским юношам и девушкам легче поступить в хороший вуз (3,72 балла). Наиболее низкими оценками респонденты оценили условия обучения и проживания в Украине, по сравнению с условиями в Китае (2,16 балла). Таким образом, главной побудительной причиной получения образования китайскими студентами на Украине, является устремленность на будущую профессиональную деятельность на Родине.

Среди главных трудностей для жизни в Украине китайские студенты выделяют трудности, связанные с коммуникацией с местными жителями (встречаться с украинкой — 3,72 балла; понимать правила поведения в общении с украинцами — 3,52 балла; добиваться понимания окружающих — 3,44 балла; понимать украинский юмор — 3,44 балла; дружить с местными студентами — 3,12 балла), а также трудности, связанные с экономикой (найти работу, которая не мешала бы учебе — 3,72 балла). Наиболее низкими оценками китайские студенты оценили необходимость соблюдения правил украинских вузов (2,4 балла), а также условия быта — необходимость разбираться с местом проживания, с транспортом, с покупками, с местной валютой (2,44 балла).

Вопросы третьего блока — принятия украинской культуры, были связаны: с готовностью овладеть украинским языком, со знакомством с украинским искусством, с принятием украинской кухни, участием в различных культурных мероприятиях. Пожалуй, в этом блоке наблюдаются самые

низкие оценки. Повседневное общение на русском/украинском языке оценено китайскими студентами в 2,56 балла. При этом намечается тенденция в овладении украинской культурой — в свободное время китайские студенты знакомятся с разными городами Украины (2,28 балла), участвуют в украинских культурных выставках, смотрят местные телепрограммы, читают местные газеты (2,12 балла). Наиболее низкие оценки китайские студенты дали возможности работать в местных компаниях (1,36 балла), посещению местных друзей в качестве гостей (1,56 балла), а также участие в научных проектах украинских профессоров (1,56 балла). Очевидно, с целью оптимальной социальной адаптации китайских студентов необходимо расширить их общую осведомленность о стране пребывания.

В отдельный блок были выведены оценки качества контактов китайских студентов с местными жителями. Наибольших значений в глазах китайских студентов приобретает: равнодушие местных студентов, непонимание и отсутствие сочувствия к ним (3,64 балла) и представления китайских студентов о национализме украинских студентов (3,36 балла). С другой стороны, отсутствие желания украинских студентов общаться с китайскими студентами китайцы оценивают минимально (2,72 балла), при этом низко оценивают легкость в общении с украинскими студентами (2,88 балла).

В оценке университета, в котором китайские студенты получают образование, ответы распределились следующим образом. Наивысшей оценки получил преподавательский состав университета (3,36 балла), научный (академический) уровень университета (3,24 балла), содержание обучения соответствующей специальности (3,16 балла). Самые низкие оценки получили финансовые аспекты обучения: шанс получения стипендий (1,72 балла) и стоимость образования (2,16 балла).

Как отмечалось выше, адаптация иностранного студента включает в себя и приспособление к местному укладу жизни. В связи с этим в шестой блок были включены вопросы, связанные с его оценкой. Высшей оценки китайских студентов заслуживает степень открытости местного уклада ко всему новому (3,32 балла), социально-моральный уровень местного населения (3,12 балла), социальное обеспечение в городе (3,0 балла). При этом достаточно низко оценены социальная безопасность (1,84 балла) и общественные учреждения (2,16 балла).

В оценке успехов, достигнутых китайскими студентами благодаря приезду в Украину, получены несколько неожиданные результаты. Наивысшую оценку получили знание китайскими студентами русского/украинского языка (3,8 балла), навыки социального взаимодействия (3,76 балла), навыки получения и переработки информации (3,64 балла). При этом навыки международного научного взаимодействия и навыки проводить научные исследования получили самую низкую оценку (2,64 балла и 2,8 балла, соответственно).

Дальнейшее исследование было посвящено изучению широкого спектра свойств личности в связи с адаптированностью/неадаптированностью китайских студентов. С этой целью было проведено обследование китайских студентов первого курса Южноукраинского национального педагогического

университета им. К. Д. Ушинского, как уже упоминалось выше, при помощи 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла и опросника социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда.

Внутренние условия, связанные с уровнем адаптированности китайских студентов к обучению в вузе, определялись путем корреляционного и факторного анализа. В корреляционном исследовании выявлено, что показатели адаптированности и неадаптированности испытуемых имеют как общие, так и специфические особенности взаимосвязей с изучаемыми свойствами (факторами) личности (см. табл. 1).

Таблица 1

Статистически достоверные взаимосвязи факторов личности с показателями адаптированности, половыми и возрастными характеристиками китайских студентов

Показатели	Пол	Возраст	Ад	НАд
Ад	,316*		1	
НАд	-,306*		-,550**	1
А	-,563**			
В		,328**	,398**	
С				-,328**
Е	,456**		,293*	
Г	,331**		,271*	-,518**
Н			,317*	-,432**
Л	,331**		,328**	
О		,299*	,342**	
Q2			-,595**	,340**
Q3			,391**	
Q4			,368**	-,338**
			-,335**	,504**

Примечания: 1) в таблице представлены только статистически достоверные значения коэффициента произведения моментов Пирсона (r_{xy}); 2) обозначение * — корреляция статистически достоверна на уровне $p < 0,05$, ** — корреляция статистически достоверна на уровне $p < 0,01$.

Анализ таблицы прежде всего демонстрирует противоположные по знаку связи общих показателей адаптированности (Ад) и неадаптированности (НАд) с факторами личности (по Р. Кеттеллу). С одной стороны, этот факт подтверждает противоположный характер данных показателей, которые, кстати, между собой связаны отрицательно на значимом уровне ($p < 0,01$), с другой, дает возможность изучить комплекс свойств личности (факторов), значимо связанных с адаптированностью (Ад) — неадаптированностью (НАд).

Вначале рассмотрим значимые связи показателей Ад и НАд с одними и теми же факторами, а именно, с фактором Г “беспечность-озабоченность”, с фактором Н “социальная смелость — робость”, с фактором О “склонность к чувству вины — самоуверенность”, с фактором Q3 “высокий самоконтроль — низкий самоконтроль” и Q4 “напряженность — расслабленность”.

Связи с этими факторами показателей Ад и НАд четко распределены по двум противоположным полюсам. Напомним, что положительная зна-

чимая корреляция любого показателя с любым фактором личности (по Р. Кеттелу) означает его связь с положительно нагруженным полюсом данного фактора, а отрицательная — с отрицательно нагруженным полюсом соответствующего фактора. Именно поэтому интерпретация связей зависит от содержания каждого полюса соответствующего фактора.

Итак, с одной стороны, показатель Ад значимо на 1% уровне связан с такими полюсами факторов, как О⁻ “самоуверенность”, Q3⁺ “высокий самоконтроль” и Q4⁻ “расслабленность” и на 5% с факторами F⁺ “беспечность” и Н⁺ “социальная смелость”. С другой — обнаружены значимые связи ($p < 0,01$) показателя НАд с противоположными полюсами этих же факторов: F⁻ “озабоченность”, Н⁻ “социальная робость”, О⁺ “склонность к чувству вины”, Q3⁻ “низкий самоконтроль” и Q4⁺ “расслабленность”.

Кроме того, обнаружены связи разной степени значимости (см. табл. 1) показателя Ад (адаптация) со следующими факторами: В⁺ “высокий интеллект”, Е⁺ “доминантность”, L⁺ “подозрительность”, N⁺ “проницательность” и Q2⁺ “самодостаточность” и показателя НАд с фактором С⁻ “слабость Я”.

Эти данные позволяют обозначить социальную смелость, беспечность, самоуверенность, высокий самоконтроль, проницательность, доминантность и самодостаточность в качестве свойств личности, сопутствующих социальной адаптации китайских студентов, в том числе и к обучению в вузе. Соответственно, социальную робость, тревожность, напряженность, сдержанность, склонность к чувству вины, низкий самоконтроль и слабость Я в качестве возможных предпосылок неадаптированности. Для наглядности на рис. 1 представлена корреляционная плеяда обсуждаемых связей.

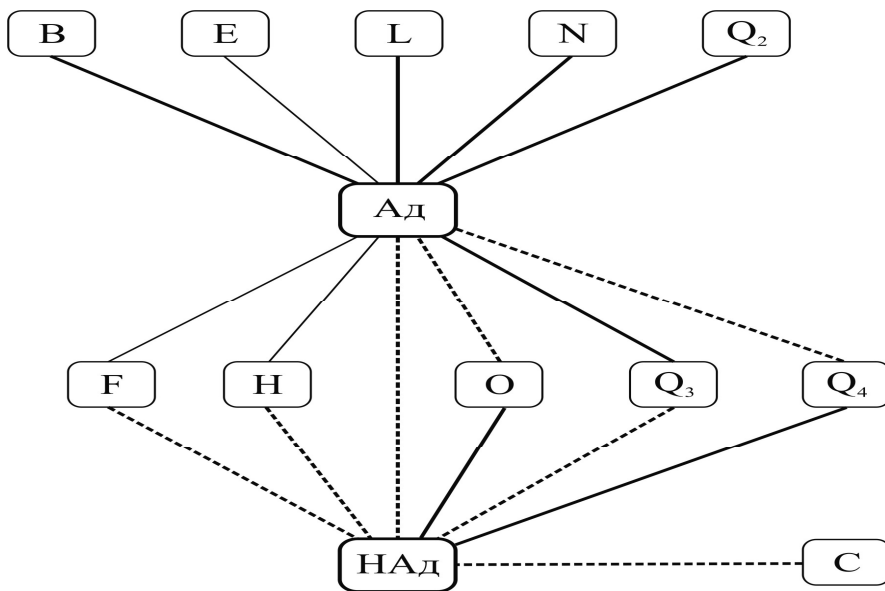


Рис. 1. Корреляционная плеяда показателей адаптированности, неадаптированности и факторов личности (по Р. Кеттелу)

Также интересными в рамках этого исследования являются данные о связи пола и возраста с процессом адаптации китайских студентов к обучению в вузе. Так, пол испытуемых (в исследовании кодировался следующим образом: “1” — мужской; “0” — женский) положительно связан с показателем адаптированности ($p < 0,05$), с факторами E⁺ “доминантность”, F⁺ “беспечность”, L⁺ “подозрительность” ($p < 0,01$); отрицательно — с показателем неадаптированности ($p < 0,05$) и фактором A⁻ “замкнутость” ($p < 0,01$).

Другими словами, несмотря на то, что корреляционный анализ не дает информации о каузальных связях, все-таки можно предположить, что китайские студенты мужского пола успешнее адаптируются к обучению в вузе, в том числе за счет присущей им доминантности, общительности и осторожности. В то же время у китайских девушек чаще встречаются признаки неадаптированности и замкнутости.

Возраст студентов, по данным наших исследований, не имеет прямой связи с уровнем адаптированности студентов, но положительно коррелирует с факторами B⁺ “высокий интеллект” ($p < 0,01$) и N⁺ “проницательность, дипломатичность” ($r = 0,299$, $p < 0,05$), что характеризует более взрослых студентов как способных к обучению и проницательных, дипломатичных в общении.

С целью группировки связей изучаемых признаков мы применили факторный анализ. Факторная структура была получена с применением метода косоугольного вращения.

Процедура позволила выделить 6 факторов, совокупность которых объясняет 72,75% от общей дисперсии признаков.

Как показано в таблице 2, наиболее весомым в структуре свойств личности китайских студентов оказался **первый фактор**, биполярный, который можно обозначить как “самодостаточность — склонность к чувству вины” (15,62% от общей дисперсии), который имеет два полюса. На полюсе положительных факторных нагрузок расположены показатели Q2 “самодостаточность, нонконформизм”, адаптированность, E “доминантность”, L “подозрительность”, на полюсе отрицательных факторных нагрузок — O “тревожность” и N “проницательность, дипломатичность”. Содержание этого фактора свидетельствует о том, что независимость может считаться ведущей предпосылкой успешной адаптации личности китайских студентов к обучению в вузе.

Второй фактор, также биполярный, можно обозначить как “напряженность — самоконтроль” (14,90 %). Положительный полюс составили показатели Q4 “напряженность” и Q1 “радикализм”, а отрицательный представлен показателем Q3 “самоконтроль”. Этот фактор показывает, что открытость новому опыту связана с энергичностью, стремлением к переменам и умением следовать своим желаниям.

Третий фактор, также биполярный, условно назван “беспечность — неадаптированность” (13,71%), на одном полюсе содержит показатели F “беспечность” и H “социальная смелость”, а на другом — показатель неадаптированности, что может указывать на то, что социальная активность и дезадаптация несовместимы.

Таблица 3

Факторная структура показателей в группе китайских студентов

Положительно нагруженный фактор		% от общей дисперсии	Отрицательно нагруженный фактор	
Показатель	Факторная нагрузка		Показатель	Факторная нагрузка
Фактор Ф1				
Q2 ⁺ самодостаточность	0,80	15,62%	О склонность к чувству вины	-0,66
Ад адаптация	0,67		Н пронциательность	-0,60
E ⁺ доминантность	0,56			
L ⁺ подозрительность	0,55			
Фактор Ф2				
Q4 ⁺ напряженность	0,85	14,90%	Q3 самоконтроль	-0,80
Q1 ⁺ радикализм	0,64			
Фактор Ф3				
F ⁺ беспечность	0,84	13,71%	НАд неадаптация	-0,70
H ⁺ социальная смелость	0,82			
Фактор Ф4				
A ⁺ афектотимия, общительность	0,86	10,13%		
I ⁺ мягкость	0,77			
Фактор Ф5				
M ⁺ мечтательность	0,86	9,25%		
B ⁺ высокий интеллект	0,64			
Фактор Ф6				
C ⁺ сила “Я”	0,75	9,15%		
G ⁺ сила сверх “Я”	0,62			

Четвертый, пятый и шестой факторы, которые содержательно можно обозначить как “общительность” (10,13%), “абстрактность мышления” (9,25%) и “выдержанность” (9,15%), являясь монополярными и своим содержанием характеризуют показатели, имеющие меньшую выраженность данных черт в факторной структуре личности.

Обобщение полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. На основе анализа результатов анкетирования получена информация о характере испытываемых китайскими студентами трудностей, о выраженности состояния психологического дискомфорта и сферах его проявления. Установлено, что состояние психологического дискомфорта вызывают у них условия обучения и проживания, финансовые аспекты обучения, коммуникация с местными жителями, возможность работать в местных компаниях, социальная безопасность. Вместе с тем китайские студенты обнаружили готовность к овладению украинским языком, к знакомству с украинской культурой и кухней. Значимым для китайских студентов является понимание и признание их окружающими людьми.

2. Главной побудительной причиной получения образования в Украине китайские студенты назвали устремленность на будущую профессиональную деятельность в Китае.

3. Установлено, что социальная смелость, беспечность, самоуверенность, высокий самоконтроль, пронизательность, доминантность и самодостаточность сопутствуют социальной адаптации китайских студентов. Вместе с тем такие черты, как социальная робость, тревожность, напряженность, склонность к чувству вины, низкий самоконтроль и слабость Я аранжируют проявления неадаптации.

4. На основе корреляционного анализа получены косвенные сведения о различиях по половому признаку китайских студентов: юноши успешнее адаптируются к обучению в вузе, им присуща доминантность, общительность и, в то же время, осторожность. Китайским девушкам присущи признаки неадаптированности и замкнутости.

5. Факторный анализ данных позволил выделить и описать симптомокомплексы взаимосвязанных свойств, объединившихся в ряд факторов: “самодостаточность — склонность к чувству вины”, “напряженность — самоконтроль”, “беспечность — неадаптированность”, “общительность”, “абстрактность мышления”, “выдержанность”. Содержательный анализ каждого фактора дал возможность уточнить характер сочетания определенных показателей. Данный факторный анализ позволил установить включенность в единое признаковое пространство показателей адаптированности и факторов личности (по Р. Кеттеллу).

В целом эмпирическое исследование трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты в ходе адаптации к условиям обучения в украинских вузах, а также свойств их личности, расширило наше представление об особенностях протекания этого явления и процесса, что было учтено при разработке программы спецкурса “Психологическое сопровождение”.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб., 1999. — 528 с.
2. Емельянов В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. — 2001. — № 9.
3. Кавалеров А. І., Бондаренко А. М. Соціальна адаптація: феномен і прояви. — Одеса, 2005. — 112 с.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. — СПб., 2008. — 479 с.
5. Семиченко В. А. Психология деятельности. — К., 2002. — 248 с.

Дін Синь

аспірант кафедри теорії і методики практичної психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського.

Н. Д. Хмель

канд. психол. наук, професор

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОТІКАННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ
КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ**

Резюме

Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей протікання процесу соціальної адаптації китайських студентів; розглянуто основні труднощі, з якими стикаються китайські студенти в ході адаптації до умов навчання в Україні.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація.

Din Sin'

postgraduate of department of theory and method of practical psychology
of Pivdennoukrainskogo of national pedagogical university of the name
of K. D. Ushinskogo.

N. D. Hmel'

candidate of science of Psych, professor

**FEATURES OF FLOWING OF PROCESS OF SOCIAL ADAPTATION
OF CHINESE STUDENTS**

Summary

Results of empirical research of features of course of process of social adaptation of the Chinese students are analysed; the basic difficulties which the Chinese students face during adaptation to training conditions in Ukraine are considered.

Key words: the process of adaptation of students.

А. С. Кочарян

проф., д-р психол. наук, зав. кафедрой психологии НАУ “ХАИ”

Н. Л. Калайтан

аспирантка

Национальный аэрокосмический университет имени Н. Е. Жуковского
“ХАИ”, гуманитарный факультет, кафедра психологии

СИНДРОМ ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Проведен анализ отечественных и зарубежных исследований синдрома выгорания. Раскрыты сущность, феноменология и последствия развития синдрома эмоционального выгорания. Рассмотрены факторы развития синдрома выгорания у медицинских работников. Описана специфика проявления синдрома выгорания у медицинских работников различной специализации.

Ключевые слова: синдром выгорания, профессиональный стресс, профессиональная деформация.

Актуальность проблемы. Изучению проблемы синдрома выгорания посвящено значительное число работ в зарубежной [4, 10, 11] и отечественной литературе [1, 2, 5, 6, 8, 9]. Отмечается, что синдром выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения имеет разнообразную феноменологию: ухудшение психического и физического здоровья [5], нарушение системы межличностных отношений [3], развитие негативных установок по отношению к коллегам и пациентам [6], формирование разного рода химических зависимостей [3, 9] и профессиональная дезадаптация специалистов [2, 5]. Феномен профессионального выгорания рассмотрен у медицинских работников различной специализации [2, 6, 9], но особенно актуальным является исследование синдрома выгорания у врачей скорой и неотложной медицинской помощи, условия деятельности которых характеризуются повышенной стрессогенностью в связи с необходимостью оказания экстренной помощи в условиях дефицита времени и информации, медикаментозного и аппаратного оснащения, а также высокой ответственности за ее эффективность и своевременность [3], что является важным фактором снижения профессиональной эффективности и здоровья врачей СМП [7, 8]. Однако исследование синдрома выгорания у данной категории специалистов систематическим образом не проводилось.

Цель работы — провести анализ отечественных и зарубежных исследований феномена синдрома выгорания и предпосылок его формирования у медицинских работников.

Теоретический обзор. В настоящее время наука все чаще обращается к проблеме влияния профессиональной деятельности на личность специалиста с целью более детального изучения разнообразных аспектов личностной деформации. В частности, освящается проблема профессионального

стресса как многомерного феномена, выражающегося в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию [1, 2, 9]. Особенно это касается профессий системы “человек–человек”, в частности медицинских работников, специфика которых заключается в большом количестве эмоционально насыщенных межличностных контактов. Наиболее частой формой проявления профессионального стресса является синдром эмоционального (или психического) выгорания [2, 5].

Впервые термин “синдром сгорания сотрудников” (“staff burnout syndrome”) применил Н. G. Freudenberger в 1974 году для описания психологического состояния волонтеров служб психического здоровья, проявляющегося в виде истощения, разочарования и отказа от работы. Он определил синдром как “поражение, истощение или износ, происходящий в человеке вследствие резко завышенных требований к собственным ресурсам и силам” [2].

C. Maslach & S. E. Jackson (1986) рассматривали синдром выгорания как трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в ощущении эмоционального перенапряжения, опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к другим людям; контакты становятся обезличенными и формальными. Редукция личных достижений проявляется в снижении чувства компетентности в работе, недовольстве собой, ощущении уменьшения ценности своей деятельности, пренебрежении служебными обязанностями, ограничении своих возможностей, в негативном самовосприятии в профессиональном плане [4, 5].

Некоторые из авторов возражали против термина “выгорание” из-за его неопределенности и частичного совпадения с родственными понятиями, например, посттравматическим стрессовым расстройством (PTSD), депрессией, вторичным травматическим стрессом (Secondary Traumatic Stress — STS) (L. Morrow, 1981, M. King, 1993; T. M. O’Halloran, J. M. Linton, 2000). Другие устанавливали связь с существующими моделями, например теорией общего стресса (Hobfoll, Freedy, 1993). С точки зрения теории стресса Н. Selye (1956), согласно которой реакция на стресс имеет трехстадийную динамику (стадии тревоги, резистентности и истощения), синдром выгорания соотносили с третьей стадией — истощения (Robets, 1997) [1, 9].

Изначально публикации по изучению данного феномена носили описательный характер, но с появлением в 1980 году шкалы “Staff Burnout Scale for Health Professionals” (J. Jones) и издания в 1982 году опросника “Maslach Burnout Inventory” (C. Maslach, S. Jackson) началось целенаправленное экспериментальное исследование синдрома выгорания [4].

В последние годы проблема изучения психического выгорания как феномена отрицательного влияния профессиональной деятельности на личность привлекла внимание и отечественной психологии (Т. В. Форманюк, 1994; Н. В. Гришина, 1997; В. Е. Орел, 1999; А. А. Рукавишников, 2001;

Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова, 2002; Юрьева Л. Н., 2004 и др.) [2, 4, 5, 9].

Т. В. Форманюк (1993) синдром эмоционального выгорания называет “специфическим видом профессионального заболевания лиц, работающих с людьми” (учителей, психологов, врачей, психиатров и т. п.) [1].

В. В. Бойко (1999), описывая синдром эмоционального выгорания, определяет его как “выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия”, а также приобретенный стереотип эмоционального (чаще профессионального) поведения, позволяющий человеку экономно расходовать энергетические ресурсы. Автор рассматривает профессиональное выгорание с позиций общего адаптационного синдрома Г. Селье и выделяет 3 стадии развития синдрома (напряжения, резистентности и истощения), каждая из которых проявляется в виде 4 симптомов (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, “загнанность в клетку” (возникает не всегда, характеризуется чувством безысходности), тревога и депрессия; неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей; эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность или деперсонализация, психосоматические и вегетативные проявления) [2, 9].

Другие исследователи рассматривают синдром эмоционального выгорания как деструктивное разрешение профессионального кризиса (Н. Е. Водопьянова, Р. М. Грановская, Н. В. Гришина, С. Кривцова) [2, 9].

До настоящего времени вопрос о нозологической принадлежности синдрома выгорания окончательно не решен. Некоторые исследователи рассматривают его в рамках “расстройств адаптации” (F43. 0) или “неврастении” (F48. 0), другие считают его болезнью современного общества или расценивают как один из вариантов хронической усталости или переутомления (J. S. Felton, 1998; C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter, 2001; A. Weber & A. Jaekel-Reinhard, 2000) [2, 4].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признала “синдром выгорания” проблемой, требующей медицинского вмешательства. В МКБ-10 синдром выгорания выделен в отдельный диагностический таксон — Z73 (проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью) и шифруется Z73. 0 — “выгорание” (burnout) [2, 5, 9].

Согласно определению ВОЗ (2001), “синдром выгорания” (“burnout syndrome”) — это физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе и усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям, а также употреблением алкоголя или других психоактивных средств с целью получить временное облегчение, что имеет тенденцию к развитию физиологической зависимости и (во многих случаях) суицидального поведения. Этот синдром обычно расценивается как стресс-реакция в ответ на безжалостные производственные и эмоциональные требования, происхо-

дящие от излишней преданности человека своей работе с сопутствующим этому пренебрежением семейной жизнью или отдыхом” [9].

Исследования, проведенные в разных регионах мира, позволяют утверждать, что синдром выгорания начинает формироваться уже у студентов-медиков старших курсов. По данным G. Henderson (1984), различные симптомы выгорания, негативно влияющие на профессиональную деятельность, выражены у 40% врачей [6, 7].

По результатам одного из самых крупномасштабных исследований синдрома выгорания в группе из 2671 финских врачей различных специальностей (Olkinuora M. et al., 1990) были выявлены специалисты с высоким и низким уровнем выгорания. В группу специалистов с высоким уровнем выгорания отнесены лица, работа которых связана с хроническими, неизлечимыми или умирающими больными. К группе с низким уровнем выгорания отнесены лица, чья работа связана с пациентами, имеющими благоприятный исход заболевания. Выявлены гендерные отличия проявления синдрома выгорания: среди мужчин наиболее высокие показатели выгорания — у специалистов в области общей и детской психиатрии, общей медицинской практики и профессиональной патологии, внутренних болезней, онкологии, пульмонологии, дерматологии и венерологии. Среди женщин высокие показатели синдрома выявлены у специалистов в области общей медицинской практики и профессиональной патологии, радиологии, внутренних болезней, неврологии, пульмонологии, дерматологии и венерологии. Младший медицинский персонал обоего пола отличался более высокими показателями выгорания, чем специалисты. Также самые высокие показатели синдрома выгорания наблюдались у сотрудников государственных медицинских учреждений, а самые низкие — у лиц, работающих в частных учреждениях, университетах, научно-исследовательских институтах и общественных организациях [3, 6, 9].

T. W. Whitley et al. (1989, 1991) изучали уровни стресса, связанного с работой, у врачей в области оказания неотложной помощи из США, Великобритании и Австралии. У врачей США был выявлен более высокий уровень депрессии, тогда как у врачей из Великобритании — более высокий уровень стресса, чем в других странах. Во всех странах уровень профессионального стресса и депрессии оказался выше у женщин (особенно у незамужних) [2, 6].

Ряд исследований проявления синдрома выгорания у сотрудников психиатрических учреждений показали следующие особенности. Клинически синдром проявлялся эмоциональным истощением, уменьшением или утратой эмпатии и собственной самодостаточности, а также снижением самооценки (J. A. Diez et al. и C. R. Herrera et al., 1996). При исследовании украинских психиатров-психотерапевтов М. А. Гавриленко (2002), синдром выгорания был выявлен у 100% респондентов: 34% (фаза “напряжения” по В. В. Бойко), 51% (фаза “резистенции”) и 15% (фаза “истощения”). При этом врачи, находящиеся в фазе “резистенции”, в качестве антистрессора и корректора настроения часто применяли алкоголь и психоактивные вещества [4, 6].

Кроме того, врачи-психиатры входят в группу самого высокого суицидального риска среди всех категорий медицинских работников. Американской медицинской и психиатрической ассоциациями установлено, что треть из психиатров совершили суицид в первые годы профессиональной деятельности, а риск суицида у женщин-психиатров в 4 раза выше, чем в общей популяции женщин [9]. Также было установлено, что для данной категории специалистов характерен большой процент депрессий, зависимости от алкоголя и других психоактивных веществ, значительно выше частота психосоматических расстройств и короче продолжительность жизни (В. В. Соложенкин, 1997; Г. И. Каплан, Б. Дж. Сэдок, 1994; Л. Н. Юрьева, В. Е. Каракчеева, 1998) [2, 6, 7].

Свою специфику имеют проявления синдрома выгорания у психотерапевтов и медицинских психологов. Основными проявлениями синдрома у данной категории специалистов являются: постоянное чувство озабоченности по поводу работы; чувство тяжести и пустоты, связанное с работой; раздражение, направленное на коллег; отношение к профессиональным обязанностям как к тяжелой необходимости; снижение способности успешно разрешать собственные личные и профессиональные проблемы; увеличение негативных опытов взаимоотношений с семьей и значимыми людьми; депрессия; психосоматические расстройства (М. Г. Яковлев, 2002; J. D. Guу, G. P. Liaboe, 1986; G. Corey et al., 1997) [3, 6, 9].

Большой эмоциональной, психической и физической нагрузкой также отличается профессиональный труд стоматологов. При исследовании видов эмпатии и синдрома выгорания у 150 врачей-стоматологов г. Москвы Л. И. Ларенцова (2002) диагностировала у 12% из них сформировавшуюся первую фазу выгорания (по Бойко) и высокий уровень эмпатии, у 42% — вторую фазу выгорания и средний уровень эмпатии и у 14% — третью фазу выгорания и низкий уровень эмпатии. С нарастанием выраженности синдрома выгорания у врачей чаще встречались невротические и связанные со стрессом расстройства [9].

Одним из признаков синдрома выгорания является зависимость от алкоголя и других психоактивных веществ. R. Murray (1977) и K. Rawnsley (1984) отмечают подверженность врачей алкоголизации, что связывают с условиями работы и постоянными эмоционально-стрессовыми состояниями. Однако имеются и другие данные. Проведенные исследования в США показали, что распространенность зависимости от алкоголя и других психоактивных веществ среди населения и врачей практически равна и составляет 8–12%. В то же время у врачей ряда узких специальностей риск развития химической зависимости выше, чем в общей популяции врачей. Анализ данных эпидемиологических исследований в США выявил, что у врачей-анестезиологов риск развития химической зависимости выше, чем в общей популяции врачей (Д. Брук, Т. Льетто, К. Б. Мак-Хью и др., 2000). Основными мотивами обращения медицинских работников к наркотическим веществам являются: снятие эмоционального напряжения и купирование синдрома выгорания; самолечение от разного рода соматических заболеваний и депрессии; поиск новых ощущений и знаний как развлечение;

с целью повышения работоспособности и для борьбы с усталостью. Как следствие алкоголизации — значительное ухудшение исполнения должностных обязанностей, нарушение морально-этических стандартов взаимоотношений с пациентами, проблемы в семье и с руководством (Г. А. Обухов и Л. А. Костенко, 1996) [2, 3, 9].

Имеются данные исследований выраженности синдрома выгорания у сотрудников СМП [7, 8]. В результате исследования, проведенного Федаком Б. С. (2008), у персонала бригад СМП были выявлены симптомы синдрома выгорания различной степени выраженности. Для 16% сотрудников была характерна выраженная симптоматика синдрома, проявляющаяся в эмоциональном дефиците и эмоциональной отстраненности и сопровождающаяся чувством внутренней опустошенности и бесперспективности своего профессионального будущего, сужением круга интересов, снижением мотивации к труду, профессиональной ригидностью, ограничением социальных контактов, а также жалобами психосоматического и ипохондрического генеза. У 55% сотрудников СМП наблюдалась средняя степень выраженности “выгорания”, проявляющаяся в неадекватном эмоциональном избирательном реагировании и эмоционально-нравственной дезориентации, тревожности, снижении внимания и работоспособности, расстройствах сна, частичной редукции профессиональных обязанностей в виде негативного и циничного отношения к пациентам и самой работе, а также оскудении репертуара профессиональных действий. Для сотрудников со слабо выраженными симптомами синдрома выгорания (29%) были характерны быстрая утомляемость и истощение, снижение трудоспособности к концу рабочего дня, выраженное ослабление памяти и внимания, проявление раздражительности и невнимательности при общении с пациентами, преобладание сниженного фона настроения. Однако все психопатологические проявления достаточно быстро компенсировались ночным отдыхом и переключением на другие виды деятельности [7].

Были выделены феноменологические варианты синдрома профессионального выгорания: астено-субдепрессивный (20%), для которого были характерны сниженный фон настроения и тревога, фрустрация от недореализации профессиональных возможностей; соматовегетативный (18%), для которого были характерны соматовегетативные компоненты и повышенная тревожность; астеноипохондрический вариант (47%), сопровождавшийся различными соматовегетативными проявлениями и ипохондрией; астено-обсессивный вариант (12%) в виде переживаний навязчивых сомнений в каком-либо компоненте профессиональных действий, и истероформный (6%), характеризовавшийся частыми выраженными экспрессивно-аффективными реакциями, носящими элементы демонстративности. Во всех выделенных феноменологических вариантах синдрома был выражен астенический компонент. В целом у персонала бригад СМП преобладала средняя степень выраженности синдрома выгорания [8].

Выводы

Стрессогенный характер деятельности врачей СМП является причиной развития разного рода эмоционально-личностных изменений и профессиональных деформаций, психосоматических и невротических расстройств, среди которых особое место занимает синдром эмоционального выгорания. Данные отечественной и зарубежной литературы освещают особенности проявления данного синдрома у различных категорий специалистов в сфере медицинской практики. При этом практически отсутствуют исследования данного феномена у сотрудников СМП. В связи с этим представляется необходимым исследование личностных особенностей, предрасполагающих к развитию профессионального выгорания, этапов формирования и структурных особенностей синдрома выгорания, а также особенностей копинг-стратегий и механизмов психологических защит у врачей СМП с целью дальнейшей разработки системы профилактических и психокоррекционных мероприятий по предупреждению и устранению уже сформировавшихся симптомов расстройства.

Литература

1. Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 // ЯГУ. — Ярославль, 2004. — 27 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
3. Загуровский В. М. Деадаптационные нарушения вследствие стрессорных факторов в работе членов бригад скорой медицинской помощи // Медицина неотложных состояний. — 2005. — № 1. — С. 65.
4. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.
5. Орел В. Е., Рукавишников А. А. Феномен “выгорания” как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность // Психология субъекта профессиональной деятельности. Сборник научных трудов. — М-Ярославль, 2001. — С. 72–81.
6. Синдром эмоционального выгорания у медработников / Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А. // Психология в медицине: учебное пособие. — М., 1998. — С. 231–244.
7. Федак Б. С. Диагностика синдром профессионального выгорания у бригад сотрудников скорой и неотложной помощи / Б. Ф. Федак // Медицинская психология. — 2007. — Т. 2, № 4. — С. 25–27.
8. Федак Б. С. Феноменология синдрома выгорания у медицинского персонала скорой помощи / Б. Ф. Федак // Медицинская психология. — 2009. — Т. 4, № 1(13). — С. 19–21.
9. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: Формирование, профилактика, коррекция. — К.: Сфера, 2004. — 271 с.
10. Cherniss C. The role of professional self efficacy in the etiology and amelioration of burn-out. In Professional of Burn-out: Recend Developments in Theory and Research. — London: Taylor and Francis, 1993. — P. 135–149.
11. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. — 2001. — Vol. 52. — P. 397–422.

О. С. Кочарян, Н. Л. Калайтан

Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського "ХАІ"

СИНДРОМ ВИГОРЯННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Резюме

Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень синдрому вигорання. Розкриті чинники розвитку, сутність, етапи формування та наслідки розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. Описана специфіка прояву синдрому вигорання у медичних працівників різної спеціалізації. Обґрунтована актуальність дослідження синдрому вигорання у лікарів швидкої медичної допомоги. Позначений круг проблем, які вимагають подальшого емпіричного дослідження.

Ключові слова: синдром вигорання, професійний стрес, професійна деформація.

A. S. Kocharyan, N. L. Kalaytan

National aerospace university 'KhAI', Chkalova Street 17, Kharkiv, 61070

BURNOUT SYNDROME OF MEDICAL WORKERS

Summary

Domestic and foreign researches of burnout syndrome are analyzed. The factors of development, essence and consequences of development of medical workers' burnout syndrome are shown. The specific of burnout syndrome for the medical workers of different specialization is described. The actuality of research the doctors of medical first-aid's burnout syndrome is proved. The circle of problems which require further empiric research is marked.

Key words: burnout syndrome, professional stress, professional deformation.

Н. В. Кантарьова

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри клінічної психології ІППО ОНУ імені І. І. Мечникова
e-mail: kantarova@mail. ru

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВТРУЧАННЯ В РОБОТУ
З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ**

У статті розглянуті сучасні підходи психологічного втручання в роботу з дітьми з розумовою відсталістю (поведінкова, групова, ігрова терапія, психокорекція). Представлені специфіки батьківського консультування. Увага акцентується на представленні батькам діагнозу дитини, на особливостях стосунків між дітьми та їх батьками і на стосунках розумово відсталих дітей з соціумом.

Ключові слова: розумова відсталість, психологічне втручання.

Актуальність проблеми. Проблема допомоги особам з порушеннями розвитку отримала широке публічне освітлення лише в останнє десятиліття. Донині вважалося, що спроби адаптації таких осіб є малоефективними, унаслідок чого не велися наукові розробки в області теорії та методики навчання і виховання дітей з розумовою відсталістю.

Метою цієї статті є розгляд сучасних методів психологічного втручання в роботі з дітьми з розумовою відсталістю та їх батьками.

Розумова відсталість — це гетерогенний розлад, що включає значне зниження інтелектуального функціонування. У радянській літературі прийнято виділяти дві основні клінічні форми розумової відсталості: олігофренію і деменцію. Стійкі зміни розумового розвитку ведуть до ряду вторинних порушень — змін в процесі соціальної адаптації індивіда. Можуть порушуватися такі уміння, як навички самообслуговування, комунікація, соціальні уміння, практичні навички роботи по будинку, шкільна успішність. Ці навички є ключовими для функціонування людини.

Для навчання дітей з розумовою відсталістю ще в радянські часи створені спеціалізовані школи, за допомогою спеціальних коректувальних програм учні освоювали той обсяг знань, який дозволяли їх можливості. Проте проблема розвитку і адаптації розумово відсталих все ж залишається актуальною.

Останнім часом все більшу увагу фахівців привертають можливості психотерапії розумово відсталих осіб. Хоча ця відсталість сама по собі не пов'язана з невротами або психозами, страждаючі нею теж схильні до психічних розладів. Більш того, в деяких розумово відсталих розчарування пов'язане з їх обмеженими можливостями, породжує тривогу та агресивну поведінку.

Використання психотерапії в спеціальній психології довгий час обмежувалося у зв'язку з уявленням про те, що всі психотерапевтичні процедури

засновані на прийомах, що вимагають від клієнта вербальної комунікації, участі інтелекту та інших компонентів, властивих особам з нормальним інтелектом [1]. Проте це не зовсім так.

Що стосується особливостей інтелекту, можна сказати, що розумово відсталим властива інтелектуальна діяльність. Як відомо, особливістю розвитку розумово відсталих є асинхронія розвитку мозку, при якій недорозвинення в одній області супроводиться гіперкомпенсацією в іншій.

Так, індивідуальні особливості дитини, що несподівано виявляються, можуть привести в подив деяких педагогів і психологів, викликати у них сумніви щодо його приналежності до розумово відсталих, а також вселити в батьків марну надію на великі успіхи в майбутньому. Розумова відсталість не приводить до рівномірної зміни у дитини всіх сторін психічної діяльності. Спостереження та експериментальні дослідження дають матеріали, що дозволяють говорити про те, що одні психічні процеси у неї більш порушені, інші залишаються відносно підлягаючими зберіганню.

Основною метою психологічного втручання в роботу з розумово відсталими дітьми є поліпшення їх самопочуття і підвищення здатності справлятися із стресами. Також цілі психотерапії дітей з розумовою відсталістю можуть бути пов'язані з формуванням розуміння і прийняття їх порушення ними самими; поліпшенням фрустраційної толерантності і контролю над імпульсивністю; розвитком відповідних соціальних умінь; розвитком умінь самостійного ухвалення рішень; формуванням розуміння того, що у них існує обмеження; умінням виражати емоції; розвитком адекватних інтерперсональних умінь; зменшенням аутоагресивних проявів.

Незалежно від ступеня порушення необхідно працювати над поліпшенням стосунки дитини з членами сім'ї, з однолітками. Це можна досягнути шляхом формування самоконтролю над емоціями.

Таким чином, терапія і навчання дітей з розумовою відсталістю включає багатокомпонентну інтегровану стратегію, що визначає потреби дитини в контексті її індивідуального розвитку, умов її сім'ї або установи.

Основою психологічного втручання при розумовій відсталості може бути:

- 1) розвиток збережених когнітивних процесів і сторін особистості;
- 2) розширення зони найближчого розвитку. З деякими завданнями дитина не може впоратися сама, але вирішує їх за допомогою дорослих. Це дає інформацію про те, з якими завданнями вона незабаром зможе справлятися самостійно;
- 3) облік індивідуальних особливостей;
- 4) терапевтичне втручання є найбільш успішним, коли проходить на ранньому етапі розвитку, особливо в дошкільні роки;
- 5) терапевтичне втручання при розумовій відсталості у дітей підбирається відповідно індивідуальним потребам і здібностям дитини і є інтегрованим з сім'єю, школою і суспільством.

Зупинимось докладніше на методах психологічного втручання, які є ефективними в роботі з даною категорією осіб. При виборі методів необхідно враховувати ступінь розумової відсталості, наявність супутніх соматич-

них, неврологічних, сенсорних і психологічних розладів, основні психосоціальні характеристики соціальної середовища, перш за все сім'ї.

Поведінкова терапія може бути прикладена з метою поліпшення соціальної поведінки, контролю і зменшення агресивної та деструктивної поведінки. Окрім тренування базових навичок для опанування мовлення і готовності до навчання, багато старших дітей і підлітків з розумовою відсталістю отримують користь від специфічного тренінгу соціальних навичок, який забезпечує їх інтеграцію в звичайні класи та інші спільні види діяльності.

- Тренінг соціальних навичок [3] використовує стратегії позитивного підкріплення для навчання і винагороди таких важливих навичок міжособистісного спілкування, як посмішка, готовність ділитися, прохання про допомогу, вміння допомогти іншому, зайняти місце в черзі, слідувати якомусь-небудь направленню і вирішувати проблеми. Цей метод сприяє створенню дружніх стосунків між дітьми, що нормально розвиваються, і розумово відсталими дітьми, підвищує можливості інтеграції розумово відсталих в соціумі.

- Позитивне підкріплення є ефективним для модифікації деяких видів дезадаптивної поведінки [5].

Групова терапія. Дослідження останніх років свідчать про успішність додатка групової психотерапії в роботі з розумово відсталими дітьми, в процесі чого формується емоційний контроль, самовпевненість, соціальні уміння.

Оскільки у цих дітей порушена мотиваційно-потребностна сфера, вони не прагнуть до пошуку знань, інтереси їх дуже обмежені, примітивні та нестійкі. Діти з легким і помірним ступенем розумової відсталості усвідомлюють, що не здатні справлятися із завданнями, які вирішують їх однолітки з нормальним розвитком, вони більш чутливі та ранимі.

Ігрова терапія. Довгий час гра є провідною діяльністю для цих дітей. Гра дітей з розумовою відсталістю характеризується якісною своєрідністю, яка виражається у відсутності сюжетно-ігрових дій, в стереотипному і неадекватному використанні іграшок, у відсутності логіки і послідовності здійснюваних дій. Включення дітей в спеціально організовану ігрову діяльність дозволяє виявити їх потенційні можливості, сприяє позитивній динаміці в опануванні ігрових дій і створює сприятливі умови для психічного розвитку.

Психокорекція. Основними засобами коректувальної роботи можуть бути:

- 1) Адаптація навчального матеріалу.
- 2) Ширше представлення наочного матеріалу.
- 3) Повільний темп опанування навчального матеріалу.
- 4) Частіше повторення матеріалу.
- 5) Поетапні часткові узагальнення знань у зв'язку з низьким рівнем абстракцій та узагальнень.

Батьківське консультування.

При народженні та вихованні розумово відсталої дитини батьки стикаються з труднощами і проблемами, які впливають на їх психосоціаль-

не функціонування. Розв'язання цих проблем пов'язано з депресивними і стресовими переживаннями що відкладає відбиток на їх особистісні характеристики. Депресивні реакції, з якими не можуть впоратися батьки, надалі можуть стати перешкодою для самої дитини. Це визначає необхідність своєчасної діагностики депресії у батьків. І в цьому випадку важливу роль грає психологічне консультування батьків, інколи необхідна і сімейна психотерапія.

Часто трапляється, що повідомлення діагнозу дитини може викликати реакцію гострого горя у батьків. Таким чином, повідомлення діагнозу може бути початком психологічної дії, прямої — на батьків і непрямой — на дитину.

В процесі батьківського консультування дуже важливо дати батькам можливість виразити свої відчуття, пов'язані з труднощами виховання дитини, з нерозумінням суспільством їх проблеми та із стурбованістю майбутнім дитини. Психолог може дати батькам необхідну інформацію про етіологію і лікування порушення, він повинен направити батьків в спеціалізовані навчальні заклади для дітей з розумовою відсталістю, дати рекомендації щодо вторинних порушень розвитку.

Метою раннього консультування є зменшення негативного впливу дистреса, що виник унаслідок повідомлення батькам діагнозу. Їм також необхідна тривала емоційна підтримка у зв'язку з проблемами, що виникають не лише у момент повідомлення діагнозу дитини, але і в подальші етапи її життєвого циклу. Відповідно цілями консультування будуть наступні: своєчасне розв'язання виникаючих психологічних проблем, мобілізація внутрішніх ресурсів батьків і дітей, з'ясування короткострокових і довгострокових планів майбутнього розумово відсталої дитини (навчання вдома за індивідуальних програм, вступ в спеціалізовані школи, і так далі). Можливо також проходження батьками психотерапії, метою якої могло б бути надання моральної підтримки та опрацювання відчуття провини.

У створенні та реалізації програм для батьків розумово відсталих дітей особливе значення має сенситивність терапевта до родинного контексту і індивідуальних особливостей дитини. Так, важливо працювати в наступних напрямках:

- батьківське консультування по проблемах інформованості етіології і перебігу розумової відсталості;
- робота безпосередньо з розумово відсталою дитиною;
- робота над стосунками між дітьми та їх батьками, також розподіл обов'язків по догляду за розумово відсталою дитиною;
- сімейна психотерапія.

Психологічне консультування може значно вплинути не лише на стосунки між дітьми та їх батьками, але і на стосунки з тими, що оточують.

Висновки

Таким чином, в процесі роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями необхідний мультідисциплінарний підхід, метою якого є допомога дітям та їх батькам. У процес роботи з особами з порушеннями розвитку (зокрема з розумовою відсталістю) мають бути включені фахівці з різних областей — лікарі, педагоги, соціальні працівники, психологи.

Гнучкість підходу повинна враховувати особливості соціально-демографічних характеристик дитини та її батьків (освіта, матеріальне положення, місце проживання, релігійні погляди і так далі).

Створення координаційної системи служб і програм по роботі з розумово відсталими дітьми і їх сім'ями в різні етапи життєвого циклу полегшило б як адаптацію батьків, так і саму роботу фахівців.

Взаємодія між фахівцями різних відомств і спеціалізованих закладів, між державними і недержавними структурами з основною метою — турбота про осіб з розумовою відсталістю та їх сімей — має виняткову значність в ефективності допомоги цим людям.

Отже, вміле використання сучасних методів психологічного втручання може значно вплинути не лише на розвиток дитини, на стосунки між дітьми та їх батьками, але і на цілісний розвиток дитини. Загалом, сучасні підходи дають кращий результат і є більш ефективними в роботі з даною категорією осіб.

Список використаних джерел

1. Специальная психология: Учебное пособие / Под ред. В. И. Лубовского. — М.: Академия, 2005. — 464 с.
2. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: Руководство. — СПб.: Речь, 2003. — 391 с.
3. Мэш Э., Вольф. Д. Детская патопсихология. — Третье международное издание. — Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК; Москва: "ОЛМА-ПРЕСС", 2003. — 511 с.
4. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 2000. — 576 с.
5. Каплан Г. И., Седок Б. Дж. Клиническая психиатрия: В 2 т. Т. 2. / Пер. с англ. — М.: Медицина, 1994. — 528 с.

Н. В. Кантарёва

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры клинической психологии
ИИПО ОНУ имени И. И. Мечникова

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА
В РАБОТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ И ИХ СЕМЬЯМИ**

Резюме

В статье рассмотрены современные подходы психологического вмешательства в работу с детьми с умственной отсталостью (поведенческая, групповая, игровая терапия, психокоррекция). Представлены специфики родительского консультирования. Внимание акцентируется на представлении родителям диагноза ребенка, на особенностях родительно-детских отношений и на взаимоотношениях умственно отсталых детей с социумом.

Ключевые слова: умственная отсталость, психологическое вмешательство.

N. Kantarova

senior teacher, candidate of science of Psych.
I. I. Mechnikov Odessa national university

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL INTERFERENCE IN WORK WITH
MENTALLY BACKWARD CHILDREN AND THEIR FAMILIES**

Summary

In the article modern approaches of psychological interference are considered with work with children with a mental backwardness (behavior therapy, group, playing therapy, psychological correction). The specifics of the paternal advising are presented. Attention is accented on presentation to the parents of diagnosis of child, on the features of relations between children and parents and on mutual relations mentally of backward children with society.

Key words: mental backwardness, psychological interference.

О. В. Кінельова

аспірантка кафедри глибинної психології й психотерапії
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Сімферополь

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧАСУ ЖІНКАМИ

Стаття присвячена дослідженню специфіки сприйняття та переживання часового потоку особистістю. Представлено основні положення, що склалися в науці щодо психологічного часу. Визначено методики, проаналізовано результати емпіричного дослідження. Наведено фактори, що визначають суб'єктивне переживання часу, виявлено закономірності подібностей і відмінностей плин timer психологічного часу для жінок різних вікових груп.

Ключові слова: закономірність, переживання часу, психологічний вік, часова концепція, актуальна тимчасова ідея, семантичний код.

Постановка проблеми

Проблема часу надзвичайно важлива й багатоаспектна, оскільки жодна сфера життя й діяльності людини не існує поза часовим фактором, поза розподілом у часі, планування й структурування життєвих цілей і планів. Усвідомлення значимості оптимального розподілу часу життя визначає своєчасне раціональне розкриття внутрішнього потенціалу особистості, самореалізацію в соціумі, формує часову компетентність особистості, впливає на продуктивність, своєчасність, а також ефективність комунікації між-особистісних відносин, має значення при адаптації суб'єкта в різних ситуаціях. У зв'язку з цим очевидна проблемність і актуальність дослідження сприйняття й переживання часового процесу як одного з найважливіших компонентів ритму життя сучасної людини.

Проблема психологічного часу в масштабі людського життя набула теоретичне обґрунтування в роботах Б. Г. Ананьєва, Ш. Бюлер, Є. І. Головахи, П. Жане, О. О. Кронік, К. Левіна, С. Л. Рубінштейна.

Мета статті

Визначити існування вікових відмінностей у сприйнятті й переживанні психологічного часу, а також представити основні положення, уже сформульовані в науці щодо його вивчення.

Психологічний час містить у собі оцінку процесів одночасності, послідовності, тривалості, швидкості протікання різних подій, усвідомлення віку, вікових етапів, уявлення про ймовірну тривалість життя, про історичний зв'язок власного життя із життям попередніх і наступних поколінь родини, суспільства, людства в цілому [3, с. 273].

Існує кілька підходів до пояснення й експериментального дослідження психологічного часу. Згідно “квантової” концепції виділяють різномасштабні суб’єктивні “кванти часу” (від мілісекунд до десятиліть), які й обумовлюють різні переживання часу (наприклад, оцінки одночасності, виділення психологічного сьогодні). За даними Дж. Коена, психологічне сьогодні, його нижні й верхні границі знаходяться у межах 2–12 секунд [7, с. 118].

За даними У. Джемса, “квант сьогодні” може досягати хвилини, А. Моль — 5–10 с; А. П’єрон — 5-6 с; К. Закс — 12 с [2, с. 194].

Відповідно до концепції, яка зв’язана з подією, особливості психологічного часу залежать від числа й інтенсивності того факту, що відбувається (змін у внутрішньому й зовнішньому середовищі, у діяльності людини). У цьому випадку хронологічна константність сьогодні відкидається, воно завжди віднесене до якого-небудь наявного стану, події, тривалість яких і визначає “розміри” сьогодні, причому в кожному конкретному ряді подій це визначення специфічне [1, с. 85]. Так, згідно П. Фрессу, кількість сприйнятих у певний інтервал часу змін “може виступати універсальним пояснювальним принципом для переоцінок і недооцінок”, а також “є основою нашого почуття часу, його швидкоплинності або скороминущості” [6, с. 125].

Є. І. Головаха й О. О. Кронік запропонували причинно-цільову концепцію психологічного часу. В її основі — реляційний підхід до проблеми часу в цілому, відповідно до якого тривалість, послідовність, напрямок та інші властивості часу похідні від структури конкретного процесу й відносин між подіями, що відбуваються в ньому. Ключове положення полягає в тому, що психологічний час формується на основі переживання особистістю детермінаційних зв’язків між основними подіями її життя. Авторами даної концепції спеціально розроблений метод каузометрії, за допомогою якого можливі вимір і регуляція психологічного часу особистості [2, с. 197].

Таким чином, суб’єкт як носій часової концепції із властивим йому способом переробки часового потоку (за допомогою переломлення крізь призму свідомості й впливу несвідомого) переживає певну спрямованість часових перспектив і подань, формує картину життєвого шляху. Наслідком цього процесу є характер відношення до переживання часу життя, його значимості для суб’єкта або знецінювання; ступінь реалізованості, самоактуалізації особистості.

Методологія дослідження

Метою й основним припущенням емпіричного дослідження було виявлення вікових відмінностей у переживанні психологічного часу.

У дослідженні брали участь 60 жінок у віці від 15 до 60 років. Для виявлення загальних закономірностей вони були об’єднані за віковим складом у дві групи:

– підлітково-юнацьку: з виділенням двох періодів — 15–17, 18–20 років (період росту й дорослішання);

– зрілий вік: 21–35, 36–60 років.

Були застосовані методики:

- анкета-інтерв'ю “Організація часу життя”,
- проєктивна малюноква методика “Намалюй час”,
- метод семантичного диференціала (СД) при вивченні даних, отриманих при застосуванні методу СД, була використана програма ВААЛ-міні, створена для значеннєвої обробки текстів [5].

Анкета-інтерв'ю “Організація часу життя” спрямована на з'ясування біологічного віку, а також дослідження суб'єктивного уявлення про психологічний вік у професійній та сімейній сферах життя. Дана методика дозволяє визначити рівень організації часу, зокрема вміння до його планування й реалізації [4, с. 271].

Методика “Намалюй час” дозволила графічно уявити актуальну для суб'єкта ідею часу. При обробці даних застосовувалося кілька категорій розуміння часу: соціальний час, надособистісний час, індивідуально-особистісний час, формальний час [4, с. 273].

Категорія соціального часу дає уявлення про час як про деяку тривалість, яку можна об'єктивувати за допомогою різних зафіксованих у культурі способів виміру: година, доба, рік, століття; період людського життя: дитинство або старість; явища природного світу: зів'янення рослини, плин ріки та ін. Час предстає як величина кінцева, оскільки існують початкова й фінальна точка відліку.

Категорія надособистісного часу. Малюнки, що додаються до цієї групи, відображають найбільш архаїчні уявлення в культурі про “Час”. Сюди відносять зображення таких речей і предметів, які метафорично можуть передати специфічні характеристики надособистісного часу, тематизованого як нескінченність і вічність (космічний простір, спіралі й семантично відповідні їм концентричні окружності, міфологічні персонажі, предмети культури та ін.).

Категорія індивідуально-особистісного часу. Час розглядається як неповторне, цінне унікальними для особистості подіями, які і є “одиницями виміру” часу життя.

Категорія формального часу. Малюнки виражають несформовані, “розмиті” подання про час. Сюди відносяться малюнки-схеми, формули, знаки, геометричні фігури, пояснення до яких носять надмірно узагальнений, неконкретний характер.

Метод семантичного диференціала (розроблений групою американських психологів на чолі із Ч. Осгудом) дозволив зареєструвати семантику часу з виділенням двох сфер значень — денотативної й конотативної. Денотативне значення об'єктивне, міжособистісне. Конотативне значення суб'єктивне, індивідуальне, метафоричне, у нього включаються емоційний та оціночний компоненти [4, с. 286].

Результати дослідження

Аналіз отриманих даних дозволив виявити наступні закономірності:

1. Виявлені три основні тенденції в сприйнятті часу жінками різного віку: тенденція до порівнювання фізичного й психологічного віку (“я в

душі такий, скільки мені років у дійсності”), тенденція до переоцінювання психологічного часу в порівнянні з фізичним (“я почуваю себе старше, ніж мені років у дійсності”), тенденція до недооцінювання психологічного часу в порівнянні з фізичним (“я молодше своїх років”). Результати отримані при узагальненні даних за методикою-інтерв’ю “Організація часу життя”.

2. Для дівчат у віці 15–20 років характерне порівняння фізичного й психологічного часу в особистій і професійній сферах — 17% (серед усіх досліджуваних, без урахування вікової періодизації, ця тенденція становить 20%). При цьому необхідно відзначити, що для юнацького віку характерна тенденція до переоцінки психологічного в порівнянні з фізичним часом щодо особистої сфери життя (57% досліджуваних), а якщо розглядати професійну сферу життя, то психологічний вік відповідає фізичному в 60% дівчат.

3. Жінки зрілого віку вірогідно частіше, ніж дівчата, недооцінюють (занижують) свій психологічний вік в особистій (70%) і професійній сферах (70% досліджуваних).

4. Прагнення до планування свого часу як у період юності (73%), так і в період зрілості (69%) знаходиться приблизно на однаково високому рівні в більшості досліджуваних жінок. А рівень реалізації задуманого в зрілому віці підвищується в 3 рази в порівнянні з юністю (юність — 10%, зрілість — 33%).

5. На підставі проєктивної малюнкової методики “Малюнок часу” було виявлено, що для юнацького вікового періоду характерна стереотипність часових образів: переважають варіації зображень годинників. Малюнки погоджені, але не складні, містять чіткі образні характеристики часу. У сприйнятті превалює ідея соціального часу (69% досліджуваних). Менша частина робіт дає уявлення, що відбивають ідею надособистісного часу (25% досліджуваних).

6. У малюнках жінок зрілого віку простежується тісний взаємозв’язок соціального й надособистісного часу для більшості досліджуваних (59%). Роботи представляють “перетікання”, поєднання різних підсистем двох часових ідей, їхню гармонізацію й взаємодію. Характерний прояв багаторівневості й багатолінійності психологічного часу: значно ускладнюються візуальні образи, використовується більша кількість значенневих символів.

7. Серед усіх робіт немає тематики індивідуально-особистісного й формального часу.

8. При аналізі даних, отриманих при використанні методу С. Д., був складений семантичний код поняття “час” для вікового періоду 15–60 років: активне (97%), життєрадісне (92%), улюблене (90%), радісне (88%), дороге (83%), світле (82%), швидке (80%), гарне (80%), приємне (77%), свіже (75% вибору). Характеристики, які становлять цей список, мають емоційне, позитивне, експресивне забарвлення. Останні місця серед вибору досліджуваних займають негативні значення ознаки: ненависне — 3%, дешеве — 3%, сумне — 2% виборів.

9. Також був складений семантичний код поняття “час” для вікового періоду юності: активне (100%), улюблене (93%), життєрадісне (90%),

радісне (90%), свіже (90%), дороге (86%), гарне (83%), гаряче (80%), гостре (80%), швидке (77%), світле (77%), чисте (77%) — 12 характеристик.

10. Семантичний код для періоду зрілості включає 9 характеристик: життєрадісне (93%), улюблене (87%), радісне (87%), світле (87%), швидке (83%), активне (80%), дороге (80%), приємне (80%), гарне (76%).

11. Програма ВААЛ-міні пропонує наступну значеннєву обробку поняття “час”: величне–низьке, голосне–тихе, радісне–сумне. Також ця програма пропонує кольори, що співвідносяться з досліджуваним поняттям, — червоний і зелений. Необхідно відзначити, що в кольоровій гамі малюнків, досліджуваних при графічному перетворенні образу часу, дані кольори не переважали.

Висновки.

1. Огляд підходів до теми, яка вивчалася, дозволив виділити фактори, що визначають переживання часу:

- суб’єктивні “кванти часу” (від мілісекунд до десятиліть);
- число та інтенсивність подій, які відбуваються (змін у внутрішньому і зовнішньому середовищі, у діяльності людини);
- детермінаційні зв’язки між основними подіями життя особистості.

2. Подібність і відмінність у сприйнятті психологічного часу респондентами різних вікових груп виражені наступними особливостями:

– для юності найбільш характерна тенденція до прирівнювання фізичного й психологічного віку як в особистій, так і в професійній сфері життя;

– замолоду дівчата часто однаково співвідносять фізичний і психологічний вік професійної сфери життя, але в особистій сфері для них характерна тенденція до переоцінки психологічного віку щодо фізичного — “відчуття себе старше, ніж є років у дійсності”;

– у зрілості жінки схильні занижувати психологічний вік, що відповідає твердженню “я молодша своїх років”, при цьому вони вдосконалюють навичку більш раціонально використовувати час при плануванні й реалізації задуманого;

– при вивченні графічного перетворення образу часу видно, що для жінок зрілого віку характерна більша усвідомленість у сприйнятті образу часу в порівнянні з юними дівчатами. Це можна побачити в ускладненні характеру його зображення (насиченості, барвистості, погодженості сполучення часових ідей у малюнках). Найбільш характерна ідея в цих роботах “взаємозв’язок соціального й надособистісного часу”;

– малюнки дівчат відображають нескладні уявлення, що проявляються в ідеї техногенного світу, створеного людиною, де годинники займають певну організуючу позицію в соціальному житті, менша частина робіт передає концепцію “надособистісного часу”;

– серед робіт респондентів різних вікових груп відсутні малюнки, що передають концепції “індивідуально-особистісного” і “формального часу”;

– результати, отримані за допомогою семантичного диференціала, свідчать, що конотативна область значень у характеристиці часу (емоційні, оцінні й частково динамічні характеристики) домінує в обох вікових групах;

– машинний варіант значеннєвої обробки поняття, яке вивчається, пропонує збіднену характеристику в порівнянні із семантичним кодом, складеним переважно за суб'єктивним вибором респондентів.

3. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що має місце вплив віку на переживання часу, ступінь його усвідомленості й значимості для особистості.

Список використаних джерел

1. Аскин Я. Ф. Проблема времени. — М.: Мысль, 1966.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. — 2-е изд. — М.: Смысл, 2008. — 259 с.
3. Карпенко Л. А. / Краткий психологический словарь. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.
4. Сергиенко С. К., Бодров В. А., Писаренко Ю. Э. Практикум по инженерной психологии и эргономике / Под ред. Ю. К. Стрелкова. — М., 2003. — 380 с.
5. Проект ВААЛ(С) Шалак В. И. E-mail: vaal_project@mail.ru
6. Фресс П. Восприятие и оценка времени // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — М.: Прогресс, 1978. — Вып. 6.
7. Cohen J. Psychological time // Sci. Amer. — 1964. — Vol. 211, № 5.

О. В. Кинелёва

аспирант кафедры глубинной психологии и психотерапии
Таврийский национальный университет имени В. И. Вернадского

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЖЕНЩИНАМИ

Резюме

Статья посвящена исследованию специфики восприятия и переживания временного потока личностью. Представлены основные положения, сложившиеся в науке относительно психологического времени. Определены методики, проанализированы результаты эмпирического исследования. Приведены факторы, определяющие субъективное переживание времени, выявлены закономерности сходств и различий течения психологического времени для женщин разных возрастных групп.

Ключевые слова: закономерность, переживание времени, психологический возраст, временная концепция, актуальная временная идея, семантический код.

O. V. Kinelyova

**AGE PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL TIME EXPERIENCE
BY WOMEN**

Summary

The paper is devoted to study of specificity of time stream experience by an individual. It deals with fundamentals existing in science regarding psychological time. Methods are determined, empirical study results are analyzed. Factors, conditioning subjective experience of time, are cited, regularities of similarities and differences of psychological time course for women of different age groups are revealed.

Key words: regularity, time experience, psychological age, time conception, urgent time idea, semantic code.

А. О. Кононенко

канд. психол. наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена емпіричним дослідженням впливу психологічних якостей особистості педагога на його індивідуальний імідж. Досліджувався рівень мотивації досягнення, самооцінка педагога, рівень тривожності, ціннісні орієнтації педагогів, результати тестування по 16-факторній методиці Кеттелла. Визначені найбільш важливі фактори, що формують іміджеву поведінку педагога.

Ключові слова: імідж, іміджева поведінка, ефективність іміджу, особистість.

Необхідність у теоретичній моделі для опису формування та функціонування індивідуального іміджу викликана змінами в суспільному та економічному житті. Гостра зацікавленість проблемами іміджу в політиці, торгівлі, рекламному бізнесі, в організації мас-медіа, в мистецтві, педагогіці, в практичному управлінні — ось далеко не повний перелік очевидних доказів того, що актуальність іміджології з кожним роком зростає. У незалежній Україні формується інформаційний простір, де роль іміджу для досягнення особистістю професійного успіху стає все помітнішою, інколи — незамінною.

Проте слід зазначити, що така соціальна зацікавленість дуже неоднозначно впливає на стан іміджології. Зокрема, вона є однією з головних причин незвичайного становища з розробленістю основних проблем цієї науки, яку дослідники визначають як “суміжну метасистему дисциплін, що вивчають закони формування, зберігання, передавання та функціонування іміджів”. В літературі з проблем іміджології явно відчувається диспропорція між традиційними рівнями гуманітарного знання: фундаментальними теоріями, теоріями середнього рівня та прикладними дослідженнями. Усе зазначене може бути віднесено також до проблеми формування індивідуального іміджу педагога. Ця тема, незважаючи на її безперечну актуальність, досі практично не досліджувалась вітчизняними психологами.

Ми звернулися до теоретико-методологічних ідей загальної та соціальної психології, перш за все до ідей, що пов’язані з теоріями соціального сприйняття, а також до деяких уявлень, що розроблені в межах символічного інтеракціонізму, онтопсихології та антропології [6; 9].

Ми використали ці ідеї під час інтерпретації проблем формування індивідуальних іміджів, щоб створити базову модель соціально-психологічної теорії іміджу, хоча сам термін “імідж” звичайно не використовується в класичних працях інтеракціоністського та когнітивістського напрямку.

При цьому недостатня розробленість “теорій середнього рівня” дає можливість використовувати розглянуті в них ідеї лише як коментуючий або ілюстративний матеріал.

Розроблених комплексних методик дослідження іміджів до теперішнього часу не існує. Ми приводимо опис оригінальної розробки, у яку входять уявлення дослідника про специфіку й послідовності досліджень іміджу, вироблені в процесі науково-практичних робіт.

Дослідницька програма містила в собі 2 етапи:

1. Психологічне дослідження особистісних особливостей педагогів, включених у поле дослідження. У тому числі вивчалася думка релевантних груп (учнів, колег).

2. Дослідження впливу особистісних особливостей педагога на його індивідуальний імідж.

Після цього на основі виявлених закономірностей були розроблені програми формування й корекції іміджів. У тому числі, розробка рекомендацій з будівництва іміджу для конкретного педагога.

Під час емпіричного дослідження використовувалися такі методи: спостереження, метод асоціативного опитування, збір експертних оцінок, аналіз продуктів діяльності, анкетування, тестування.

Психодіагностика здійснювалася за допомогою батареї методик:

1. “Тест-опитувальник рівня суб’єктивного контролю” (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голинкіна, А. М. Еткинд) [5, с. 78] для визначення рівня суб’єктивного контролю педагогів.

2. “Тест-опитувальник самовідношення” (В. В. Столін, С. Р. Пантелеев) [5] для визначення самовідношення.

3. Шкала оцінки потреби в досягненнях.

4. Методика М. Рокича, спрямована на дослідження ціннісних орієнтацій.

5. Методика Кеттелла (16 PF).

6. Шкала самооцінки Ч. Спілберга, що досліджує рівень тривожності.

7. Методика Дж. Тейлора з додатковою шкалою неправди В. Норакидзе.

8. Модифікований метод В. Бойко, А. Ковальова для дослідження ефективності іміджевої поведінки.

9. Модифікація методики С. Яковлева [8, с. 319] для діагностики стилів педагогічного впливу.

10. Методика по виміру погодженості групових оцінок для додаткового підтвердження отриманого виміру ефективності індивідуального іміджу.

Психодіагностика проводилася з метою знайти відповіді на запитання:

1) як впливає потреба в досягненні на характер іміджевої поведінки й на ймовірність її виникнення;

2) чи існує закономірний взаємозв’язок між характером іміджевої поведінки й системою ціннісних орієнтацій;

3) вплив рівня особистісної й реактивної тривожності на характер і ефективність іміджевої поведінки;

4) яким чином формується іміджева поведінка під впливом тих або інших особистісних факторів.

Результати, отримані за допомогою застосування зазначених методик, оброблялися за допомогою кореляційного аналізу й методів математичної статистики. Зокрема, обчислювалися кореляційні відношення для визначення кількісного заходу збігу — розбіжності суспільно-рольових очікувань як взаємоспрямованих суспільно-групових вимог до заданих якостей членів групи.

Метод асоціативного опитування для збору інформації про психологічні особливості особистості педагога містив у собі кілька етапів:

1. Підготовка карти опитування.
2. Створення карти — шифру оцінок.

3. Розподіл випробуваних на групи відповідно до отриманої інформації.

1. Підготовка карти опитування. У карті шифруються питання й поняття, із приводу яких респондент висловлює оцінні судження й асоціації, причому оцінні судження регламентуються пропонованою шкалою (від +5 “дуже подобається” до -5 “дуже не подобається” з обов’язковою нульовою оцінкою); асоціації ж не регламентуються.

Поняття шифрувалися по блоках, що цікавлять дослідника:

– поняття в блоці “тривожність”, наприклад: “червоний колір”, “нічний кошмар”, “вампір”, “допит”, “катування” і т. п.;

– поняття блоку “реалізація”: “заздрість до Вашого успіху”, “самітність у творчості”, “спокій душі міщанина”, “інтелектуальна праця без видимого результату”, і так далі;

– поняття соціального блоку — “успіх у групі”, “мораль”, “кар’єра”, “начальник”, “трудова дисципліна” і таке інше.

Таких блоків звичайно шифрувалося 13–15, загальне число понять — до 100. Поняття йшли врозкид, щоб респондент не догадався про принцип оцінки психолога, який, відповідно до методу соціопсихотерапії Роджерса, повинен категорично втримуватися від власних думок під час бесіди.

2. Створення карти — шифру оцінок. Карта відбивала психологічні показання людини до будівництва іміджу: висока схильність до мімесису, соціальність орієнтацій, прагнення придушити екзистенціальні комплекси, рефлексія, емпатія.

Карта-шифр оцінок служила ідеальною шкалою, “що накладається” на реальну картину відповідей респондента. Критичний індекс збігів становив 70%, хоча більш точною оцінкою служила проста сума балів, причому більшість різних асоціацій і оцінок різна, вони мають різний “рейтинг”, який визначається значенням блоку.

Відповідно до отриманої інформації ми розділили випробуваних на три групи:

1) суб’єкти, що використовують включений імідж (ефективний — не-ефективний);

2) суб’єкти, що використовують невключений імідж (ефективний — не-ефективний);

3) суб’єкти, що уникають іміджевої поведінки взагалі.

Заключною дослідницькою операцією було розробка рекомендацій з будівництва іміджу для конкретного педагога. Основні методи розробки таких рекомендацій містили в собі наступні операції:

- консультації з педагогом щодо його уявлень про те, яким вимогам повинен відповідати імідж і які цілі він переслідує в конструюванні іміджу;
- вироблення оптимального типу іміджу;
- складання карти, яку ми назвали “плюс-мінус карта”, де фіксується те в поведінці педагога, що може бути використане при будівництві оптимального позитивного іміджу, і те, що, мабуть, заважає цьому;
- гри із ситуативним тренінгом, що розбудовують корисні для будівництва іміджу якості;
- випробування іміджу з аналізом досягнень і помилок.

Таким чином, у мінімальний необхідний набір документів при вивченні іміджів входили: анкети, бланки стандартизованого інтерв'ю, спостереження, карта асоціативного опитування, шифр-карта, “плюс-мінус карта” і ін.

У результаті проведеного анкетування стало відомо: педагоги не сумніваються, що над своїм іміджем необхідно працювати. 92%, відповідаючи на запитання анкети, повідомили, що піклуються про створення власного іміджу (майже 100% з них — жінки). При цьому лише в 32% випадків він чи будується, чи коректується ними усвідомлено.

Крім того, стало відомо, що педагоги досить критично оцінюють результати своєї праці: 48,6% оцінюють свою роботу задовільно, бачать багато проблем, над якими треба працювати. При цьому основні труднощі бачать у собі, чи у недоліках, неефективності свого іміджу. Понад третини опитаних педагогів (34,2%) відбувають труднощі у стосунках з учнями.

Інша сторона педагогічного процесу — батьки й учні — у своїх відповідях виявили суттєво різні думки з приводу іміджу педагогів. Особливо різниться думка цих двох груп досліджуваних із приводу непривабливих властивостей сучасного педагога. Відрізняються і їхні побажання з приводу необхідної корекції іміджу вчителів. У цьому бачиться їхнє різне ставлення до процесу навчання. В учнів воно більше пронизано емоціями, а в батьків — орієнтовано на кінцевий результат. Єдність респонденти продемонстрували в тому, що в цілому не задоволені особистісними якостями більшості педагогів. На їхню думку, сучасним педагогам не дістає “простих людських” позитивних якостей.

Анкетування продемонструвало дуже високий ступінь впливу вчителя на життя дитини. Уже до третього року навчання в школі педагог випереджає значущість батьків.

Разом з тим з початком підліткового віку (6–7-й класи) ситуація різко міняється. Мабуть, у зв'язку з початком пубертатії, у психіці школярів відбувається різке якісне зрушення, що виявляється в суттєвій зміні ставлення до вчителя. Він втрачає свою чільну роль впливового іншого, і на цю роль висуваються інші значимі для школярів суб'єкти міжособистісної взаємодії (друзі, подруги, однокласники, тренер тощо). При цьому учні у відповідях виявили свою емоційну вразливість і деяку дистанційність від

учителя. Дане явище може бути так само пояснено віковими особливостями. А батьки дітей підліткового віку послаблюють свою увагу до навчальних справ своєї дитини. Вони стають більш байдужі до особистісного профілю педагога.

Оцінки старшокласників суттєво відрізняються від тих, що дають учні молодших класів, і при цьому дуже схожі на оцінки батьків. Більш значимими для учнів старших класів стають ті ж якості, що і для батьків, — освіченість, справедливість, тактовність і почуття гумору. Відповідно в більшому ступені неприйнятними стають такі риси, як несправедливість, здатність принижувати, небажання зрозуміти. Таким чином, у процесі дорослішання учні починають надавати більшого значення тим якостям педагога, що мають відношення: а) до їхньої професійної компетенції як джерела інформації, б) до їхніх морально-етичних якостей, зв'язаних з урахуванням зростаючого почуття власного достоїнства в учня, в) з їхньою комунікативністю. Хоча в цілому учні, а особливо батьки, істотно знижують планку очікувань від учителя. Вони стають більш терплячими до його людських слабкостей.

Результати анкетування показали, що вимоги батьків до іміджевої поведінки вчителя далеко не завжди пов'язані з віком дитини. Їхні вимоги залежать від психолого-акмеологічних характеристик, і насамперед від віку і рівня їхньої освіти. При цьому вимоги до іміджевої поведінки будуються за принципом компліментарності: батьки хотіли б заповнити відсутність у них якихось особистісних чи професійних якостей наявністю їх у вчителя.

При порівнянні особистісної спрямованості вчителів двох шкіл — традиційної й інноваційної виявилось, що особливих відмінностей у даній характеристиці не спостерігається. В обох школах вчителі мають зовнішній (екстернальний) контроль стосовно всіх сфер життя, що особливо проявляється у виробничих стосунках. Сам факт наявності чи відсутності інновації у школі, привнесення в неї нових методів, програм не змінює особистості вчителя.

Дослідження самоствавлення педагогів здійснювалося за допомогою методики “Тест-опитувальник самоствавлення” (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв). Досліджувані показали високий рівень за шкалах “самоприйняття”. У цілому педагогів влаштовує те, які вони є, вони надають собі можливість вибору самого себе. Крім того, вони готові поділитися власними цінностями і готові нести відповідальність за свої вчинки.

Значна кількість педагогів виявили рівень самозвинувачення понад 60,67%. На наш погляд, це свідчить про пережиті невдачі, можливо, неуспіх в житті і професійній сфері.

Надзвичайно значимим для досліджуваних виступило очікування позитивного ставлення інших, необхідність в емоційній і моральній підтримці.

Ці здобутки підтверджують раніше отриманий висновок про екстернальність контролю педагогів.

Дослідження показало, що вчителі здебільшого мають умовне самоприйняття, яке додає труднощів у взаємодії з реальністю і придбанням власного

вибору. Ця обставина багато в чому визначає характер іміджевої поведінки педагогів. Людина, яка має умовне прийняття, поширює це на інших у вигляді умовного прийняття і людей, і реальності. Умовне прийняття іншої людини ускладнює стосунки з нею, вона вже не може бути щирою. А люди лише служать як засоби для підтвердження цінності свого “Я”.

Таким чином, застосування даної методики показало, що самоставлення педагогів залишає бажати кращого. У їхньому особистісному профілі виявляється ряд фундаментальних проблем. Зазначена обставина, на нашу думку, вимушено призводить до неефективної іміджевої поведінки. Оскільки фундаментальні риси останньої у більшості випадків є проєкцією особистісного профілю.

При формуванні іміджу педагога доводиться враховувати, що оцінювати його успішність будуть групи різнорідних суб'єктів, що висуває суперечливі вимоги. Щоб вирішити існуюче протиріччя, імідж неодмінно повинен містити у собі такі особистісні особливості, як гнучкість, толерантність, самодостатність. Саме вони, з нашої точки зору, здатні компенсувати складність ситуації. Крім того, імідж повинен будуватися індивідуально, з погляду на локальні умови педагога — його конкретні характеристики, вік його учнів, соціальні характеристики контингенту учнів і батьків.

Індивідуальний імідж педагога є проєкцією його особистості, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де в зашифрованому вигляді відбиті основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлексорного копіювання, емоції тощо, причому такий шифр виявляє себе у вигляді символів на рівні елементарних зовнішніх проявів: постава, мова, міміка, інтонації, тембр голосу тощо). Таким чином, рівень ефективності індивідуального іміджу педагога впливає на успішність педагогічної діяльності і несе на собі відбиток змісту особистості вихователя.

Існують закономірні впливи визначених сукупностей особистісних психологічних і професійних особливостей на механізм формування іміджу педагога і його функціонування.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. К построению теорий “изначальной индивидуальности” в психодиагностике. // Вопросы психологии. — 1994. — № 5. — С. 5–12.
2. Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика. — М.: Знание, 1985. — 80 с.
3. Корнилова Т. В. Диагностика “личностных факторов” принятого решения // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 94–110.
4. Молодежь Украины: ожидания, ориентации, поведение. — К., 1999. — 248 с.
5. Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедленной психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева и др. — М.: МГУ, 1987. — 303 с.
6. Почепцов Г. Г. Имиджелогия: теория и практика. — К.: 1998. — 430 с.
7. Почепцов Г. Г. Имиджелогия. — М.: Рефл-бук, Ваклер, 2000. — 768 с.
8. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 529 с.
9. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под. ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой и Л. А. Петровской. — М.: МГУ, 1984. — 256 с.
10. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей — Рязань, 1997. — 240 с.

А. А. Кононенко

канд. психол. наук, доцент кафедры иностранных языков
естественных факультетов

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Резюме

Статья посвящена эмпирическим исследованиям влияния психологических качеств личности педагога на его индивидуальный имидж. Исследовался уровень мотивации достижения, самооценка педагога, уровень тревожности, ценностные ориентации педагогов, результаты тестирования по 16-факторной методике Кеттелла. Определены наиболее важные факторы, формирующие имиджевое поведение педагога.

Ключевые слова: имидж, имиджевое поведение, эффективность имиджа, личность.

A. A. Kononenko

candidate of science of psychology

I. I. Mechnikov Odessa national university

RESEARCH OF PERSONAL PECULIARITIES OF MODERN TEACHER

Summary

The article is devoted to the empirical research of psychological personal characteristics which affect individual professional image of teacher. The motivation of achievement, self-appraisal, level of anxiety, value orientations of teachers, 16-PF Cattell's testing are investigated. The most important factors which are forming image behavior of teacher were identified.

Key words: image, image behavior, effectiveness of image, personality.

О. І. Крошка

асистент кафедри диференціальної і експериментальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
e-mail: oksana.kroshka@gmail.com

**МОДЕЛЬ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
ДО СЕБЕ**

У статті розглядається основні теоретико-методологічні аспекти вивчення емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. Вивчення психологічних особливостей емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, на думку автора, неможливо без визначення структури емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. Наведена авторська п'ятикомпонентна модель емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Ключові слова: емоційно-оцінне ставлення до себе, особистість, самовідношення, самосвідомість, рефлексія.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших відношень соціального буття людини є її ставлення до себе. Будь-який прояв активності людини як соціального суб'єкта супроводжується включенням в даний процес ставлення до себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В сучасній психології ставлення до себе розглядається як безпосереднє відображення в свідомості особистісного змісту "Я". Ставлення до себе не базується на оцінці соціальної бажаності сприйманої в собі риси, і не є прямим наслідком знання про себе, хоча феноменологічно виводиться з нього. В основу такого підходу В. В. Століним і С. Р. Пантілеєвим покладена ідея про те, що підставою ставлення до себе є оцінка особистістю свого "Я", власних рис по відношенню до мотивів, які виражають її потребу в самореалізації [1; 6].

Проведений аналіз літературних джерел дозволяє констатувати існування трьох різних підходів в дослідженні ставлення людини до себе:

- розуміння ставлення до себе як афективного компоненту самосвідомості (ставлення до себе в структурі самосвідомості);
- розуміння ставлення до себе як риси особистості (ставлення до себе в структурі особистості);
- розуміння ставлення до себе як компоненту саморегуляції (ставлення до себе в системі саморегуляції).

Їхня інтеграція можлива на основі методологічного положення про єдність діяльності, особистості і самосвідомості [3]. Так, за С. Л. Рубінштейном, на певному етапі вивчення діяльності природно і закономірно переходить у вивчення властивостей особистості, а будь-яка діяльність виходить від особистості як її суб'єкта. Особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не тільки оточуючих, але і себе в своїх відносинах з ними, свідомо при-

власнює собі все, що робить людина, відносить до себе всі витікаючи від неї вчинки і свідомо приймає на себе відповідальність як їх автора і творця. “Проблема... вивчення особистості... завершується розкриттям самосвідомості” [3, с. 434–435].

Таким чином, ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових першоджерел, можна констатувати різноманіття теоретичних контекстів та кутів зору, під якими розглядаються всі аспекти проблеми “Я” і основні психологічні категорії цього напрямку та відсутність єдиного погляду на проблему структуризації ставлення особистості до себе.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для вивчення взаємозв'язків між структурними показниками емоційно-оцінного ставлення особистості до себе нами був проведений кореляційний аналіз за Пірсоном. Слід сказати, що переважна більшість кореляцій між досліджуваними показниками “Опитувальника самовідношення” і методики “Смисложиттєві орієнтації” були позитивними і при цьому значущими на рівні $p < 0,05$. Виняток становили лише шкали “Очікуване відношення від інших” і “Саморозуміння” — вони формують найменше число достовірних взаємозв'язків з рештою психологічних параметрів. Вказані шкали відображають різні боки одного психологічного феномена — рефлексії, а саме: саморефлексії і рефлексії очікуваного відношення від інших.

Для створення та семантичного наповнення виділеної нами п'ятикомпонентної моделі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе означений процес самопізнання є дуже важливим, оскільки характеризує особливості оцінювання внутрішніх психічних актів та станів. Рефлексія в контексті емоційно-оцінного ставлення особистості до себе — це не просто знання або розуміння суб'єктом себе самого, але й, в першу чергу, усвідомленість того, як інші знають або розуміють того, хто рефлексує, його особистісні, емоційні та когнітивні особливості.

Важливо, що рефлексія як складова частина емоційно-оцінного ставлення суб'єкта до себе відображає індивідуальні уявлення про те, що його особистість, характер і діяльність здатні викликати у інших пошану, симпатію, схвалення і розуміння — або протилежні ним відчуття. Оскільки емоційне оцінювання себе самого є процесом суб'єктивним, то й мова йде не про дійсне відношення інших людей, а про відношення людей, яке передбачається, відбивається, тобто про самовідношення самого рефлексуючого суб'єкта. Фактично, шкала “Очікуване відношення від інших” пов'язана з образом узагальненого іншого, а не з прогнозами міжособистісних стосунків або реальних від конкретних значущих людей.

Розуміючи рефлексію як один з компонентів, що характеризують зрілу особистість, можна припустити, що певною мірою у представників даної вікової групи можуть спостерігатися парадоксальні поведінкові паттерни, обумовлені як поєднанням розвиненого емоційно-особистісного ставлення до себе з незрілістю рефлексії, так і навпаки, поєднанням нерозвиненого емоційно-особистісного ставлення до себе із зрілістю рефлексії. Особливо ці феноменологічні прояви будуть діагностовані саме в період юності, чому

сприяє загальний хід особистісного розвитку та специфічні новоутворення, які передбачають основний акцент саме на рефлексуванні оцінних аспектів власної особистості.

Отже, виділена нами п'ятикомпонентна модель емоційно-оцінного ставлення особистості до себе є єдиним змістовим утворенням, яке має математико-статистичне підтвердження та забезпечене емпіричними гарантими в надійних та валідних методиках.

У таблиці представлені результати компонентного аналізу по всій вибірці.

**Компонентний аналіз стандартизованих показників
“Опитувальника самовідношення” і “Смисложиттєві орієнтації” (по всій вибірці)**

Показники (у Z-балах)	Компонента				
	1	2	3	4	5
Осмисленість життя	0,926				
Локус контролю — життя	0,826				
Локус контролю — Я	0,803				
Процес життя	0,795				
Результат життя	0,785				
Цілі в житті	0,757				
Аутосимпатія		0,864			
Самозвинування		-0,848			
Глобальне самовідношення (трансформований показник)		0,596	0,494	0,403	
Самоприйняття		0,553		0,448	
Самоповага		0,405	0,675		
Самокерівництво, самопослідовність			0,666		
Саморозуміння			0,644		
Самоінтерес (шкала 6)				0,742	
Очікуване від інших відношення				0,561	-0,517
Самоінтерес				0,515	
Самовпевненість		0,408	0,472	0,484	
Відношення інших					0,899

Примітка: У таблиці наведені коефіцієнти кореляції показників з компонентами >|0,400|.

Як видно з таблиці, на першу компоненту максимальні навантаження склали показники методики “Смисложиттєві орієнтації”.

1) Унаслідок того, що перша компонента цілком складається з показників надійного та валідного опитувальника “Смисложиттєві орієнтації”, вона отримала назву “Осмисленість життя”.

Особлива роль цієї компоненти у загальній моделі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе полягає у тому, що осмисленість життя особистості у будь-якому віці не є внутрішньо однорідною структурою, вона узагальнено характеризує мотиваційну тенденцію особистості щодо напрямку осмисленості власного життя. Фактично отриману компоненту можна розглядати як провідну складову сенсу життя особистості. При цьому вона включає в себе досить різноманітні за змістом групи психологічних феноменів, які включають в себе власне смисложиттєві орієнтації; цілі в житті, насиченість життя і задоволеність самореалізацією. Оскільки

ки завдяки першій компоненті ми можемо прояснити загальну екзистенціальну спрямованість особистості, отримати інформацію стосовно того, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом, то, на наш погляд, ці категорії можна співвіднести з конструктором внутрішнього часу у психіці суб'єкта, а саме, з метою (майбутнім), процесом (сьогоденням) і результатом (минулим), надати узагальнену оцінку пройденого відрізка життя, охарактеризувати відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита її частина. Тобто, ця компонента характеризуватиме людину в тому числі й з точки зору її часової спрямованості.

Як нам представляється, суб'єкт може осмислювати власне життя або черпати сенс свого життя окремо в кожній категорії чи у всіх складових одночасно. Саме тому компонента "Осмишеність життя" виступає провідною в загальній п'ятикомпонентній моделі, запропонованій в нашому дослідженні.

Тобто у вибраній п'ятикомпонентній моделі рефлексія власного життя через систему суб'єктивних сенсів визначає основний вектор емоційно-оцінного ставлення до себе в період підліткового і юнацького віку. Даний вектор визначає, наскільки задоволений індивід прожитою частиною життя і наскільки сильно виражені його цілі в майбутньому. А також наскільки активно він здатний контролювати власне життя, чи відчуває до нього інтерес, переконаний чи ні в можливостях людини керувати нею.

Слід зазначити, що для даної вибірки і при визначенні іншого числа компонент, саме компонента "Осмишеність життя" стійко зберігала свою структуру. Більш того, проведений окремо компонентний аналіз для показників опитувальника "Смисложиттєві орієнтації" виділяє лише одну компоненту з власним значенням >1 . Це свідчить про те, що смисложиттєві орієнтації є дуже тісно взаємозв'язаними структурними одиницями емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, які умовно можна розглядати як єдиний конструктор.

2) Друга компонента отримала назву "Дружність до власного Я".

У досліджуваній п'ятикомпонентній моделі згода зі своїм Я визначає другий за значущістю напрям емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Виділена психологічна компонента визначає, наскільки індивід схвалює себе в цілому і в істотних частковостях, довіряє собі і володіє позитивною самооцінкою. Особливе значення цієї компоненти пов'язано з її континуальністю. На її негативному полюсі можуть розташовуватися тенденції до підкреслювання власних недоліків, низька самооцінка, схильність до самозвинувачення. Крім того, негативний полюс компоненти "Дружність до власного Я" передбачає емоційні реакції, спрямовані на себе, а саме, роздратування, презирство, знуцання, самоприговор та ін. Тобто, на наш погляд, друга компонента може виконувати окрему самостійну діагностичну роль та виступати як додаткова шкала психологічної схильності до суїцидальних дій (тобто дану схильність можна буде діагностувати ще до того, як суб'єкт скоїть будь-які прояви суїцидальної активності — від

розмов суїцидального характеру до реальних спроб). Зв'язок негативного полюсу другої компоненти з особливостями психологічної схильності до суїцидальної активності пов'язаний також з тим, що означена компонента діагностує ступінь вираженості та суб'єктивного переживання внутрішньо недиференційованого відчуття “за і проти” самого себе.

Особлива роль другої компоненти в узагальненій п'ятикомпонентній моделі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе полягає в посиленні того аспекту самовідношення, який емоційно і змістовно об'єднує у суб'єкта віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, вміння і бажання контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміти самого себе.

Шкалами, які виявили максимальні коефіцієнти кореляцій з другою компонентою, були “Аутосимпатія”, “Самозвинувачення (з негативним знаком)”, “Глобальне самовідношення (трансформований показник)”, “Самоприйняття”, “Самоповага” — всі вони відносилися до “Опитувальника самовідношення”, що ще раз підкреслює її особливий, окремий статус в загальній п'ятикомпонентній моделі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Взагалі друга компонента розкриває найбільш узагальнене, майже недиференційоване почуття позитивного або негативного ставлення особистості до себе, яке може бути психологічно оформлене як почуття психологічної захищеності або незахищеності.

3) Третя компонента умовно названа нами “Визнання цінності свого Я”. Вона сформована такими шкалами “Опитувальника самовідношення”, як “Глобальне самовідношення (трансформований показник)”, “Самоповага, самопослідовність”, “Саморозуміння”, “Самовпевненість”.

Ми не виключаємо, що дана компонента характеризує той аспект самовідношення, який емоційно і змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, прагнення контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміння самого себе. Фактично виділена нами третя компонента розкриває специфіку оцінювання власного “Я” відносно соціально-нормативних критеріїв: волі, цілеспрямованості, успішності, соціального схвалення власного “Я”. Узагальнено можна визначити компоненту “Визнання цінності свого Я” як підґрунтя компетентності, ефективності особистості, загальної інструментальності “Я”. У змістовому плані третя компонента являє собою біполярний континуум, на позитивному полюсі якого шкала об'єднує схвалення себе в цілому і в істотних частковостях, довіра до себе і позитивну самооцінку, ставлення до себе як до упевненої, самостійної, вольової і надійної людини, якої є за що поважати. Позитивний полюс компоненти “Визнання цінності свого Я” відповідає самовпевненості, високому самовідношенню, відчуттю сили свого “Я”, внутрішньої психологічної компетентності. Крім того, третя компонента пов'язана з соціальною сміливістю і відсутністю внутрішньої напруженості з доброю соціальною пристосовністю, запереченням проблем, депресивних станів, а також з інтернальним локусом контролю, переважно у сфері досягнення.

На її негативному полюсі розташовується бачення в собі переважно недоліків, низька самооцінка, готовність до самозвинувачення, незадоволеність своїми можливостями, відчуттям слабкості, сумнів щодо здатності викликати повагу та заохочення з боку оточуючих. Шкали, які створюють цей негативний полюс, свідчать про такі інтрапунітивні емоційні реакції, як роздратування, презирство, знуцання, винесення самоприговорів.

Складові структури, які входять у третю компоненту, припускають процес оцінки себе в порівнянні з деякими соціально значущими критеріями, нормами, еталонами, уявленнями про благополучного і ефективного індивіда, закладеними у ідеальний образ “Я” суб’єкта.

В межах теорії та загальної методології нашого дослідження значущість цієї компоненти та її особлива роль в загальній структурі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе полягає саме в її узагальненому оцінному характері.

4) Четверта компонента, виділена нами, отримала назву “Близькість до свого Я”. З нею виявлені максимально значущі коефіцієнти кореляцій шкал “Глобальне самовідношення (трансформований показник)”, “Самоприйняття”, “Самоінтерес (шкала 6)”, “Очікуване відношення від інших”, “Самоінтерес”, “Самовпевненість”.

У наведеній моделі, що складається з п’яти компонентів, компонента “Близькість до свого Я” є четвертим за значущістю вектором емоційно-оцінного відношення особистості до себе. Загалом компонента “Близькість до свого Я” надає психологічну інформацію щодо тенденції ухвалення особистістю власних планів і бажань, поблажливого ставлення до себе як до впевненої, вольової, самостійної людини, розкриває максимально узагальнене та неусвідомлюване, внутрішньо недиференційоване відчуття “за і проти” самого себе.

Дана компонента включає також відчуття сили свого “Я” та впевненість в тому, що аналогічні оцінки та позитивне ставлення виникає й у оточуючих, тобто виражає ступінь вираженості очікування позитивного або негативного відношення з їхнього боку.

В основі четвертої компоненти лежить відчуття симпатії до себе, згоди зі своїми внутрішніми спонуканими, ухвалення себе таким, який є, навіть з деякими недоліками. Четверта компонента “Близькість до свого Я” змістовно тотожна зі схваленням суб’єктом своїх планів і бажань, поблажливим, дружнім відношенням до себе. Причому ця компонента включає не тільки ухвалення суб’єктом свого образу “Я” як особистості, але й емоцій, які супроводжують оцінку цього образу, що може виражатися у відчутті задоволеності або незадоволеності.

Вважаємо за необхідне відмітити, що четверта компонента однополярна, вона не має протилежного полюса. Її антагоністом може виступати чинник самозвинувачення. У феноменологічному просторі індивіда саме ці чинники виявляються розділеними. Звідси, наприклад, пониження симпатії не обов’язково повинно привести до підвищення самозвинувачення.

Вказані вище психологічні характеристики тісно взаємозв’язані між собою і відображають міру близькості індивіда до самого себе, зокрема

інтерес до власних думок і відчуттів, готовність спілкуватися з собою “на рівних”, впевненість в своїй цікавості для інших.

5) П'ятій компоненті було привласнено назву “Рефлексія оточення”. У її структурі найбільшу вагу мають шкали “Відношення інших” і “Очікуване від інших відношення” (із зворотним знаком). Провідною складовою у п'ятій компоненті виступає ступінь усвідомлення суб'єктом того, як він в дійсності сприймається та оцінюється іншими суб'єктами та якого відношення він очікує від референтного оточення.

П'ята компонента “Рефлексія оточення” виступає поліморфною і поліфункціональною структурною одиницею, в складі якої виділяється і віддзеркалення уявлень інших людей про суб'єкта, і конструювання внутрішніх характеристик партнера, і когнітивне усвідомлення ситуації взаємодії, передбачення поведінкових реакцій інших людей стосовно окремих особистісних характеристик суб'єкта. Специфіка п'ятої компоненти багато в чому визначається особливістю перцептивних процесів, в контексті яких вона розглядається, вона може реалізовуватися у спілкуванні та сприяти оптимізації і конструктивності всіх його сторін. П'ята компонента “Рефлексія оточення” розкриває внутрішній процес дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного і самих себе в просторі різного роду інтеракцій. При цьому свідомості суб'єктів можуть бути неадекватно і спотворено відтворюючими предмет рефлексії і точку зору “Іншого” на цей предмет. Особливо значущою для семантичного розкриття п'ятої компоненти є теза, що рефлексія є не тільки заглиблення в себе і свої образи, вона також є проекцією “Я” на інших людей та взаємовідносини з ними.

Звертаючись до питання генезису емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, особливого значення набуває виділення сензитивного періоду в його розвитку. Як показують численні дослідження з психології підліткового та юнацького віку, для розвитку рефлексії оточення таким є підлітковий вік. Що стосується розвитку рефлексії відношення інших і очікуваного від інших відношення в загальній структурі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, то становлення її в онтогенезі вивчено недостатньо, але можна припустити, що підлітковий вік є сензитивним і для розвитку рефлексії в спілкуванні.

Хоча внесок даної компоненти в пояснення загальної дисперсії порівняно з вищепереліченими компонентами мінімальний, її роль все-таки не можна недооцінювати, наприклад, тому, що практично вся дисперсія шкали “Відношення інших” пояснюється саме даною компонентою. Слід також враховувати, що два показники, які входять в п'яту компоненту, є протилежними за своїм психологічним значенням. Кореляція між ними є значущою і негативною ($r = -0,221$; $p < 0,001$) — тобто чим більше представники досліджуваної вибірки відчувають позитивне відношення з боку оточуючих, тим більшою мірою вони готові чекати негативного відношення і навпаки.

Це, на наш погляд, свідчить про нестабільність у досліджуваної групи емоційно-оцінних аспектів, які аналізуються крізь призму міжособистісних відносин. Не виключаємо, що це може бути пов'язано й з тим, що

в даному віковому періоді склад референтної групи достатньо великий і динамічно міняється.

Крім того, особистість у юності прагне до ідентифікації себе з великою кількістю нових осіб навколо себе: на зміну батькам, вчителям, старшим братам і сестрам приходять старші товариші, неформальні лідери молодіжних груп, популярні знаменитості тощо. Проте ідентифікація особистості в юнацькому періоді недостатньо стійка, що і відбивається в структурі п'ятої компоненти. В цілому дана компонента відображає сприйняття зворотного зв'язку від оточення.

Висновок. Метод головних компонент дозволив нам виявити узагальнену п'ятикомпонентну модель емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, загальна структура якої сформована з тісно взаємозв'язаних між собою окремих показників, а саме, з компонент "Осмисленість життя", "Дружність до власного Я", "Визнання цінності свого Я", "Близькість до свого Я", "Рефлексія оточення".

Отримана п'ятикомпонентна модель дозволяє розглядати емоційно-оцінне ставлення особистості до себе як єдиний психічний конструкт та характеризувати його якісно за конкретними параметрами.

Список використаних джерел

1. Пантилев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 110 с.
2. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 34–36.
3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1957. — 367 с.
4. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М.: Наука, 1989. — 129 с.
5. Столин В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В. В. Столин // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 3. — С. 34–46.
6. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 286 с. — (Першотвір).

О. И. Крошка

ассистент кафедры дифференциальной и экспериментальной психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**МОДЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ**

Резюме

В статье рассматриваются основные теоретико-методологические аспекты изучения эмоционально-оценочного отношения личности к себе. Изучение психологических особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе, по мнению автора, невозможно без определения структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе. Приведена авторская пятикомпонентная модель эмоционально-оценочного отношения личности к себе.

Ключевые слова: эмоционально-оценочное отношение к себе, личность, самоотношение, самосознание, рефлексия.

O. Kroshka

teacher of departments of differential and experimental psychology
I. I. Mechnikov Odessa national university

**THE MODEL EMOTIONALLY-EVALUATION RELATION
OF PERSONALITY TO ITSELF**

Summary

In the article the basic are examined theoretico-methodological aspects of study emotionally-evaluation relation of personality to itself. Study of psychological features emotionally-evaluation relations of personality to itself, in opinion of author, it is impossible without determination of structure emotionally evaluation relation of personality to itself. An author fivecomponent model is resulted emotionally-evaluation relation of personality to itself.

Key words: emotionally-evaluation relation to itself, personality, self-attitude, consciousness, reflection.

В. І. Кузнєцова

аспірантка кафедри психологічного консультування та психотерапії
факультету психології Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна.
E-mail: sachyk@mail. ru

**ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ВАЖКОЇ СИТУАЦІЇ УСКЛАДНЕНОЇ
ВАГІТНОСТІ**

Статтю присвячено проблемі дослідження емоційно-складної ситуації ускладненої вагітності. Викладено результати експериментального дослідження особливостей копінг-стратегій у жінок з ускладненнями вагітності, виявлені достовірні розбіжності в рівнях копінг-стратегій у жінок з різним перебігом вагітності. Показано доцільність окремого дослідження груп з різними ускладненнями вагітності.

Ключові слова: ускладнення вагітності, копінг-стратегії.

Актуальність. На протязі усього життя кожна людина стикається з різноманітними емоційно-складними ситуаціями. Вони піддають її випробуванню і пред'являють вимоги, які перевищують її звичайний адаптивний потенціал. Для жінки однією з таких ситуацій є вагітність — дуже сильний за рівнем переживань та специфічний за комплексом відчуттів період в житті, вивченню якого останнім часом приділяється все більше уваги [2, 7]. Крім того, в сучасному акушерстві спостерігається велика кількість випадків ускладнень вагітності, які є додатковим стресовим навантаженням та нерідко закінчуються смертю [5]. При вітальній емоційно-складній ситуації від жінок вимагаються більш високі затрати та більш тривалий час на адаптацію, ніж це необхідно при дії повсякденних мікростресорів. При цьому здоров'я вагітної жінки залежить від багатьох факторів, в тому числі і психологічних [5]. Тому необхідно формування комплексного підходу при спостереганні вагітності та лікуванні ускладнень. Але роль психологічних факторів в ситуації ускладненої вагітності вивчена недостатньо.

Аналіз проблеми. Стресові ситуації люди переживають по-різному, але в будь-якому випадку зіткнення з ними болісне та викликає зміни, які не завжди допомагають людині вийти з цих ситуацій. У літературі їх описують як критичні, напружені, емоційно-складні, конфліктні, стресові, патогенні, проблемні і т. д. [1]. На сьогоднішній день існують дослідження, які пов'язані з вивченням процесу виникнення стресових реакцій, способів подолання емоційно-складних ситуацій, способів їх профілактики та корекції поведінки особистості у критичних ситуаціях [1, 6]. Наша увага направлена на вивчення емоційно-складної ситуації ускладненої вагітності.

Під час вагітності в житті жінки відбуваються зміни умов самих різних рівнів. Багато хто з дослідників вважають вагітність випробуванням для

психіки жінки, періодом тривалого емоційного напруження та адаптації до нових умов [7]. Ускладнення вагітності стають для жінки додатковим стресовим фактором, який може сприяти порушенням її материнської сфери, та як наслідок приводити до ускладнень материнсько-дитячих відносин після народження дитини. Ускладнення вагітності можуть бути пов'язані з серйозними психологічними наслідками, особливо якщо вони закінчуються летально. Критичні ситуації, які пов'язані з усвідомленням своєї смертності або зіткненням зі смертю іншого, є для людини найсильнішими [1]. Виникає потреба використовувати додаткові адаптаційні ресурси, яких може бути недостатньо для того, щоб успішно впоратися з ситуацією.

Потреба адаптації до нових умов життя, які виникли внаслідок емоційно-важкої ситуації, актуалізує різноманітні способи подолання стресу (копінг-стратегії) [1, 6, 8].

Поняття “подолання” має різні значення. Уиллс та Шифман визначають його як постійно мінливий процес, в якому можна виділити 3 стадії [10]. На першій стадії — попереджуючій — діяльність з негативними життєвими подіями допомагає людині підготуватись до подолання майбутніх труднощів. На другій стадії — безпосередньо подолання проблеми — здійснюються когнітивні та поведінкові зусилля для рішення конкретних завдань. На третій стадії — оновлюючій — людина має справу з наслідками важкої ситуації. Ціль цього етапу — обмежити розміри втрат, швидше повернутися до нормального стану. Згідно другої трактовки, подолання являє собою виключно реакцію на стрес [1]. Також це поняття трактується як процес управління ресурсами (мобілізація та їх оптимальне використання).

В емоційно-важкій ситуації важливо, які стратегії подолання використовуються та наскільки вони ефективні. Стратегії подолання негативних життєвих подій можуть фокусуватися на оцінці, проблеми або емоції та по-різному сприяти рішенню загальних адаптивних задач [1].

Стратегія подолання, сфокусована на оцінці, містить у собі зусилля людини встановити значення ситуації, зрозуміти негативні процеси, що відбуваються, та оцінити можливі наслідки. В межах цієї стратегії відбувається логічний аналіз ситуації та пізнавальна підготовка, тобто людина сприймає ситуацію і розкладає її, щоб виділити якісь сприятливі моменти. Ця стратегія також може використовувати неконструктивні навички, зумовлені захисними механізмами.

Стратегія подолання, сфокусована на проблемі, націлена на рішуче протистояння стресорам та їх наслідкам. Вона починається зі збору як можна більш надійної інформації відносно тієї ситуації, в якій опинилась людина, може використовуватись підтримка близьких та корисних людей. Центральним моментом цієї стратегії є прийняття рішень та здійснення конкретних дій, прагнення безпосередньо мати справу з проблемами.

Стратегія подолання, сфокусована на емоціях, націлена на управління почуттями, які викликані стресовими подіями, та на підтримку емоційної рівноваги. Адаптивні навички, які допомагають зберегти емоційний баланс, дають надію на зміну ситуації, що сприяє подоланню негативних

почуттів та імпульсивних актів, слідуванню нормам моралі. Крім того, емоціями можна управляти за допомогою навчання терпимості.

Перлін та Шулер запропонували іншу класифікацію стратегій подолання стресу [9]. За їх думкою, захисні функції таких стратегій мають здійснюватися трьома способами: за допомогою усунення або зміни умов, які привели до проблеми (стратегія зміни проблеми); шляхом перцептивного управління сенсом переживань таким чином, щоб нейтралізувати їх проблемний характер (стратегія зміни способу бачення проблеми); за допомогою утримання емоційних наслідків проблеми в розумних межах (стратегія управління емоційним дистресом).

Фолкман та Лазарус зі своїми співробітниками запропонували стратегії, які одержали на основі розробленої ними методики “Способів подолання” [8]:

1. стратегія протистоячого подолання — агресивні зусилля людини змінити ситуацію, прояви неприязні та гніву по відношенню до того, що спричинило проблему;

2. стратегія дистанціювання — спроби відокремити себе від проблеми, забути про неї;

3. стратегія самоконтролю — прагнення регулювати власні почуття та дії;

4. стратегія пошуку соціальної підтримки — зусилля знайти в суспільстві інформаційну, матеріальну та емоційну допомогу;

5. стратегія прийняття відповідальності — визнання своєї ролі в становленні проблеми та спроба не повторювати колишніх помилок;

6. стратегія уникання — зусилля позбавитись проблемної ситуації, піти з неї;

7. стратегія планового рішення проблеми — розробка плану дій та слідування йому;

8. стратегія позитивної переоцінки — зусилля надати позитивне значення тому, що відбувається, спроба подолати труднощі шляхом інтерпретації ситуації в позитивних термінах.

Звісно, ефективність подолання несприятливих життєвих подій залежить не тільки від вибору стратегії подолання, але й від особливостей особистості, які також виступають як ресурси і потребують дослідження.

Метою нашого дослідження було виявлення особливостей копінг-стратегій жінок з ускладненнями вагітності.

Методи дослідження. До вибірки дослідження увійшли 6 груп вагітних жінок віком 18–33 роки, терміном вагітності 25–40 тижнів, які очікують першу дитину та знаходяться на стаціонарному лікуванні у пологових будинках м. Харкова (по 21 жінці у кожній групі):

1) жінки з пізніми гестозами (O10–O16 за МКБ 10),

2) жінки з загрозою передчасних пологів (далі ЗПП),

3) жінки з хворобами матері, які пов’язані переважно з вагітністю (O20–O29),

4) жінки, яким надають допомогу у зв’язку зі станом плоду, амніотичної порожнини та можливими труднощами пологів (O30–O48),

- 5) жінки з загостренням хронічних хвороб,
- 6) жінки з фізіологічним перебігом вагітності — контрольна група.

Групи були сформовані на основі Міжнародної статистичної класифікації хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям, 10-го перегляду, яка прийнята 43-єю Всесвітньою асамблеєю охорони здоров'я [4], узгоджені за термінами вагітності, віку, освіти, сімейному стану, соціальному статусу.

Для дослідження особливостей поведінки подолання використовувалась методика “Опросник о способах копинга” Р. Лазаруса та С. Фолкмана, адаптована Т. Л. Крюковою, Е. Ф. Куфтяк, М. С. Замишляєвою (2004) [3].

Для статистичної обробки даних використовувались методи математичної статистики, *t*-критерій Стьюдента, критерій кутового перетворення Фішера.

Результати дослідження.

“Опросник о способах копинга” дозволяє виявити кількісну оцінку способів копінг-поведінки, таких як стратегія протистоячого подолання (1), стратегія дистанціювання (2), стратегія самоконтролю (3), стратегія пошуку соціальної підтримки (4), стратегія прийняття відповідальності (5), стратегія уникання (6), стратегія планового рішення проблеми (7), стратегія позитивної переоцінки (8). У процесі дослідження жінкам було запропоновано заповнити методики 2 рази: 1) відобразити у відповідях те, що було їм притаманно під час вагітності, 2) згадати та відобразити у відповідях те, що було їм притаманно до настання вагітності.

У таблиці 1 наведена значимість розбіжностей середніх показників шкал “Опросника о способах копинга” між групами, яка отримана за допомогою *t*-критерія Стьюдента.

Як видно з таблиці 1, у жодній групі жінок з ускладненнями вагітності немає статистично значимих розбіжностей по жодній стратегії копінгу під час вагітності порівняно з контрольною групою. Натомість статистично значимі розбіжності мають місце у групі 2 по стратегії дистанціювання з групами 1 та 4, по стратегії позитивної переоцінки з групою 3. Жінки з ЗПП, порівняно з жінками з пізніми гестозами та жінками, яким надають допомогу у зв'язку зі станом плоду та амніотичної порожнини, менше використовують стратегію дистанціювання, тобто менше прагнуть до відокремлення себе від ситуації та зменшення її значущості, менше роблять спроб забути про проблему. В той же час порівняно з жінками з хворобами матері, які пов'язані переважно з вагітністю, жінки з ЗПП менше використовують стратегію позитивної переоцінки, а саме роблять менше зусиль, щоб надати тому, що відбувається, позитивного значення, та не долають труднощі шляхом інтерпретації ситуації у позитивних термінах. Отже жінки з ЗПП, з одного боку, не відокремлюють себе від важкої ситуації, а з другого боку, бачать її досить негативно, що може пояснюватися важкістю поставленого їм діагнозу.

До вагітності у всіх груп жінок з ускладненнями вагітності, крім групи 3, є статистично значимі розбіжності по стратегії планового рішення проблеми порівняно з контрольною групою. Це вказує на те, що жінки з ускладненнями вагітності раніше менше виробляли план дій та слідували йому.

Таблиця 1

Значимість розбіжностей середніх показників шкал “Опитувальник про способи копіюгу” між групами під час та до вагітності

Групи	t-емп. (під час вагітності)								t-емп. (до вагітності)							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Гр. 1-К	-0,76	1,06	-0,27	-0,93	-0,99	1,35	0,22	-0,72	0,29	-0,05	0,14	-1,39	-0,55	0,55	-2,21*	0,33
Гр. 2-К	-0,96	-1,08	-0,79	0,75	-0,58	0,51	-0,56	-0,97	-0,46	0,18	1,04	-0,1	0,22	-0,12	-2,75*	-1,27
Гр. 3-К	-1,48	0,09	-0,02	0,62	-0,14	0,35	0,72	1,46	-0,32	1,6	0,88	-0,84	-0,83	-0,03	-1,71	-0,06
Гр. 4-К	-1,58	0,76	-0,5	0,54	-0,7	0,39	0,13	-0,05	-1,17	0,17	0,39	-0,9	-1,39	-0,15	-3,17**	-1,58
Гр. 5-К	-0,29	0	-0,8	-0,94	0,61	1,1	-0,58	-0,35	0,75	2,47*	1,62	-0,82	-0,21	2,33	-2,97*	0,76
Гр. 2-1	-0,11	-2,27*	-0,5	1,74	0,47	-1,1	-0,88	-0,19	-0,98	0,25	0,92	1,67	1,15	-1,01	-1,31	-1,7
Гр. 3-1	-0,63	-1,21	0,29	1,67	0,71	-0,85	0,52	1,93	-0,72	1,9	0,8	0,95	-0,05	-0,58	-0,39	-0,43
Гр. 4-1	-0,67	-0,5	-0,2	1,64	0,27	-1,03	-0,13	0,55	-1,81	0,24	0,28	0,56	-0,74	-0,73	-1,26	-1,97
Гр. 5-1	0,27	-0,9	-0,76	-0,43	1,5	0,11	-0,9	0,04	0,66	1,97	1,18	0,2	0,15	2,53*	-0,89	0,23
Гр. 3-2	-0,6	1,48	0,88	-0,2	0,4	-0,04	1,57	2,48*	0,01	1,49	-0,15	-1	-1,67	0,08	0,85	1,7
Гр. 4-2	-0,58	2,18*	0,33	-0,29	-0,18	-0,08	0,84	0,84	-1,08	-0,04	-0,6	-1,1	-2,57*	-0,11	0,28	-0,15
Гр. 5-2	0,34	0,78	-0,6	-1,44	1,02	0,91	-0,29	0,16	1,5	1,03	0,78	-0,77	-0,52	3,78**	0,08	1,11
Гр. 4-3	0,08	0,84	-0,55	-0,1	-0,54	-0,02	-0,72	-1,43	-0,77	-1,62	-0,5	-0,3	-0,97	-0,15	-0,61	-1,91
Гр. 5-3	0,69	-0,07	-0,87	-1,43	0,54	0,63	-1,21	-1,07	0,9	0,62	0,81	-0,31	0,24	1,98	-0,31	0,46
Гр. 5-4	0,83	-0,59	-0,71	-1,42	1,04	0,81	-0,8	-0,27	2,16	1,24	0,9	-0,13	0,7	2,11	-0,07	1,35

Примітка: * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$.

Вони менше змінювали ситуацію за допомогою довільних проблемно-фокусованих зусиль, які містять аналітичний підхід до проблеми. Крім того, жінки з загостренням хронічних хвороб до вагітності більше порівняно з контрольною групою використовували стратегію дистанціювання, тобто більше відокремлювали себе від проблемної ситуації та зменшували її значущість, що може пояснюватись наявністю хронічної хвороби. Також жінки з загостренням хронічних хвороб достовірно частіше, порівняно з жінками з пізніми гестозами та ЗПП, використовували стратегію уникання, яка означає уявні прагнення та зусилля поведінки позбавитись проблемної ситуації. Ще одна статистично значима розбіжність існує в стратегії прийняття відповідальності між групами 2 та 4. Жінки з ЗПП до вагітності більше визнавали свою роль в появі проблеми та в спробі не повторювати колишніх помилок.

Також значущі відмінності між групами жінок знайдено за ступенем виразності стратегій копіngu. Отримані результати наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень значущості відмінностей за ступенем виразності стратегій копіngu в різних групах (φ)

Групи	Рівні	Під час вагітності				До вагітності			
		1	4	5	7	8	1	2	5
Гр. 1-К	Середній			1,91*					
Гр. 2-К	Середній				1,65*			1,65*	
Гр. 3-К	Високий	2,24*				1,99*			
	Середній					2,26*			
Гр. 4-К	Середній	2,49**							
Гр. 2-1	Високий		1,72*						
	Середній		1,72*					1,69*	
Гр. 3-1	Високий					2,28*			
	Середній					2,02*			
Гр. 4-1	Середній						2,07*	2,06*	
Гр. 3-2	Високий					3,16**			
	Середній					3,08**			
Гр. 4-2	Середній	1,82*				1,84*			1,94*
Гр. 5-2	Середній					1,85*			
Гр. 4-3	Середній						1,89*		

Примітка: до таблиці занесені тільки значимі відмінності.

* — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$.

Як видно з таблиці 2, жінки групи 1 статистично значимо менше шукають соціальну підтримку, ніж жінки групи 2, менше беруть на себе відповідальність в важких ситуаціях, ніж жінки контрольної групи, але більше надають важким ситуаціям позитивного значення, ніж жінки групи 3. Жінки групи 2 статистично значимо менше використовують агресивні зусилля подолання важкої ситуації, ніж жінки групи 4, більше планово вирішують проблеми, ніж жінки контрольної групи, більше надають важким ситуаціям позитивного значення, ніж жінки груп 4 та 5. Жінки групи 3 статистично значимо менше використовують агресивні зусилля подолання важкої ситуації, ніж жінки контрольної групи, та більше надають важким

ситуациям позитивного значения, ніж жінки контрольної, 1-ї та 2-ї груп. Статистично значимо більше використовують агресивні зусилля подолання важкої ситуації порівняно з жінками контрольної групи жінки групи 4. Оскільки описані статистично значимі розбіжності не спостерігаються до вагитности, можна казати про те, що ситуація вагитности сприймається порізному у жінок з різним перебігом вагитности та приводить до використання ними різних копінг-стратегій.

Висновки:

1. Існують розбіжності у копінг-стратегіях у жінок з різним перебігом вагитности. Це дозволяє говорити про те, що кожна патологія вагитности має не тільки свої медичні параметри, але й психологічні особливості. Тож в ході досліджень має сенс групувати жінок з ускладненнями вагитности залежно від виду ускладнення.

2. Найменш успішними способами подолання користуються жінки, яким надають допомогу у зв'язку зі станом плоду та амніотичної порости. Для них характерні дистанціювання та агресивні зусилля подолання важкої ситуації.

3. Під час вагитности у жінок мають місце зміни у способах подолання важкої ситуації порівняно з періодом до вагитности; це вказує на те, що виношування дитини є складним періодом та потребує додаткових адаптаційних зусиль.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Василюк Ф. Е. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. — 200 с.
2. Добряков И. В. Перинатальная психология / Добряков И. В. // Мир медицины. — 2000. — № 5–6. — С. 45–46.
3. Крюкова Т. Л. Адаптация методик, изучение совладающего поведения Way of Coping Questionnaire (Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана) / Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В., Замышляева М. С. // Психология и практика. Сборник научных трудов. Выпуск 4 / Под ред. Крюковой Т. Л., Хазовой С. А. — Кострома: РЦОИ “ЭКСПЕРТ — ЕГЭ”, 2005. — С. 171–190.
4. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятая 43-й Всемирной ассамблеей здравоохранения [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.medlinks.ru/sections.php?op=viewarticle&artid=35>
5. Неотложные состояния в акушерстве и гинекологии / [Степанковская Г. К., Венцовский Б. М., Тимошенко Л. В. и др.]; под ред. Г. К. Степанковской, Б. М. Венцовского. — К.: Здоровье, 2000. — 672 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. — М.: Прогресс, 1982. — 125 с.
7. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учеб. пособие / Филиппова Г. Г. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 239 с.
8. Lazarus R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — 328-33 p.
9. Pearlin L. I., Schooler C. The structure of coping // The journal of health and social behavior. 1978. Vol. 19. № 1. P. 2–21.
10. Wills T. A., Shiffman S. Coping and substance use: A conceptual framework // Coping and substance use. Orlando: Academic Press, 1985. P. 3–24.

В. И. Кузнецова

аспирантка кафедры психологического консультирования и психотерапии факультета психологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина

**ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ТЯЖЕЛОЙ СИТУАЦИЕЙ
ОСЛОЖНЕННОЙ БЕРЕМЕННОСТИ**

Резюме

Статья посвящена проблеме исследования эмоционально-сложной ситуации осложненной беременности. Представлены результаты экспериментального исследования особенностей копинг-стратегий у женщин с осложнениями беременности, выявлены достоверные различия в уровнях копинг-стратегий у женщин с различным течением беременности. Показана целесообразность отдельного исследования групп с разными осложнениями беременности.

Ключевые слова: осложнения беременности, копинг-стратегии.

V. I. Kuznetsova

graduate student of department of the psychological counselling and psychotherapy of faculty of psychology of the Kharkov national university by the name of V. N. Karazin

**FEATURES OF GETTING THE BETTER OF HARD SITUATION
OF THE COMPLICATED PREGNANCY**

Summary

The article is dedicated to problem of the study of emotional hard situation of the complicated pregnancy. The results of experimental research of features of strategics of getting the better of women with complications of pregnancy are presented, reliable distinctions in the level strategics of getting the better of women with the different flow of pregnancy are exposed. Expedience of separate research of groups with different complications of pregnancy is rotined.

Key words: complications of pregnancy, strategics of getting the better.

О. Д. Литвиненко

старший викладач

Одеський національний університет імені І. І Мечникова,
кафедра диференціальної і експериментальної психології

ВИКОРИСТАННЯ РИТМІЧНОЇ СТРУКТУРИ ПСИХІКИ У ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

В статті представлені рекомендації для психологів щодо використання ритмічної структури психіки у практичній діяльності.

Ключові слова: ритмічна структура психіки, власна ритмічна одиниця, психічні ритми, перцептивні ритми, інтерактивні ритми.

Постановка проблеми. Динамічні аспекти необхідного й закономірного (тобто усвідомлюваного) та водночас вільного (тобто неусвідомлюваного) особистісного розвитку завжди має бути присутнім у індивідуальній та груповій роботі психолога з будь-якими категоріями клієнтів. Специфічна роль індивідуальних перцептивних та інтерактивних ритмів полягає у тому, що їхній вибір не залежить від бажання конкретних досліджуваних або клієнтів та одночасно внутрішньо виступає для них як обов'язковий у ситуації вибору або особистісного розвитку.

Особливого значення для найбільш широкого практичного використання ритмічної структури психіки набуває саме інтерактивна підструктура загальної ритмічної структури психіки та її вплив на становлення гармонійної психологічної сумісності індивідів у будь-якій комунікативній діяльності. Під психологічною сумісністю ми, услід за А. В. Петровським, розуміємо взаємне прийняття партнерів по спілкуванню або більш широкій взаємодії, яке базується на оптимальному сполученні (тотожності або взаємній доповнюваності) ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших значущих для міжособистісної взаємодії індивідуально-типологічних показників [8]. Критеріями психологічної сумісності, за А. В. Петровським, виступають висока безпосередня задоволеність партнерів по спілкуванню результатом і процесом цієї взаємодії, коли від кожного з них не вимагалось будь-яких надмірних зусиль для встановлення взаєморозуміння [8]. Ця теза, на наш погляд, додатково підкреслює особливу роль психічних і інтерактивних ритмів у процесі становлення цієї сумісності індивідів, що потребує додаткових емпіричних досліджень в цьому напрямку.

Система практичного застосування дослідження ритмічної структури психіки умовно поділяється нами на три основних етапи або рівні:

1. Первинна або превентивна діагностична процедура. Метою цього етапу діагностичної процедури є раннє, своєчасне виявлення індивідуального музичного або віршованого ритму як засіб гармонізації взаємодії індивіда

з соціальним оточенням на ранніх етапах онтогенезу, що сприяє своєчасному ознайомленню дитини з оточуючим світом;

2. Вторинна превентивна діагностична процедура. На цьому рівні здійснюється педагогічний та соціально-терапевтичний вплив на особистість, щоб вона сама навчилася допомагати собі у фрустраційній або стресовій ситуації, під час вирішення проблем суб'єктивного або об'єктивного характеру за допомогою власної ритмічної часової одиниці.

3. Третинна корекційна діагностична процедура ставить за мету реконструкцію міжособистісних стосунків у дружніх, подружніх, дитячо-батьківських та інших парах, відновлення соціальних зв'язків або полегшення адаптації до умов соціальної життєдіяльності, які змінюються або є ворожими до особистості.

1. Первинна або превентивна діагностична процедура. Оскільки, як відмічали В. С. Мерлін [7], Б. Й. Цуканов [9], підструктура інтерактивних ритмів як складова частина властивості психіки, що входить у темперамент, характеризується онтогенетичною первинністю, то й почуття інтерактивного ритму, яке формується поступово, проявляється вже на ранніх етапах онтогенезу і забезпечує дитині зв'язок з оточуючим світом.

Первинне, або превентивне виховання повинно спиратися на ранню диференціацію індивідів за часовими та ритмічними характеристиками. Спираючись на численні дослідження Б. Й. Цуканова, можна припускати, що сутністю багатьох первинних (або дитячо-батьківських конфліктів) виступає певна структурна характеристика відповідних часових та ритмічних якостей індивіда і особистості. Найбільш цікавими для розв'язання проблеми первинної сумісності індивідів можна вважати отримані Б. Й. Цукановим дані щодо індивідуального перебігу часу у його переживанні суб'єктом. Для цього Б. Й. Цукановим був об'ґрунтований розподіл індивідів на три нерівноцінні групи:

- 1) індивіди, що "поспішають" (їх 80% від усієї популяції);
- 2) "точні" індивіди (їх 12%);
- 3) "повільні" індивіди (їх 8%).

Спираючись на результати нашого емпіричного дослідження, можна припустити, що залежно від суб'єктивного вибору певного віршованого або музичного ритмів може залежити й подальша психологічна сумісність індивідів у навчанні, праці, міжособистісних стосунках тощо [3–5]. Оскільки методика Б. Й. Цуканова, яка виступала підґрунтям створення авторських методичних інструментаріїв, є онтогенетично універсальною, тобто може бути використана для тестування вже у дітей віком від 4–6 років, коли вони можуть міцно тримати в руці секундомір і натискати на його кнопку пуску й зупинки ходу, відповідно ми можемо рекомендувати використання розробленої нами батареї методик у будь-якому віці, починаючи з 4–6 років. Численними дослідженнями методологічно і емпірично підтверджено, що й власна часова одиниця, й обраний ритм є незмінними і незалежними від віку, емоційного стану, самопочуття тощо [9].

Вважаємо, що запропонована методична процедура вивчення психологічної сумісності за допомогою діагностики інтерактивних ритмів може бути

використана не тільки на індивідуальному, але й на особистісному рівнях. Емпіричні дослідження, проаналізовані нами, підтверджують, що у представників різних τ -типів діагностуються неоднакові суб'єктивні відношення до минулого, теперішнього, майбутнього, до самого себе тощо [3–5; 9]. За даними Б. Й. Цуканова, у діапазоні $0,7 \text{ с} < \tau < 0,86 \text{ с}$ знаходяться суб'єкти із чіткою орієнтацією у майбутнє; у діапазоні $0,86 \text{ с} < \tau < 0,94 \text{ с}$ для суб'єктів найбільш значущим є теперішнє, а суб'єкти, які надають перевагу минулому, знаходяться у часовому діапазоні $0,94 \text{ с} < \tau < 1,11 \text{ с}$ [9].

Отже, певна належність суб'єкта до того чи іншого τ -типу розділяє всіх за критерієм орієнтації на перспективу або ретроспективу, що фактично свідчить про певні, до кінця ще не досліджувані можливості чіткої діагностики характерологічних рис, оскільки базовими критеріями становлення характеру є відношення до себе, до минулого, теперішнього, майбутнього тощо.

2. Вторинна превентивна діагностична процедура. На подальших етапах онтогенезу, об'єднуючись в нескінченній кількості варіантів, інтерактивна ритмічна підструктура як нерозривна єдність загальної ритмічної структури психіки індивіду, як основа існування будь-якого явища, протікання будь-якого процесу впорядковування, прямує до гармонізації відносин. Якщо засобом такого впорядковування є діяльність людини, то ритм визначає цю діяльність в часових і просторових параметрах, є організуючим і цементуючим началом просторово-часової структури діяльності. Визначаючи і вибудовуючи просторово-часову організацію діяльності, ритм є — функціональним базисом, однією з найважливіших умов як засвоєння, так і виконання дій, що здійснюються людиною в будь-якому виді людської активності [6]. Інтерактивна ритмічна здатність є універсальним і синкретичним новоутворенням психіки людини. На думку Б. Й. Цуканова, суб'єктивний образ будь-якої діяльності, або навіть іншої людини, будується з опорою на чітко виділений певний часовий проміжок, який виконує роль своєрідного індивідуального “кроку” і співпадає з тривалістю ендогенних змін. Подібна суб'єктивна одиниця сприйняття об'єктивного часу приблизно дорівнює $0,87\text{--}0,89 \text{ с}$ [9]. Одним з перспективних напрямів в дослідженнях інтерактивної ритмічності особистості є розгляд психологічних змін людини в об'єктивно-біографічному часі. Стрижньовим поняттям тут є поняття життєвого шляху або індивідуальної історії особистості. Початок генетичної теорії особистості поклав П. Жане [1]. Він спробував розглянути психологічну еволюцію особистості в реальному ритмічно-часовому протіканні, співвіднести вікові фази і біографічні ступені життєвого шляху, зв'язати біологічний, психологічний і історичний час в єдиній системі координат еволюції особистості [1]. Проте найбільш великою за своїм теоретичним потенціалом щодо ролі інтерактивної підструктури психіки була постановка проблеми життєвого шляху, зроблена Ш. Бюлер [цит. за 2]. Вона встановила ритмічні закономірності в зміні фаз життя, домінуючих тенденцій, в зміні життєвої активності залежно від віку. Ш. Бюлер зробила спробу інтегрувати біологічний і психологічний часи життя в єдиній ритміко-біографічній системі координат [цит. за 2].

3. Третинна корекційна діагностична процедура. Спираючись на наукові здобутки Б. Й. Цуканова, ми вважаємо, що завдяки вивченню специфіки неоднозначних та майже недосліджених зв'язків між інтерактивною ритмічною підструктурою психіки і індивідуальною одиницею часу (яка, на думку вченого, й забезпечує індивідуальні відмінності), можна дослідити новий погляд на проблему сумісності на виробництві, у замкнених колективах, подружніх, дитячо-батьківських стосунках тощо.

В процесі проведення даного дослідження, використовуючи спостереження, бесіду та власні емпіричні міркування, нами були зафіксовані факти, пов'язані з локалізацією темпу і ритму в психіці індивіда. Було відмічено, що локалізація темпу і ритму носить зонний, а не точковий (математично точний) вигляд. Причому ширина зони обумовлюється як суб'єктивними, так і об'єктивними причинами. Найбільш широка зона локалізації у представників повільних ритмів, а найбільш вузька у представників швидких ритмів.

В процесі апробації результатів наших досліджень із студентами декількох п'ятих курсів психологічного відділення ОНУ ім. І. І. Мечникова, ми зробили спробу досліджувати проблеми, пов'язані з психомоторними особливостями в психіці індивіда. Завданням дослідження було з'ясування того, наскільки близькі між собою психоритмічні структури індивідів, що довгий час знаходяться в дружніх, партнерських взаєминах (тобто наскільки проявляються темпоритмічні характеристики у інтерактивній підструктурі психіки).

Спільно із студентами-психологами нами було проведене дослідження "Я і мій друг (подруга, партнер, чоловік, близька людина)", в основі якого лежала оригінальна авторська програма відповідної назви та змісту. Обов'язковими умовами проведення дослідження було, по-перше, тривале знайомство з партнером і, по-друге, відсутність кровної спорідненості. В розробленій нами оригінальній програмі була розроблена покрокова процедура, в якій повинні були брати участь безпосередньо студент-психолог та його досліджуваний-партнер. Дана програма складалася з наступних заходів:

1. Визначення суб'єктивну одиницю часу (τ -тип).
2. Отримання віршованого розміру, якому віддається перевага:
 - а) з групи віршів, пропонованих нами у власних експериментах [3; 4];
 - б) розбір улюбленого віршованого твору (одного або декількох), визначення його розміру;
 - в) визначення улюбленого автора віршованого твору, аналіз його творчості — розмір більшості віршів, життєвого шляху, а також визначення передбачуваної типологічної групи, виходячи з відгуків сучасників;

3. Вибір музичного твору. В даному випадку пропонувалося прорахувати ритм улюбленого музичного твору на метрономі. На жаль, вибір музичного твору з нашого експерименту для всіх учасників досліджень технічно не представлявся можливим.

4. Визначення за допомогою метронома свого (комфортного) ритму, якому віддається перевага, або ритмічної зони.

5. Порівняльний аналіз результатів.

У наведених дослідженнях брали участь 76 пар досліджуваних-студентів. Звичайно, далеко не всі роботи відрізнялися ретельністю та якістю, крім того, студенти ще не мали належного досвіду в проведенні деяких процедур, тому нами були використані лише деякі позиції з даної програми. До них відносяться:

1. Віршований твір, якому надається перевага, в ситуації несподіваного вибору (визначення віршованого розміру).

2. Віршований твір, якому надається перевага, в ситуації тривалого незалежного вибору (визначення віршованого розміру).

3. Музичний твір, якому надається перевага, в ситуації тривалого незалежного вибору (визначення темпоритмічної структури).

4. Ритм, якому надається перевага, обраний за допомогою метронома і визначуваний досліджуваними як “нормальний”, “зручний”, “комфортний”.

5. Аналіз результатів.

Дані, отримані в результаті дослідження, були оброблені нами кількісно і якісно.

Наводимо приклади опису результатів дослідження.

1-ша пара. Університетські друзі: щільно спілкуються під час і після занять, симпатичні один одному, багато загальних інтересів. Позицію № 1 не визначали. Улюблені віршовані твори співпадають в ритмічних структурах — двоскладовий, ямб. Ритм улюбленого музичного твору майже співпав: 98 уд/хв і 94 уд/хв. Ритмічна зона, якій надається перевага (100–110 уд/хв і 92–94 уд/хв), також достатньо близько знаходиться, бракує 6 пунктів, які, мабуть, можуть бути подолані в ситуації спільної діяльності.

2-га пара. Університетські друзі: дружні з першого курсу, вважають за краще сидіти поряд під час занять, допомагають один одному в учбовій діяльності. Позицію № 1 не визначали. Улюблені віршовані твори двоскладові: ямб, хорей. Ритми улюблених музичних творів співпадають: 90 ударів в хвилину і 92 удари в хвилину. У одного з партнерів за результатами дослідження є ще один улюблений музичний твір з ритмом 108 ударів в хвилину. Ритмічна зона, якій надається перевага, також має загальну локалізацію: 88–92 удари в хвилину і 92–96 ударів в хвилину (92 удари в хвилину — точка перетину).

3-тя пара. Університетські друзі: вважають, що “знайшли один одного”, разом їм весело і приємно проводити час. Позицію № 1 не визначали. Улюблені віршовані твори співпадають в ритмічних структурах — двоскладовий, ямб. Ритми улюблених музичних творів знаходяться дуже близько: 126 і 120 ударів в хвилину. Ритмічні зони, яким надається перевага, 120–132 удари в хвилину і 116–126 удари в хвилину мають достатньо велику ділянку перетину: 120–126 ударів в хвилину.

4-та пара. Друзі по життю. Досліджувані вказують на достатньо складні взаємини: “то ми дружимо, то ми не дружимо”, так тягнеться вже достатньо довго, загальний круг знайомих зв’язує і не дає їм порвати сто-

сунки остаточно. Позицію № 1 не визначали. Улюблені віршовані ритми трискладові: амфібрахій, дактиль. Ритми музичних творів не співпадають: 96, 100 ударів в хвилину і 84 удари в хвилину. Ритмічна зона партнерів, якій надається перевага, також не співпадає: 108–116 ударів в хвилину і 80 ударів в хвилину. Припускаємо, що справжніх партнерських відносин, добрих результатів в спільній діяльності даній парі буде досить важко скласти.

Отже, в результаті кількісної обробки інформації ми отримали наступні дані по всіх досліджуваних позиціях:

– позиція № 1 — переважний віршований твір в ситуації несподіваного вибору; брало участь 46 пар, віршовані ритмічні структури співпали у 32 пар, що складає 70% досліджуваних;

– позиція № 2 — переважний віршований твір в ситуації тривалого вибору (улюблений вірш); брало участь 75 пар, віршовані ритмічні структури співпали у 58 пар, що складає 77% досліджуваних;

– позиція № 3 — переважний музичний твір будь-якого жанру і стилю (улюблений музичний твір); брали участь 74 пари, музичні ритмічні структури співпали у 40 пар, що складає 55 % досліджуваних;

– позиція № 4 — вибір комфортної ритмічної зони; брали участь 74 пари, переважні ритми для життєдіяльності співпали у 57 пар, що складає 77% досліджуваних.

Отже, результати проведеного нами дослідження дозволяють надати рекомендації, які можуть сприяти гармонізації внутрішнього становища та міжособистісних контактів індивіда на всіх етапах онтогенетичного становлення особистості, вдосконаленню превентивних аспектів психотерапевтичного впливу на неї у фрустраційних, стресових, суб'єктивно та об'єктивно скрутних становищах.

При плануванні і проведенні відповідних психодіагностичних процедур важливо враховувати той факт, що власна часова та ритмічна одиниці не залежать від віку або стану особистості та є досить стійким утворенням, що накладає відбиток на всі боки життєдіяльності та комунікації індивіда. Але незалежно від цього, ознайомлення клієнтів з діагностичною процедурою повинне орієнтуватися на вікові особливості та загальний розвиток особистості, а саме, для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку ознайомлення з власною часовою одиницею та темпоритмом, якому надається перевага, повинно здійснюватися у ігровій формі. На цьому етапі психологу необхідно пам'ятати, що на ранніх етапах онтогенезу певне ставлення до часу знаходиться у фазі становлення та закріплення соціально-виховними санкціями з боку дорослих, які, частіш за все, носять характер виховуючих настанов, а вибір улюбленого віршованого та музичного ритму ще не сформований, але теж корелює зі впливами, які створює на дитину вихователь, батьки та інші оточуючі. В цей період, як підкреслював П. Фресс, час (темпоритм) набуває в особистості, що зростає, специфічного змісту, стає своєрідним об'єктом, який починає набувати цінності [10]. Услід за Б. Й. Цукановим, ми вважаємо, що в цей період ознайомлення з ритмом та темпом, яким надається перевага, і засвоєння простіших навичок

самодіагностики є могутньою зброєю як для практикуючих психологів, так і для батьків, оскільки знання власної ритмічної одиниці дитини дозволяє уникати суттєвих травмуючих ситуацій, створювати позитивні психолого-педагогічні “внески” у психіку дитини, яка зростає, та гармонізувати її з самою собою і оточенням [9]. Ці вміння можна виховати у кожній особистості та довести до досконалості на підставі раннього ознайомлення з власною часовою, ритмічною та темповою одиницею, що і складає основне психологічне завдання першого превентивного діагностичного етапу.

В цей період та в подальшому у зрілому віці особливої ролі набуває застосування вже вторинної превентивної діагностичної процедури, коли у особистості за допомогою і при підтримці психолога формуються навички психологічної самопомоги або релаксації у фрустраційній або стресовій ситуації, під час вирішення проблем суб’єктивного або об’єктивного характеру за допомогою знання про власну ритмічну та часову одиниці.

Результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження дозволяють надати рекомендації практичним психологам та психотерапевтам, які можуть в подальшому сприяти вдосконаленню навичок психологічної самопомоги у клієнтів, які залишилися наодинці з проблемою або не можуть розв’язати проблем міжособистісного характеру у ближньому колі спілкування:

1. Превентивна та корекційна діагностика індивідуальних темпоритмів може знаходити свій прояв у багатьох аспектах:

– психолого-педагогічному, коли основним завданням діагностики індивідуальних темпу та ритму, яким надається перевага, виступає гармонізація відносин з оточуючим світом та розширення кола уявлень про можливості власної особистості;

– особистісному, коли основним завданням діагностики індивідуальних темпу та ритму, яким надається перевага, виступає гармонізація відносин з самим собою, подолання внутрішньо особистісних конфліктів, формування навичок самодіагностики та розвиток певних властивостей для того, щоб індивід сам навчився допомагати собі у фрустраційній або стресовій ситуації, під час вирішення проблем суб’єктивного або об’єктивного характеру за допомогою власної ритмічної часової одиниці;

– соціально-психологічному, коли основне завдання діагностики містить в собі реконструкцію міжособистісних стосунків у дружніх, подружніх, дитячо-батьківських та інших парах, відновлення соціальних зв’язків або полегшення адаптації до умов соціальної життєдіяльності, які змінюються або є ворожими до особистості.

2. При плануванні і проведенні відповідних психодіагностичних процедур важливо враховувати той факт, що власна часова та ритмічна одиниці не залежать від віку або стану особистості та є досить стійким утворенням, що накладає відбиток на всі боки життєдіяльності та комунікації індивіда. Але незалежно від цього, ознайомлення клієнтів з діагностичною процедурою повинна орієнтуватися на вікові особливості та загальний розвиток особистості, а саме, для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку це, в першу чергу, розширення світогляду, формування навичок самоорганізації

себе під час ігор та навчання, вміння співвідносити свої дії з діями інших людей, які мають інші часові та ритмічні одиниці. Для дітей підліткового та юнацького періоду ознайомлення з власною ритмічною одиницею означає подальше набуття знань про свій організм, зміни, які трапляються в ньому, формування навичок самоорганізації у побудові планів на майбутнє та організація теперішнього часу; в період зрілості — гармонізація відношень з оточенням та з самими собою, інформування щодо вікових змін та стабільних явищ у психіці тощо.

3. При організації та проведенні програми “Я та мій друг (подружжя та ін.) можлива реалізація основних завдань третинної корекційної діагностичної процедури, а основний наголос можна робити на різних аспектах життєдіяльності, які є похідними з власної ритмічної та часової одиниці, якій індивідом надається перевага.

Висновки

Таким чином, діагностичне виділення власної ритмічної одиниці є не тільки теоретично, але й практично значущим, завдяки вивченню специфіки неоднозначних та майже недосліджених зв'язків між інтерактивною ритмічною підструктурою психіки і індивідуальною одиницею часу (яка, на думку вченого, й забезпечує індивідуальні відмінності), можна дослідити новий погляд на проблему сумісності на виробництві, у замкнених колективах, подружніх, дитячо-батьківських стосунках тощо. Ми акцентуємо увагу саме на інтерактивній підструктурі загальної ритмічної структури психіки та її впливі на становлення гармонійної психологічної сумісності індивідів у будь-якій комунікативній діяльності.

Система практичного застосування результатів проведеного теоретико-емпіричного дослідження ритмічної структури психіки умовно поділяється на три основних етапи або рівні: первинна або превентивна діагностична процедура, вторинна превентивна діагностична процедура та третинна корекційна діагностична процедура. Кожна з виділених нами діагностичних процедур має власну мету, теоретичне підґрунтя та емпіричних гарантів.

Первинна або превентивна діагностична процедура має за мету раннє, своєчасне виявлення індивідуального музичного або віршованого ритму як засобу гармонізації взаємодії індивіда з соціальним оточенням на ранніх етапах онтогенезу, що сприяє своєчасному ознайомленню дитини з оточуючим світом; вторинна превентивна діагностична процедура сприяє здійсненню педагогічного та соціально-терапевтичного впливу на особистість, для формування адекватних навичок самопомоги у фрустраційній або стресовій ситуації, під час вирішення проблем суб'єктивного або об'єктивного характеру за допомогою власної ритмічної часової одиниці; третинна корекційна діагностична процедура ставить за мету реконструкцію міжособистісних стосунків у дружніх, подружніх, дитячо-батьківських та інших парах, відновлення соціальних зв'язків або полегшення адаптації до умов соціальної життєдіяльності, які змінюються або є ворожими до особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 263 с. — (Першотвір).
2. Джемс У. Психология / У. Джемс [пер. с англ. О. И. Петренко]. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
3. Литвиненко О. Д. Выбор предпочитаемого стихотворного ритма индивидом / О. Д. Литвиненко // Перспективи. — Одеса, 1998. — № 3-4. — С. 106-109.
4. Литвиненко О. Д. Связь стихотворного и музыкального ритмов в психике индивида / О. Д. Литвиненко // Вісник Харківського державного університету. — Харків, 1999. — № 439. Серія "Психологія, політологія", ч. 4-5. — С. 82-84.
5. Литвиненко О. Д. Зв'язок ритмічної структури психіки індивіда з іншими ритмами / О. Д. Литвиненко // Наука і освіта. Спеціальний випуск. — Матеріали Міжнародної конференції "Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі, Одеса, 7-8 жовтня 2009. — С. 188-196.
6. Медникова Л. С. Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.10 / Людмила Сергеевна Медникова. — Санкт-Петербург, 2004. — 444 с.
7. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. — М.: Наука, 1986. — 187 с. — (Першотвір).
8. Петровский А. В. История и теория психологии: в 2-х т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов-на-Дону: Феникс. — 1996. — Т. 1. — 415 с.
9. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 245 с.
10. Фресс П. Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиже. Экспериментальная психология [пер. с англ. В. В. Петренко]. — М.: Прогресс, 1978. — Вып. 6. — С. 88-135.

О. Д. Литвиненко

старший преподаватель кафедры дифференциальной
и экспериментальной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПСИХИКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Резюме

В статье представлены рекомендации для психологов по использованию ритмической структуры психики в практической деятельности.

Ключевые слова: ритмическая структура психики, собственная ритмическая единица, психические ритмы, перцептивные ритмы, интерактивные ритмы.

O. D. Litvinenko

senior teacher of department of differential and experimental psychology
Odessa national university the name of I. I. Mechnikov

**THE USING OF RHYTHMIC STRUCTURE OF PSYCHE
IS IN ACTIVITY OF PSYCHOLOGIST**

Summary

In the article were made the recommendations for psychologists about using the rhythmical structure of the psyche in practice.

Key words: the rhythmical structure of a psyche, own rhythmical unit, the rhythms of psyche, the perceptive rhythms, the interactive rhythms.

О. В. Мамічева

канд. психол. наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет,
кафедра корекційної педагогіки та спеціальної психології
e-mail: lena_sk74@mail.ru

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ТА ДИНАМІКА РОЗВИТКУ
ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

У тексті розглянута проблема вивчення професіоналізації, яка спрямована на вивчення самого процесу професійного становлення людини, на психологічні зміни, що відбуваються з нею у ході професійного становлення, і дослідження, спрямовані на розробку способів і засобів управління даними процесами у рамках професійної орієнтації, професійного відбору та професійного навчання.

Ключові слова: професіоналізація, професійне становлення, професійне навчання, професійна діяльність, педагогічні та предметні здібності.

Постановка проблеми

Практика і численні дослідження показують, що процес професіоналізації починається ще до професійного навчання, триває під час і після нього, досягає піка на стадії самостійної діяльності. У буквальному тлумаченні “становлення” позначає виникнення, утворення чого-небудь у процесі розвитку. У психології під професійним становленням розуміється “формування” особистості, адекватної вимогам професійної діяльності [9]; цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації і соціалізації, частина життєвого шляху особистості, специфічна форма розвитку, одна із провідних форм прояву активності особистості.

Мета і задачі статті

За предметом вивчення професіоналізації визначити два основних напрямки. З погляду способу вивчення професіоналізації виділити дві групи робіт: комплексні і аналітичні. Оцінити динаміку становлення складових професіоналізму і предметно-педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу (ВНЗ).

Аналіз публікацій

Як зазначають С. Д. Максименко і Т. Д. Щербан, професійне становлення викладача сьогодні розглядається як цілісний безперервний процес, в основі якого лежить комплекс розвиваючихся, взаємодіючих між собою і послідовно змінюючих один одного механізмів [7].

Аналіз основних напрямків досліджень професійного становлення, що склалися у вітчизняній і зарубіжній психології, дозволив Ю. П. Поварьонкову виділити основні групи досліджень за двома основами: за предметом і за способом вивчення професіоналізації. Це дослідження, спрямовані на вивчення самого процесу професійного становлення людини, на психологічні зміни, що відбуваються з нею у ході професійного становлення, і дослідження, спрямовані на розробку способів і засобів управління даними процесами у рамках професійної орієнтації, професійного відбору, професійного навчання, професійної атестації і т. д.

Викладення основного матеріалу

У аналітичних дослідженнях вивчені окремі сторони, етапи і форми професіоналізації. Напрацьовано великий фактичний матеріал, визначені провідні поняття психологічної теорії професіоналізації, досліджуються психологічні проблеми допрофесійної підготовки; психологічні механізми професійної підготовки (професійного навчання) і психологічні проблеми, що виникають на стадії самостійної професійної діяльності. У комплексних дослідженнях уживають спроби осмислити процес становлення професіонала у цілому, від початку до кінця, з врахуванням усього різноманіття факторів, що діють на нього. “Розробка цілісних концепцій становлення професіонала є відображенням незадоволеності теоретиків і практиків пояснювальними можливостями аналітичних підходів і є етапом розвитку теорії професіоналізації, що створює необхідні теоретичні і методологічні передумови для організації комплексних досліджень професійного розвитку як такого, що найбільше відповідає сучасним запитам практики і теорії” [10, с. 12]. Із цим твердженням Ю. П. Поварьонкова важко не погодитися, оскільки створення комплексної теорії професіоналізації припускає проведення великої попередньої аналітичної роботи. Комплексні дослідження професійного становлення у вітчизняній психології пов’язані з вивченням професійної придатності (М. Д. Левітов; К. М. Гуревич, К. К. Платонов), готовності до праці (О. О. Смирнов, В. В. Сериков), створенням цілісних концепцій професійного становлення (Є. О. Клімов, А. К. Маркова, Е. Ф. Зеєр; Н. С. Глуханюк, В. Д. Шадріков, Т. В. Кудрявцев, В. О. Бодров, Ю. П. Поварьонков, Л. М. Мітіна та ін.).

У зарубіжній психології розробка цілісних концепцій професійного становлення здійснюється в основному у рамках психології кар’єри (psychology of career) або кар’єрного розвитку (career development). Серед найбільш відомих теорій кар’єри можна виділити психодинамічну модель вибору кар’єри (І. Бордін, Е. Рое); теорії розвиваючої перспективи (Д. Сьюпер, Е. Гінзберг); особистісних рис (Р. Девіс, Л. Лофквікс, Д. Холланд); соціального наування (підкріплення) (А. Мітчел, А. Бандура, Дж. Роттер). Останнім часом теорія кар’єри була істотно доповнена концепцією поліваріантної кар’єри Д. Холу і Ф. Мірвіса. Особливість даного підходу полягає у перевазі унікальності шляху розвитку кожного працівника, на відміну від універсальної моделі для всіх.

Значний внесок у розвиток психологічної концепції професіоналізації як цілісного процесу вніс Є. О. Клімов [5]. У його дослідженнях сформульоване уявлення про особистість професіонала, дане поняття індивідуального стилю діяльності, розроблена психологічна теорія професійного консультування, з урахуванням здібностей і схильностей здійснена класифікація видів діяльності, виявлені протиріччя професійного розвитку та етапи становлення суб'єкта праці. У періодизацію життєвого шляху професіонала він включає оптацію — вибір професії в учбово-професійному закладі; адаптацію — входження у професію і звикання до неї; фазу інтернала — придбання професійного досвіду; майстерність — кваліфіковане виконання трудової діяльності; наставництво — передача професіоналом свого досвіду. Однак варто констатувати, що більш пильну увагу дослідника було приділено етапу професійного розвитку, пов'язаного із профорієнтацією.

Найбільш послідовно цілісна концепція професіоналізації особистості у знаходження нею соціальної зрілості розробляється Т. В. Кудрявцевим [6]. Професійне становлення розглядається як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що складається із чотирьох основних стадій. Перехід до кожної наступної стадії зіставляється у ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду протиріч і нерідко навіть кризових ситуацій. Стадії професійного становлення автор пов'язує з етапами життєвого шляху людини, не з огляду на можливу зміну професії і перепідготовку.

Значний інтерес у плані вивчення проблеми професійного становлення викликають дослідження Е. Ф. Зеєра і Н. С. Глуханюк [3, 4]. Автори визначають професійне становлення як продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, становлення її суб'єктності, освоєння і самопроєктування професійних видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізації себе у професії і самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Динаміка професійного становлення підпорядкована загальним закономірностям психічного розвитку: єдності свідомості і діяльності, наступності, гетерохронності.

Як основу для виділення таких стадій професійного розвитку, як оптація, професійна підготовка, адаптація, первинна і вторинна професіоналізація, майстерність, Е. Ф. Зеєр називає соціальну ситуацію і рівень провідної діяльності. На стадії оптації відбувається професійне самовизначення; на стадії професійної освіти — перебудова учбово-пізнавальної діяльності у професіонально-орієнтовану; на стадії адаптації починається самостійна трудова діяльність, а на стадії первинної професіоналізації виникає потреба у професійному рості і при відсутності його перспектив — внутрішній дискомфорт, психічна напруженість. Подальший професійний розвиток фахівця приводить до його вторинної професіоналізації [4]. Особливістю цієї стадії є високопродуктивне виконання професійної діяльності, а небезпекою — стагнація професійного життя та особистості. Завершує класифікацію розвитку професіонала стадія майстерності — творчий рівень виконання діяльності. Заслуга Е. Ф. Зеєра полягає у тому, що він показав

варіативність темпу і траєкторії професійного становлення, їхню обумовленість віковими, індивідуально-психологічними, соціально-економічними та професійно-технологічними факторами.

Ідея про циклічність професійного розвитку як загальної закономірності всіх його аспектів, що рухають, фактором якого служить перетворююча діяльність, а регулятором — професійна ідентичність, розробляється у рамках дослідницького підходу, позначеного авторами як професіогенез (В. О. Вавілов, О. І. Галактіонов; О. П. Єрмолаєва). У центрі уваги дослідників перебуває динаміка інформаційного простору професіонала, соціокультурна обумовленість професій, взаємодія і границі зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності, рівнево-стадійна диференціація професійних здібностей і професіоналізму, становлення професійної ідентичності.

Системне розуміння процесу професіоналізації представлено у концепції Ю. П. Поварьонкова [10], що опирається на принципи, сформульовані у концепції системогенезу професійної діяльності В. Д. Шадрікова [15] і розвиває її провідні положення. Професійне становлення розглядається як системний, безперервний процес, що детермінується на основі різних психологічних механізмів і розуміється, по-перше, як форма соціалізації та індивідуалізації, по-друге, як частина життєвого шляху особистості, по-третє, як специфічна форма розвитку, у четвертих, як одна із провідних форм прояву активності. Як детермінанти становлення професіонала автор розглядає систему зовнішніх стосовно суб'єкта і внутрішніх факторів, співвідношення яких і визначає базове протиріччя професійного розвитку. Як зовнішні виступають професійні вимоги, пропоновані індивідові, і соціально-професійні можливості, які представляються йому у ході професіоналізації. До числа внутрішніх факторів належать професійні домагання, можливості індивіда, його зустрічні вимоги до умов професіоналізації [12, с. 100].

Професійне становлення у сучасній психології розглядається як складний динамічний процес, що має свою траєкторію розвитку. Ця траєкторія багато у чому залежить від логіки (моделі) професійного розвитку, в основі якої лежить той або інший спосіб існування людини: життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина (при цьому сама людина перебуває усередині самого життя: усяке її відношення — це відношення до окремих явищ життя, а не до життя у цілому), або вихід за межі безпосередніх зв'язків, поява ціннісно-сміслового визначення життя [14]. Положення С. Л. Рубінштейна про два способи життя послужило методологічною основою для побудови Л. М. Мітіною двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, заснованої на другому способі життєдіяльності [8]. При адаптивній поведінці (1-ша модель) домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Маються на увазі процеси самоприспособлення, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам людини. У діяльності фахівець, як правило, керується постулатом економії сил і користується головним чином напра-

цьованими алгоритмами рішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними у штампи, шаблони, стереотипи. У моделі професійного розвитку (2-га модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю у цілому і перетворити її у предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, що конструює своє сьогодні і майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати та оцінювати труднощі і протиріччя різних сторін професійної праці, самостійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом даної ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а виходить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, з іншого.

Професійне функціонування фахівця у руслі 1-ї моделі детермінується головним чином протиріччям між вимогами професійної діяльності і професійного співтовариства, з одного боку, і можливостями і здібностями особистості, індивідуальним стилем діяльності і спілкування, досвідом роботи, з іншого. Динаміка професійного функціонування фахівця проходить три стадії: професійної адаптації, професійного становлення і професійної стагнації. На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійного середовища та існує за рахунок досягнень минулого, експлуатації стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного росту фахівця, несприйнятливості до нового. Стадія професійної стагнації, професійного виснаження, “згоряння” супроводжується різного роду негативними реакціями (агресія, депресія) і поступовим (а іноді різким) погіршенням психічного і фізичного здоров'я, хворобами нервового і психосоматичного характеру. У різних професійних груп стадія стагнації настає у різний час. У представників самих масових професій (викладачів, лікарів) через 10–15 років роботи, у менеджерів — через 5–7 років роботи за професією.

Професійний розвиток людини (2-га модель) детермінується протиріччями різного роду, у тому числі і протиріччями, виділеними у моделі адаптивної поведінки. Але основною рушійною силою розвитку професіонала є внутріособистісне протиріччя між Я-діючим і Я-відображеним. Переживання цього протиріччя спонукує людину до пошуку альтернативних можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти наближенню Я-діючого до Я-відображеного. Однак розбіжність між ними може приводити як до спроб зміни свого внутрішнього світу, так і до спроб зміни зовнішнього середовища, свого оточення. За даними автора, типовою для нашого суспільства на всіх стадіях професійного функціонування, особ-

ливо на стадії стагнації, є модель адаптивної поведінки. Високий рівень професійного розвитку виявлений лише у 12–18% професіоналів з великим стажем роботи [8, с. 10]. Аналогічні дані про існування двох форм професійного розвитку — пасивної (адаптивної) і активної (творчою, над ситуативною) — отримані Ю. П. Поварьонковим [10]. Сутність “пасивної” моделі професійного становлення полягає у тому, що індивід в основному орієнтований на задані нормативні вимоги, на виконання заданих професійних приписів. У рамках другої моделі індивід піднімається над ситуацією професійного розвитку і перетворює свою працю в об’єкт практичного перетворення. На відміну від Л. М. Мітіної, Ю. П. Поварьонков розглядає реалізацію пасивної моделі як перший етап професійного розвитку, коли провідна роль приділяється професійним вимогам. Це відзначається на стадії професійного навчання і на початкових етапах самостійної діяльності, аж до завершення професійної адаптації. Після завершення адаптації, тривалість якої залежить від типу професії, провідну роль починають грати внутрішні, психологічні фактори. Перехід на активну модель професійного становлення здійснюється у викладачів на 4–5-му році самостійної професійної діяльності. Однак такий перехід спостерігається далеко не у кожного фахівця і не у кожній професії.

Дослідження професійного становлення тісно пов’язано з вивченням криз професійного розвитку (А. К. Маркова, О. Р. Фонарьов, Р. О. Ахмеров, Л. І. Анциферова, Т. В. Кудрявцев, Е. Ф. Зеєр, Н. С. Глуханюк). Кризи професійного становлення виражаються у зміні темпу і вектора професійного розвитку особистості. Факторами, що детермінують кризи, виступають: вікові психофізіологічні зміни, зміна соціально-професійної ситуації, якісна перебудова способів виконання професійної діяльності, тотальна заглибленість у соціально-професійне середовище, соціально-економічні умови життєдіяльності, службові і життєво важливі події. Кризи у професійному розвитку розглядаються Е. Ф. Зеєром як явище нормативне, невід’ємний атрибут динамічного процесу професійного становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз індивідуальна. Вона залежить від способу протікання кризової ситуації, тому що при благополучному її проходженні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу.

Вивчаючи кризи професіоналізації педагогів, Н. С. Глуханюк виявила, що рівень усвідомлюваності криз педагогами достатньо високий: приблизно 98% респондентів відзначають кризові явища; помітний вплив на усвідомлюваність криз справляють вікові особливості педагогів і стаж їхньої педагогічної діяльності; найбільш вираженими у професійній свідомості педагогів є кризи професійного росту, учбово-професійної орієнтації і професійних експектацій; середній рівень виразності — у криз професійної кар’єри; найменш вираженою виявилася криза вибору професії [3].

Розглядаючи професійне становлення викладача як тривалий процес, С. Г. Вершловський виділяє три етапи професійної діяльності педагога: адаптація (молодий педагог, 23–30 років); професійна зрілість (досвідчений педагог); завершення професійної діяльності (після 50 років) [2]. У рамках першого етапу автор позначає три підетапи — входження у нову

діяльність, її освоєння, утвердження у професійній діяльності — і такі типи молодих педагогів, як “незадоволені”, “ті, що самоутверджуються”, “захоплені”. При цьому він вважає, що педагог не буває початківцем: адже у 22–23 роки у нього може бути така ж навчальна аудиторія і ті ж обов’язки, що й у колеги з більшим стажем. Він називає такі характерні для молодих педагогів якості, як підвищена відповідальність, недостатньо реалістичне ставлення до себе і учасників освітнього процесу; потреба у самоствердженні (особливо у викладачів-чоловіків). Однією з головних характеристик молодого викладача автор вважає контрастність.

Е. Hebert, T. Worthy розглядають перші роки самостійної роботи педагога як важливу фазу його професійної кар’єри. Багато у чому задоволеність роботою впливає на педагогічну ефективність і довжину кар’єри [16]. Як фактори успішності починаючого педагога виділена якість попередньої підготовки, відповідність між очікуваннями і реаліями освітнянського життя у конкретному навчальному закладі і власної активності починаючого педагога. Наступний етап становлення педагога — професійна зрілість — самий тривалий і важливий, тому що професійний вибір стабілізувався, педагог задоволений професією, віддає суспільству більше, ніж одержує від нього, але і переживає психологічні кризи. Для нестаріючих викладачів етапу завершення професійної діяльності, на думку С. Г. Вершловського, характерні цілісність, оптимістичність, альтруїзм, відповідальність, яскравий прояв потреби у творчій самореалізації, здатність жити інтересами вихованців, широкий кругозір, духовність, здатність додержуватися моди, перспективність у мисленні, діяльності і відносинах, почуття нового, гумор, висока самокритичність і т. д. [2].

Як основні вектори професійного становлення педагога Є. І. Рогов розглядає, по-перше, особистість суб’єкта діяльності і насамперед рівень її активності, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, по-друге, саму педагогічну діяльність, що представляє своєю функціональною будовою, і, по-третє, особливості об’єкта професійної діяльності [11]. Професійне становлення, на думку автора, іде за трьома основними напрямками: 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови; 2) зміна особистості суб’єкта; 3) зміна відповідних компонентів установки суб’єкта стосовно об’єкта діяльності, перетворення об’єкта у суб’єкт діяльності і формування професійної культури.

У сучасній психологічній літературі існують різні, часом суперечливі думки про співвідношення етапу професійного становлення і рівня професіоналізму, ефективності викладача. Так, О. М. Борисова і Т. Г. Логінова традиційно виділяючи у динаміці професійного становлення п’ятирічні стажеві групи (1–5, 6–10, 11–15, 16–20, 21 і більше років стажу), виявили, що представники кожної наступної групи працювали більш ефективно та якісно, ніж попередньої [1]. Однак ними ж було встановлено, що професійні здібності дуже інтенсивно розвиваються перші 10–15 років роботи, а потім з невеликими коливаннями залишаються приблизно на одному рівні.

Вивчаючи управлінську педагогічну діяльність, О. І. Мармаза виявила, що найбільш продуктивними є стажеві групи від 3 до 5 років (жінки)

і від 5 до 10 років (чоловіки), при цьому незалежно від віку керівників. Оцінюючи динаміку становлення складових професіоналізму і здібностей у різних професійних групах (представники професій типу “людина–людина”) на основі самозвітів респондентів, В. О. Толочек виявив, що пік професіоналізму приходить на вік 35 (40) років [14]. У різних вибірках представників професій типу “людина–людина” проявляється феномен “дрейф акме”. Його статистичний і психологічний зміст — наявність лише одного “піка” динаміки розвитку у суб’єктивному сприйнятті людей, яке у середньому приходить на вік 35 (40) років, за яким йде зниження всіх оцінюваних показників.

У дослідженні І. М. Сергієнко було встановлено, що вчителі з педагогічним стажем 6–10 років мали найбільш сильно виражену функціонально-формальну орієнтацію (гарне знання предмета, володіння методикою викладання і т. п.), тоді як для тих, чий стаж від 0 до 2 років і від 11 до 15 років, більш характерна індивідуально-комунікативна орієнтація (повага до особистості вихованця, педагогічний такт і т. п.). Вивчаючи структуру колективу тих, хто навчається, і розуміння її педагогом, прийшов до висновку про відсутність прямого зв’язку між тривалістю стажу роботи педагога і рівнем його проникнення у світ колективу; більш того, виявилось, що молоді педагоги (до 5 років стажу) більш адекватні, глибше розуміють своїх вихованців. Однак у дослідженні, проведеному під керівництвом А. В. Петровського, було показано, що педагоги з невеликим стажем (до 5 років) значно гірше розуміють внутрішню структуру навчального колективу і взаємини між тими, хто навчається, ніж педагоги, що проробили великий час. Але педагоги зі стажем більше 25 років розуміли цю структуру ще гірше, ніж їх молоді колеги, що пояснювалося перевагою у роботі педагогічних штампів і стереотипів [13].

Л. М. Мітіною як рубіжний виділяється період після 10–15 років з початку педагогічної діяльності, коли відбувається різке зниження інтегральних характеристик особистості педагога, його входження у період стагнації, “падіння” показників соціальної адаптації до невротичного рівня [8]. У свою чергу переконливо довівши динамічність процесу професійного становлення педагога, співвіднесла даний процес зі значимими змінами за ступенем виразності педагогічних його здібностей.

Висновки. Таким чином, перший підйом у розвитку даних здібностей доводиться на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; другий — на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; спад на період з 16 до 20 років; новий підйом, що перевищує перший, — на період з 21 року до 25 років. У перші роки інтенсивно розвиваються організаторські здібності, потім підтягуються інші, потім перебудовується вся структура педагогічних здібностей. Зі збільшенням педагогічного стажу конструктивні здібності випереджають за темпами розвитку організаторські здібності.

Список використаних джерел

1. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. — М.: Знание, 1991. — 78 с.
2. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы молодого учителя /С. Г. Вершловский. — Л.: Знание, 1983. — 32 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 219 с. — (Першотвір).
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. — 280 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала /Е. А. Климов. — М.: Изд-во Института практической психологии, 1996. — 400 с. — (Першотвір).
6. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. — М.: МЭИ, 1986. — 108 с.
7. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. — Ужгород: Закарпаття, 1998.
8. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. — М.: Флинта, 2001. — 192 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Русск. яз., 1989. — 750 с.
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
11. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. — М.: Изд. Центр Владос, 1998. — 496 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с. Т. 2. — 328 с. — (Першотвір).
13. Сергиенко И. М. Ценностные ориентации личности современного учителя в педагогическом процессе / И. М. Сергиенко // Психология учителя. — М.: Педагогика, 1989. — С. 42–43.
14. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. — М.: Смысл, 2000. — 199 с.
15. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982. — 185 с. — (Першотвір).
16. Hebert E., Worthy T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success // Teacher and teaching, V. 17, 18, November, 2001. — P. 897–911.

Е. В. Мамичева

канд. психол. наук, доцент

Славянский государственный педагогический университет
кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии
e-mail: lena_sk74@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И ДИНАМИКА
РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗа**

Резюме

В тексте рассмотрена проблема изучения профессионализации, которая направлена на изучение самого процесса профессионального становления человека, на психологические изменения, которые происходят с ним в ходе профессионального становления, и исследования, направленные на разработку способов и средств управления данными процессами в рамках профессиональной ориентации, профессионального отбора и профессиональной учебы.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональное становление, профессиональная учеба, профессиональная деятельность, педагогические и предметные способности.

E. V. Mamicheva

candidate of science of Psychology

assistante of professor

Slaviansk state pedagogical university

department of korekciynoy pedagogics and special psychology

e-mail: lena_sk74@mail.ru

**PROFESSIONAL BECOMING AND DYNAMICS OF DEVELOPMENT
OF PREDMETNO-PEDAGOGICAL CAPABILITIES OF TEACHER**

Summary

The problem of study of professionalizacii which is directed on the study of process of the professional becoming of man is considered in a text, on psychological changes which take a place with it during the professional becoming, and researches, directed for development of methods and facilities of management these processes within the framework of professional orientation, professional selection and professional studies.

Key words: professionalizaciya, professional becoming, professional studies, professional activity, pedagogical and subject capabilities.

А. О. Марченко

аспірант кафедри загальної психології факультету психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ПРОГРАМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ЯК ОСНОВНА ФУНКЦІЯ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

У статті розглянуто можливість використання інтенціональної теорії пам'яті при вивченні автобіографічних спогадів. Показано, що використання цього підходу дозволяє пояснити всі специфічні феномени, притаманні цьому типу пам'яті. Запропоновано нове бачення проблеми забування та амнезії. Сформульовано основну функцію цього типу пам'яті.

Ключові слова: автобіографічна пам'ять, інтенціональна теорія, амнезія, мотиваційно-ціннісна спрямованість.

Автобіографічна пам'ять як підсистема довгострокової пам'яті, що спрямована на збереження історії життя особистості, вже майже тридцять років знаходиться в центрі уваги закордонних психологів.

За цей час було накопичено багато емпіричного матеріалу, відкрито та описано феномени, притаманні цьому виду пам'яті. При цьому закордонні дослідники зіткнулися з проблемою комплексного описування системи функціонування автобіографічної пам'яті та механізмів, які лежать в її основі. Розроблені ними теорії не дають досить вичерпної відповіді на ці запитання. Річ у тім, що вони дотримуються ретенціонального підходу у вивченні пам'яті, тобто такої точки зору, що автобіографічна пам'ять є продуктом дії, який зберігається в пам'яті (ретенція).

Методологічні підходи, сформовані у вітчизняній традиції, на наш погляд, дозволяють подолати проблеми, що були окреслені в цій царині. На наш погляд, більш доцільним є вивчення автобіографічної пам'яті як умови здійснення наступної дії (інтенція).

Отже, **метою** нашої роботи є розгляд автобіографічної пам'яті та її феноменів з позиції інтенціональної теорії пам'яті.

Іntenціональний (футурогенний) підхід до розуміння психологічної природи пам'яті був сформульований Г. К. Середою [9]. Згідно з підходом Г. К. Середи в пам'яті закріплюється саме те, що буде потрібно для реалізації в майбутній діяльності. Цей підхід не є новим і оригінальним ні в психології, ні в філософії. Ще Б. Спіноза висловлював ідею про те, що "намір є пам'ять" [див. 11]. У вітчизняній психології ці ідеї були підтримані Б. Ф. Ломовим: "Завдання довготривалої пам'яті полягає в збереженні того, що необхідно на майбутнє. Вона пов'язана з організацією поведінки в масштабах тривалих періодів часу, що неминуче вимагає передбачення" [4]. Також підхід до пам'яті як системи, орієнтованої на майбутнє, розвивала В. Я. Ляудіс [5].

Основна думка теорії Г. К. Середи: пам'ять повинна аналізуватися не як продукт певної дії, а як умова здійснення наступної дії. Психологічний

механізм пам'яті має пояснюватися і розумітися виходячи з того, що має бути, а не з того, що було. Цей підхід кардинально змінює парадигму розгляду пам'яті: “якщо майбутнє — це “мотив” сьогодення, то минуле — це його “спосіб”, його “операційний склад”” [10].

Відбір матеріалу, який необхідно зберегти в пам'яті, задається мотиваційно-смысловими установками на майбутнє, тобто обумовлений майбутнім. Такий підхід автор назвав “темпоральним” або “футурогенним”. При цьому підкреслювалося, що метою називається не безпосередня мета даної дії, а щось таке, що “чекає попереду”, що виходить за рамки даної дії [10]. Називаючи таку мету “стратегічною”, Г. К. Середя вказував, що він “спонукає і “зобов'язує” людину утримувати результат даної дії як засіб здійснення наступної, як те, що “потрібно буде”” [10]. При цьому “стратегічна” мета не усвідомлюється суб'єктом, як і сам процес переробки мнемічної інформації. У свідомість можуть потрапляти тільки результати обробки у формі мислення та інших процесів, невід'ємним елементом яких є пам'ять.

Розглядаючи питання інтенціональної теорії автобіографічної пам'яті, ми ні в якому разі не хочемо применшити значення досліджень, спрямованих на вивчення процесу відтворення автобіографічного досвіду. Більше того, наявність реконструктивних механізмів пам'яті може слугувати підтвердженням її інтенціональної природи. Пам'ять в момент фіксації не може “враховувати” все, що може знадобитися в майбутній діяльності. У зв'язку з цим в онтогенезі і виникли механізми, спрямовані на підстроювання спогадів під мінливі умови. У зв'язку з цим ми не намагаємося спростувати результати досліджень, проведених в рамках ретенціональної парадигми, а показати їх застосування в інтенціональній теорії автобіографічної пам'яті.

На наш погляд, запам'ятання є провідним процесом пам'яті, який не тільки визначає зміст автобіографічних спогадів, а й значною мірою робить її зміст суб'єктивним. Замість очевидного процесу формування чуттєвого образу, як вважає більшість дослідників, відбувається процес мотивованої селекції та фіксації матеріалу, призначеного для використання в майбутній діяльності: “...суб'єкт парадоксальним чином орієнтує пам'ять на таку роботу в майбутньому, яку ніяк інакше не позначити, як орієнтація на майбутнє минуле” [3].

Одним з підтверджень цьому є дослідження американського дослідника Б. Уоллеса, який вказує на те, що “подальше раціональне осмислення (зафіксованого матеріалу. — А. М.), відмова від застарілих параметрів оцінки лише в малому ступені змінює мірки, з якими людина “дивиться” у своє минуле” [6]. Ми ж вважаємо це абсолютним принципом існування автобіографічної пам'яті — формування її змісту виходячи з поточної ціннісно-мотиваційної сфери і спрямованості особистості, соціальні стереотипи в яких є невід'ємним, але не єдиним елементом.

Також М. Конвей та А. Холмс в [15] вказують на те, що спогади про події, які були пов'язані з базовими цілями особистості, залишаються добре доступними і з'являються серед перших спогадів, які приходять на дум-

ку, коли треба згадати будь-які спогади з цього періоду. Автори роблять висновок, що спогади про події, які мали сильне значення по відношенню до цілей життя, залишаються пов'язаними з особистістю та її історією. Але найцікавіше, що дослідники виявили, що цей зв'язок зберігається навіть після того, як вказані цілі змінилися у зв'язку зі зміною психосоціальної стадії за Е. Еріксоном [див. 14].

Ці ж дані були отримані і в нашому дослідженні, де з використанням методики діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості було показано, що автобіографічні спогади у представників середнього віку мають тенденцію відповідати ціннісній структурі, більш характерною для молоді в нашій культурі. Представники середнього віку продемонстрували більш високу значимість зв'язку між своїми особистими спогадами не з актуальною ціннісною структурою, як слід було б очікувати в рамках ретенціональної парадигми, а з тими ціннісними орієнтаціями, які превальювали у юнацькому віці. У цьому віці, як ми припускаємо, формується основний масив знань, необхідних для подальшої діяльності, що одержав назву “згущення” автобіографічних спогадів.

Дослідження [13], спрямовані вивчити, що є тим показником, який дозволяє відрізнити помилкову подію від реальної, також свідчать на користь інтенціональної теорії. Найціннішим показником для прийняття спогаду як істинного, як і варто очікувати у випадку, якщо пам'ять спрямована на майбутнє, є маркер діяльності. Слідом за ним йде маркер місця. Зміна учасників та часу події досить легко приймається випробуваними як правда.

У дослідженні автобіографічної пам'яті як складової індивідуального досвіду [3] було показано, що респонденти в умовах перехідного періоду, з постійною зміною цін на продукти харчування, можуть вказати лише початкові ціни (тобто ціни до початку кризи), і кінцеві (тобто на момент дослідження). Середина практично повністю випадає з пам'яті людей. Використання об'єктивного факту зростання цін дозволив знайти пояснення цього феномена в інтенціональній природі пам'яті: “якщо вірно, що пам'ять функціонує по механізму орієнтації на майбутнє, то у випадку з цінами вона як раз в чистому вигляді свідчить про мотиваційну непотрібність запам'ятовування для майбутнього цін, які безперервно змінюються; такі відомості мало збагачують мнемічний досвід особистості” [3].

Іншим важливим підтвердженням інтенціональної природи автобіографічної пам'яті є унікальне дослідження В. Нуркової і К. Василевської [8] на матеріалі в'язнів СІЗО, які вперше потрапили в місця позбавлення волі. На цій вибірці дослідниками були показані унікальні феномени автобіографічної пам'яті людей, що потрапили в складну життєву ситуацію.

Перший з цих феноменів — феномен збіднення минулого. Він полягає в тому, що у людей, що потрапили у важку життєву ситуацію, значно скорочується обсяг доступного автобіографічного матеріалу, відбувається збіднення тематики історії життя.

Другий феномен, названий феноменом втрати дитинства, полягає в тому, що перша доступна згадка відноситься до підліткового віку, тоді як

в нормі (тобто у тих людей, які не перебувають у важкій життєвій ситуації) його відносять до 3–6 років.

Третій феномен — це феномен онтологізації сьогодення, який полягає в тому, що на “лінії життя” з’являється окремих і особливий життєвий етап — теперішній час, що відрізняється пластичністю і незавершеністю [див. 8].

На жаль, автори тільки констатують, що “у важкій життєвій ситуації відбувається активізація роботи з суб’єктивним теперішнім часом, минуле та майбутнє стають менш значущими” [8], при цьому не ставлячи собі питання про причини цих феноменів.

На наш погляд, ці результати унікальної дослідницької ситуації самим достовірним чином свідчать про те, що автобіографічна пам’ять є процесом, націленим на майбутнє. Адже якщо виходити з ретенціонального підходу, процеси реконструкції та психологічного захисту не повинні були б торкнутися особистих спогадів, що відносяться до минулого, оскільки, як показано, саме ув’язнення є важкою ситуацією. Однак, як було виявлено, значна частина минулого пропала з суб’єктивної картини світу досліджуваних. Сталося це, як ми вважаємо, тому, що фіксування подій минулого відбувалося під впливом ціннісно-сислової сфери, актуальної для звичайного, “вільного” життя, в той час як у СІЗО сталася різка зміна цінностей і смислів ув’язнених на нові, унікальні смисли, яких не було в минулому досвіді. Це призвело до того, що автобіографічні спогади перестали грати роль матеріалу майбутньої діяльності, для чого призначалося їх запам’ятовування. Люди зіткнулися з новою реальністю, яка, вочевидь, не була представлена в їх ціннісно-сислової сфері в минулому, що призвело до того, що їх минулий досвід став для них марним. У цьому полягає, на наш погляд, причина збіднення минулого і втрата дитинства.

У той же час поява нових смислів, нової реальності і специфіки спілкування служить причиною фіксації нових подій, що потрапили в “суб’єктивне сьогодення”. Можна з упевненістю сказати, що автори зафіксували появу нових автобіографічних спогадів, обумовлених новими цінностями, що з’явилися в умовах ув’язнення. Звідси випливає, що пам’ять людини, зафіксувавши неадекватність свого минулого змісту, почала наповнюватися новим змістом, адекватним новій ситуації.

Факт відсутності “непотрібних” спогадів було простежено і у наших дослідженнях. Наприклад, літні люди майже не актуалізують такі значущі події, як смерть інших людей. Наближення фіналу власного життя змушує респондентів більш спокійно ставитися до самого факту смерті, а біль втрати по рідним і близьким не робить їх більш пристосованими до життя. Також серед чоловіків середнього віку не було спогадів про службу в армії. Ймовірно, що згадування свого досвіду перебування в збройних силах, що часто демонструється чоловіками в нашій культурі, носить скоріше комунікативний аспект, тоді як внутрішньо не несе корисної інформації для їх діяльності, що веде до невключення цих спогадів до числа важливих.

Інтенція як загальна спрямованість людини на майбутнє має і своєрідний аналог серед властивостей особистості — цілеспрямованість людини. За допомогою тесту Смісловиттєвих орієнтацій нами було показано, що цілеспрямованим особам властива розроблена автобіографічна пам'ять, в якій доступні для усвідомлення причинно-наслідкові зв'язки подій. На наш погляд, цілеспрямовані люди більш мотивовані на майбутню діяльність, що стимулює їх до внутрішнього обмірковування кроків, необхідних для досягнення мети, що, у свою чергу, веде до кращого розуміння причин і наслідків подій свого минулого.

Окремою вкрай важливою темою у розгляді інтенціональної теорії автобіографічної пам'яті є процес забування. У зв'язку з унікальним положенням автобіографічної пам'яті в когнітивній сфері особистості цей процес пам'яті має деякі специфічні нюанси, не характерні для інших типів пам'яті.

Вважається, що забування проявляється в двох основних формах:

- а) невірне пригадування або впізнавання;
- б) неможливість пригадати або впізнати.

Однак з автобіографічною пам'яттю справа йде трохи інакше. Поняття “неправильне пригадування” або “неправильне впізнавання” практично неможливо використовувати відносно до автобіографічних спогадів, оскільки якщо слідувати думці В. Нуркової [6] (з якою ми абсолютно згодні), автобіографічна пам'ять не є викривленою, а навпаки, вона і є єдино правильна і адекватна для даної людини, історія життя людини не існує ніде, окрім як в автобіографічній пам'яті особистості. Тотальний суб'єктивізм автобіографічної пам'яті не дозволяє нам говорити про неправильне пригадування. Ця позиція, з відомою часткою допущення, є перебільшеною, однак питання, що з'являються (наприклад, чи вважати зміну автобіографічних спогадів під дією захисних механізмів забуванням, що веде до помилкового впізнавання, чи ні), змушують нас вважати помилки автобіографічної пам'яті її феноменами, а не проявом процесу забування.

Під час обговорення процесу забування, що проявляється в неможливості пригадати або дізнатися, ми звернемося до класичних прикладів забування, наведених Зігмундом Фрейдом у книзі “Психопатологія повсякденного життя”:

“Варто прислухатися до того, як двоє людей, які спільно сприймали зовнішні враження, — скажімо, що разом подорожували, — обмінюються через деякий час своїми спогадами. Те, що в одного міцно збереглося в пам'яті, інший часто-густо забуває, наче того й не було; при цьому ми не маємо жодної підстави припускати, щоб це враження було для нього психічно більш значущим, ніж для іншого. Ясно, що цілий ряд моментів, що визначають відбір для пам'яті, вислизає від нас” [12]. У цьому фрагменті З. Фрейд, описуючи різницю у спогадах двох людей, на наш погляд, робить помилку, властиву ретенціональній парадигмі, — упевненість в тому, що всі люди запам'ятовують однаково. Адже якщо в даному прикладі відійти від імпліцитної позиції, що один із суб'єктів пам'ятав деталі подорожі, але забув, а виходити з позиції, що вони обидва запам'ятали

цю подорож по-різному, немає необхідності вдаватися внесенню в аналіз додаткових, необґрунтованих механізмів.

При цьому варто відзначити, що З. Фрейд наводить у своїй книзі приклади зі свого особистого життя, коли він, на його думку, що-небудь забував. У главі VII “Забування вражень і намірів”, окрім прикладів забування якихось знань (місця розташування магазину скриньок, адреси клієнта) та намірів (забування місця, куди була покладена річ), де дійсно могли діяти механізми психологічного захисту (які, повторимося, інтенціональна теорія автобіографічної пам’яті не відкидає), є ще приклади подій, які дійсно були важливі в житті З. Фрейда. Автор розглядає їх прикладами забування, однак, аналізуючи текст книги, ми з впевненістю можемо сказати, що З. Фрейд привів найяскравіші приклади інтенціональної природи автобіографічної пам’яті. Найбільш важливі частини авторського тексту ми виділили курсивом:

“Влітку моя дружина подала мені невинний по суті привід до сильного незадоволення. Ми сиділи візаві за табльдотом з одним паном з Відня, якого я знав і який, ймовірно, пам’ятав і мене. У мене були, однак, підстави не відновлювати знайомства. Дружина моя, проте, почувши лише гучне ім’я свого візаві, дуже скоро дала зрозуміти, що прислухається до його розмови з сусідами, тому що час від часу зверталася до мене з питаннями, в яких підхоплювалася нитка їхньої розмови. Мені кортіло; нарешті, це мене роздратовало. Кілька тижнів тому я поскаржився одній родичці на поведінку дружини, але при цьому не міг пригадати жодного слова з того, що говорив цей пан. Оскільки я, взагалі, досить злопам’ятний, і не можу забути жодної деталі епізоду, який роздратував мене, то очевидно, що моя амнезія в даному випадку мотивувалася відомим бажанням рахуватися, щадити дружину” [12].

Як видно з цього епізоду, бажання не травмувати свою дружину жодним чином не вплинуло на здатність З. Фрейда згадати цей епізод. Однак він забув (як він вважає) слова, які говорила неприємна йому людина. Якщо ж подивитися на цей епізод з точки зору інтенціональної парадигми, то стає зрозуміло, що запам’ятовування слів знайомої, але неприємної людини не входило в мотиваційну складову З. Фрейда, в той час як поведінка його дружини, очевидно, більш важлива в ціннісно-мотиваційній структурі оповідача, запам’яталася досить добре, щоб розповісти про це в книзі. На наш погляд, пам’ять З. Фрейда в цьому випадку виявила не амнезію, а свою вибірковість при запам’ятовуванні, що, загалом, характерно для будь-якого суб’єкта.

Інший приклад ще більш яскраво демонструє вибірковість запам’ятовування, при цьому З. Фрейд прямо про це пише:

“Влітку 1901 року я сказав якимось моєму другові, з яким перебував у тісному ідейному спілкуванні з наукових питань: “Ці проблеми неврозу зможуть бути вирішені лише тоді, якщо ми цілком станемо на ґрунт допущення первісної бісексуальності індивіда”. У відповідь я почув: “Я сказав тобі це вже 2,5 роки тому в Бр., пам’ятаєш, під час вечірньої прогулянки. Тоді ти про це і чути нічого не хотів”. Неприємно, коли тобі пропонують

визнати свою неоригінальність. *Я не міг пригадати ні розмови, ні цього відкриття мого друга.* Очевидно, що один з нас помилився; за принципом “*cui prodest*” помилитися повинен був я. І дійсно, протягом найближчого тижня я згадав, що все було так, як хотів нагадати мені мій друг...” [12].

З. Фрейд пояснює це забування неприємністю почуття неоригінальності, розуміння, що твоя ідея є запозиченою. Однак у наведеній вище цитаті автор ясно вказує, що він “не хотів чути” про ідею свого друга, а отже, і не хотів її запам'ятовувати. Безумовно, подальші зусилля дозволили З. Фрейду актуалізувати спогади про цю розмову. Однак на наш погляд, робота, виконана їм, вказує на процеси реконструкції спогадів, ніж на процес зняття блокування захисними механізмами автобіографічної пам'яті. Як зазначає сам З. Фрейд, йому було неприємно визнавати свою неоригінальність, що, безумовно, повинно було посилити “забудькуватість” австрійського психолога, якби вона була обумовлена тільки механізмами захисту.

У цій же книзі автор пояснює причину забування вражень, переживань і намірів, тобто невиконання чогось. На його думку, у всіх випадках в основі забування лежить мотив небажання (*Unlustmotiv*) [див. 12]. Ми ж зі свого боку, не визнаючи деякі випадки саме забуванням, хочемо екстраполювати зазначений мотив і на процес запам'ятовування. Ми також вважаємо, що незапам'ятовування подій власного життя відбувається через “небажання”, куди ми відносимо не тільки активне небажання щось запам'ятовувати (як у випадку з неприємним знайомим З. Фрейда), але відсутність мотивації запам'ятати.

Визнаючи безперечний факт викривлення, неповноти відтворення та зсуву в часі або в просторі автобіографічних спогадів, що відбуваються в процесі “спогаду-реконструкції”, ми все ж вважаємо основною причиною суб'єктивних спотворень і специфічних феноменів саме процес запам'ятовування. Подальші трансформації автобіографічного досвіду пов'язані, на наш погляд, зі зміною ціннісно-смыслових структур (причиною яких автобіографічний досвід може і бути), які, змінюючись, роблять більш доступними одні спогади і менш доступними інші. При цьому ми вважаємо, що практично неможливо достовірно зафіксувати факт забування події, яка, швидше за все, стала просто менш доступною через зміну пріоритетів ціннісно-смыслові сфери особистості (не враховуючи, природно, амнезії, органічних уражень мозку і змін особистості у похилому віці). На наш погляд, ці два випадки не є одним і тим же, оскільки за певних умов “сплячий” досвід може з'явитися на рівні доступних спогадів.

Інтенціональний підхід змушує по-новому поглянути на усталені погляди на автобіографічну пам'ять. Найбільш значними її властивостями В. В. Нуркова [7], по-перше, вважає неоднозначність її змісту. Однак, доповнюючи автора, який вважає причиною цього процес реконструкції, ми хочемо сказати, що доступний зміст автобіографічної пам'яті може змінюватися, оскільки неоднозначним є мотивація, якою керується суб'єкт при актуалізації спогадів, ставлення її до тих цінностей і мотивів, завдяки яким цей зміст було зафіксовано.

Другою, найважливішою особливістю є те, що людина пам'ятає про себе, що з нею відбулося в реальності. Тут також ми вважаємо провідною причиною процес запам'ятовування, який визначає, що саме і як людина зможе (не "буде", а саме "зможе") згадати про своє минуле.

Інтенціональний підхід є тим спільним знаменником, який дозволяє об'єднати всі ті позитивні напрацювання, які були створені в рамках інших напрямків. Пояснювальна сила інтенціонального підходу полягає не тільки в розумінні всіх феноменів автобіографічної пам'яті, виходячи з однієї методологічної позиції, але і розкритті принципів формування тих факторів, що є рушійними силами функціонування цього типу пам'яті.

Вважаючи процеси реконструкції вкрай важливими в роботі пам'яті, визнаючи їх роль у формуванні особистих спогадів, провідними ми все ж вважаємо процес фіксації, завдяки якому пам'ять грає утилітарну роль збереження фактичного автобіографічного матеріалу для мотивування і використання в подальшій діяльності. Виходячи з цього, корисним досвідом є не тільки позитивний, успішний досвід, але й неуспішний, пов'язаний з негативними переживаннями, що співзвучно з ідеями П. Блонського [1]. Найчастіше саме цей негативний досвід є мотиватором діяльності суб'єкта. У той же час ми вважаємо, що збереження вдалого, позитивно забарвленого досвіду є необхідною умовою для формування тієї системи організації індивідуального досвіду, яка необхідна для розвитку особистості людини та її руху вперед. Успішний, позитивно забарвлений досвід, зафіксований виходячи з наявної мотиваційно-ціннісної спрямованості особистості, сам починає формувати цю структуру, будучи не тільки фактологічною базою, а й джерелом формування нових цінностей і смислів.

Висновки

Резюмуючи вищесказане, хотілося б повторити, що ми аж ніяк не заперечуємо того, що "не тільки минуле впливає на сьогодні, але й сьогодні на минуле" [2]. Основною думкою тут є розуміння двонаправленого руху між автобіографічною пам'яттю і мотиваційно-ціннісною спрямованістю особистості.

Найважливішою з функцій автобіографічної пам'яті ми вважаємо "збереження інформації, що пов'язана з функціонуванням своєї особистості і власною діяльністю для використання в подальшій діяльності". Ця функція визначається спрямованістю автобіографічної пам'яті на майбутнє як умови існування майбутньої діяльності.

Ця спрямованість на майбутнє, як було показано теоретичним аналізом наших досліджень, об'єднує в цілісну систему різні феномени, пов'язані з особистими спогадами. Причому всі вони знаходять логічне пояснення з тієї позиції, що автобіографічна пам'ять фіксує події, виходячи з поточної ціннісно-мотиваційної спрямованості, і надалі спогади зазнають лише незначних змін. Фактичні результати численних досліджень, проведених в рамках різних теоретичних концепцій, органічно вкладаються в рамки інтенціональної парадигми. Причому результати деяких авторів при роз-

гляді їх з позиції футурогенного підходу розкривають нові сторони феноменологічного репертуару автобіографічної пам'яті.

У психологічній традиції існує думка, що поняття “конструювання” і “реконструювання” пам'яті є тотожними, іноді в одного і того ж автора ці слова несуть один і той же зміст, описуючи процеси, що відбуваються при актуалізації спогадів. Розглядаючи процес запам'ятовування найважливішим визначником суб'єктивного змісту пам'яті, ми вважаємо, що термін “конструювання” спогадів повинен застосовуватися саме до цього процесу пам'яті, тоді як поняття “реконструювання” найбільш точно з семантичної точки зору описує процеси, що відносяться до актуалізації спогадів.

Поняття “забування”, на наш погляд, не зовсім можна застосовувати до процесів, пов'язаних з автобіографічною пам'яттю. З одного боку, суб'єкт може не запам'ятати якусь подію або інформацію у зв'язку з тим, що це не когерентно з його поточною ціннісно-мотиваційною спрямованістю, чи входить у дисонанс із його афективною сферою. При цьому імпліцитно буде вважатися, що якщо суб'єкт був присутній під час події, то він його повинен пам'ятати, а якщо ні — то значить, що він його забув. З іншого боку, розглядаючи суть автобіографічної пам'яті, процесом забування може називатися зникнення з поля актуального досвіду тих спогадів, які не можуть використовуватися особистістю у своїй діяльності, коли вони не несуть адаптаційного потенціалу. При цьому зі зміною умов ці спогади можуть повернутися у свідомість суб'єкту.

Розглядаючи автобіографічну пам'ять не лише як сховище інформації, а в першу чергу як основний інтегратор минулого, що визначає “майбутнє минуле”, ми вказуємо на те, що наслідком цієї спрямованості на майбутнє є програмування майбутнього, тобто автобіографічна пам'ять є невід'ємним елементом мотиваційної сфери особистості, визначальною ціннісно-мотиваційну спрямованість особистості.

Список використаних джерел

1. Блонский П. П. Память и мышление. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Коган Л. Н. Человек и его судьба. — Мысль, 1988.
3. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. — Харьков: Бизнес Информ, 1998. — 492 с.
4. Ломов Б. Ф. Память и антиципация // Исследование памяти. — М.: Наука, 1990.
5. Ляудис В. Я. Психологические проблемы развития памяти // Исследование памяти. — М.: Наука, 1990.
6. Нуркова В. В. Автобиографическая память как проблема психологического исследования. Психологический журнал. — Том 17. — № 2. — 1996. — С. 16–29.
7. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. — М.: Изд-во Университета РАО, 2000.
8. Нуркова В. В., Василевская К. Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. — № 5. — 2003. — С. 93–102.
9. Серета Г. К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции “память — деятельность” // Вестник ХГУ № 122, Психология. — Вып. 8. — 1975. — С. 3–14.
10. Серета Г. К. Память как механизм системной организации индивидуального опыта // Психология познавательных процессов. Вестн. Харьк. ун-та, № 224. — Харьков: Вища школа; Изд-во при Харьк. ун-те, 1982. — С. 10–17.

11. Серeda Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Психология деятельности и познавательных процессов. — Вестник Харьковского университета, № 253. — Харьков: Вища школа; Изд-во при Харьк. ун-те, 1984. — С. 10–18.
12. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. — Азбука-Классика, 2006. — 224 с.
13. Burt C. D. B., Kemp S., Conway M. A. Memory for true and false autobiographical event descriptions *Memory*, 2004, 12 (5), 545–552.
14. Conway, M. A. (2005) Memory and the Self. *Journal of Memory and Language*, 53(4), 594–628.
15. Holmes A., Conway M. A. Generation Identity and the Reminiscence Bump: Memory for Public and Private Events. *Journal of Adult Development*, Vol. 6, No. 1, 1999.

А. А. Марченко

аспирант кафедры общей психологии факультета психологии
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина

ПРОГРАММИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО КАК ОСНОВНАЯ ФУНКЦИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Резюме

В статье рассмотрена возможность использования интенциональной теории памяти при изучении автобиографических воспоминаний. Показано, что использование этого подхода позволяет пояснить все специфические феномены, свойственные автобиографической памяти. Предложено новое видение проблемы забывания и амнезии. Сформулирована основная функция этого типа памяти.

Ключевые слова: автобиографическая память, интенциональная теория, амнезия, мотивационно-ценностная направленность.

A. Marchenko

postgraduate
Department of General Psychology, Faculty of Psychology
V. N. Karazin Kharkiv national university

PROGRAMMING AND IMPLEMENTATION OF THE FUTURE AS THE PRIMARY FUNCTION OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY

Summary

The article is devoted the intentional theory of the autobiographical memory. This approach can explain all the specific phenomena inherent autobiographical memory. There is a new vision of forgetting and amnesia. It was formulated the basic function of this type of memory.

Key words: autobiographical memory intentional theory, amnesia, motivation and value orientation.

О. Є. Самара

аспірант кафедри клінічної психології

ІШО ОНУ імені І. І. Мечникова

E-mail: dr-tanata@yandex. ru

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ СТРЕС-ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У СПІВРОБІТНИКІВ МНС

У статті дається коротке теоретичне обґрунтування дослідження стратегій стрес-долаючої поведінки, розкриваються результати дослідження факторів, що впливають на формування стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС, визначені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: копінг-поведінка, стрес, стратегії стрес-долаючої поведінки, співробітники МНС.

Проблема стресу спочатку розглядалася з позицій аналізу впливаючих стрес-факторів. Проте психологами була подолана суперечність між “неспецифічністю стресу як реакції на будь-яку дію” [5] і “залежністю реакції від психологічної оцінки загрози” [2] на користь останнього вислову.

Обсяг поняття “стрес” був різко звужений убік експериментальності і більш особистісно орієнтований. З метою зняття суперечності між фізіологічною неспецифічністю і психологічною вибірковістю Р. Лазарус вводить поняття “копінг” — як здібність до подолання стресу. У теорії стресу і копінга важливе значення мають механізми подолання стресу, які визначають розвиток різних форм поведінки, що приводять до адаптації або дезадаптації особистості.

В результаті теоретичних і експериментальних досліджень [1; 3; 4] було показано, що для того щоб упоратися зі стресом кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на підставі особистого досвіду, що є у неї (особистісні ресурси або копінг-ресурси). Тому зівладаючи (стрес-долаючи) поведінку почали розглядати як результат взаємодії копінг-стратегій і копінг-ресурсів. Копінг-стратегії — способи управління стрес-фактором, що виникають як відповідь особи на сприйману загрозу. Копінг-ресурси — відносно стабільні характеристики людини і стресу, які сприяють розвитку способів упоратися з ним.

Дослідники виділяють наступні види копінг-ресурсів: фізичні (здоров’я, витривалість і под.), психологічні (переконавання, самооцінка, локус контролю, мораль і под.), соціальні (індивідуальна соціальна мережа та інші види соціально-підтримуючої системи) й розподіляють їх на два різновиди копінг-ресурсів — особистісні й середовищні.

На тепер до копінг-ресурсів особистості відносять: розвиток когнітивної сфери, що дозволяє оцінювати дію соціального середовища, яке оточує людину; уявлення людини про себе (Я-концепція); вміння контролювати своє життя, брати на себе відповідальність за нього (інтернальний локус

контролю); вміння спілкуватися з оточуючими, певну соціальну компетентність, прагнення бути разом з людьми (аффіліація); вміння співпереживати оточуючим, проживати разом з ними якийсь відрізок їх життя, накопичуючи при цьому свій власний досвід (емпатія); позицію людини відносно життя, смерті, любові, самотності, віри, духовності людини, віри в Бога і подібне; ціннісну мотиваційну структуру особистості. Ресурси соціального середовища теж визначають поведінку людини. До них відносяться: система соціальної підтримки або соціально-підтримуюча мережа — це оточення, в якому живе людина (сім'я, суспільство).

Було встановлено, що копінг-поведенка людини в умовах професійного стресу проявляється в базисних копінг-стратегіях і визначається особистісно-середовищними ресурсами, які включають різні багаторівневі компоненти. Їх значущість і рівень проявів визначаються не тільки характером стресової ситуації, але психологічними особливостями того або іншого контингенту (хворі, представники різних професій і видів діяльності). Найбільш яскравий прояв копінг-стратегій виявляється у осіб, які займаються професійною діяльністю в умовах підвищеної напруженості, у зв'язку з чим представляється актуальним вивчення базових копінг-стратегій і особистісно-середовищних копінг-ресурсів у фахівців екстремального профілю — співробітників МНС України, що і зумовило розгляд їх професійної діяльності.

Результати теоретичного аналізу професійної діяльності співробітників АСП МНС України дозволили встановити, що особливостями професійної діяльності співробітників АСП (пожежників-рятувальників) є: виконання професійного завдання в незвичайних умовах, пов'язаних з небезпекою для життя і здоров'я; переживання негативних психічних станів; вплив специфічних стрес-факторів (неможливість врятувати постраждалих; загибель (поранення) дітей; загибель (поранення) колег; загибель (поранення) населення; зовнішній вигляд постраждалих; наявність в професійній діяльності декількох типів стресових ситуацій. Відповіддю на вплив стресової ситуації будь-якого типу можуть бути: адаптивна, псевдоадаптивна або дезадаптивна поведінка співробітників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України [1; 4].

Матеріали виконаного аналізу дозволили підкреслити зв'язок стрес-долаючої поведінки і стресу, значущість когнітивної теорії його подолання, наявність змістовних компонентів копінг-поведінки і достатньо слабку його розробленість відносно фахівців екстремального профілю.

На основі аналізу сучасних уявлень дослідників про стрес-долаючу поведінку були визначені напрями власного дослідження, орієнтованого на встановлення психологічних факторів формування стрес-долаючої поведінки (копінг-поведінки) співробітників МНС.

Дослідження, направлене на виявлення психологічних факторів формування і зміни стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС, реалізовувалося в ході комплексного психологічного обстеження 1152 співробітників МНС, з них — 988 чоловіків і 164 жінок.

Комплексне дослідження проводилося на базі Головного управління МНС в Одеській області. У дослідженні брали участь співробітники Ма-

линовського, Суворівського, Київського, Приморського районних відділів Міського управління МНС м. Одеси, районних відділів Головного управління МНС в Одеській області, а також співробітники Котовського, Білгород-Дністровського, Ізмайльського районних управлінь МНС, Іллічівського, Теплодарського, Южненського міських відділів МНС, двох об'єктових частин ЗДПО-2 і ДПЧ-15. У комплексному дослідженні брали участь випробовувані у віці від 19 до 63 років, середній вік — 33,7 року. Стаж випробовуваних складав від 2 тижнів до 32 років, середній стаж — 7,7 року.

Із загального масиву були відібрані дані 398 випробовуваних, з них 343 чоловіки і 55 жінок, у віці від 20 до 63 років, середній вік випробовуваних склав 33,8 року, середній стаж — 7,8 року. Відбір даних проводився зіставленням кількісних результатів випробовуваних, отриманих за шкалами методик, що відповідають за діагностику певної стратегії стрес-долаючої поведінки, із кількісними показниками, відповідними області високого ступеня вираженості конкретної копінг-стратегії. До підсумкової вибірки увійшли ті випробовувані, кількісні показники яких за копінг-стратегіями були рівні або перевищували нижні межі області високої вираженості стратегії стрес-долаючої поведінки.

Процесуальне визначення найбільш виражених стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС включало пред'явлення вказаному контингенту наступних методик:

1. “Копінг-поведінка в стресових ситуаціях” С. Нормана, Д. Ф. Ендлера, Д. А. Джеймса, М. І. Паркера в адаптації Т. А. Крюкової.

2. Методика “Індикатор копінг-стратегій” Д. Амірхана, адаптована в Психоневрологічному науково-дослідному інституті ім. В. М. Бехтерева.

3. Опитувальник SACS “Стратегії подолання стресових ситуацій” С. Хоффбола.

4. Методика “Копінг-тест” Р. Лазаруса, С. Фолкмана, адаптована в інституті ім. В. М. Бехтерева під егідою Всесвітньої організації охорони здоров'я.

5. Шкала депресії Бека (BDI).

6. Опитувальник “Події життя”.

7. Шкала благополуччя ВІЗ (WHO).

8. Шкала оцінки насильницьких дій Плутчика (PFAV).

9. Шкала характеристик гніву (*Trait Anger Scale*, надалі — TAS).

10. Особистісний опитувальник NEO-PI-R, розроблений американськими психологами Р. Т. Costa і Р. Р. McGrae, в його російськомовній версії, адаптованій колективом психологів з Ярославського держуніверситету В. Є. Орлом, О. О. Рукавишниковим, І. Г. Сеніним.

Для встановлення факторів, що чинять вплив на формування адекватних і неадекватних стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС, використовувався факторний аналіз — статистичний метод, що дозволяє велике число вивчених показників (змінних) звести до меншої кількості незалежних впливаючих величин, названих факторами. У один фактор об'єднуються змінні, що найсильніше корелюють між собою, що

дозволяє дати їх інтегральне тлумачення. Результати факторного аналізу методом головних компонент з подальшим ортогональним обертанням за методом Варимакс-Кайзера представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати факторного аналізу для вибірки з неадекватними стратегіями стрес-долаючої поведінки

Фактор	Власне значення	Відсоток з'ясовної дисперсії (%)	Накопичена дисперсія (%)
1	6,232	12,464	12,464
2	5,190	10,380	22,844
3	4,463	8,926	31,769
4	4,416	8,833	40,602
5	4,149	8,299	48,901
6	2,238	4,475	53,376
7	2,119	4,238	57,614
8	1,905	3,809	61,424

Проведення факторного аналізу дозволило визначити фактори, що роблять вплив на формування неадекватних стратегій. Була виявлена факторна структура, що складається з восьми компонентів, дозволяє пояснити 61,424% сумарної дисперсії (див. таблицю 2).

Перший фактор “Невпевненість в особистій і професійній компетентності” впливає на підвищення готовності пережити почуття гніву в стресових ситуаціях, емоційну дестабілізацію, зниження стресостійкості, призводить до поведінкової ригідності, апатичності в досягненні професійних цілей, відсутності планування і обліку наслідків власних дій при складних ситуаціях.

Таблиця 2

Факторна структура, сприяюча формуванню неадекватних копінг-стратегій

Компоненти	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TN1			0,581					
TN2	-0,490			0,542				
TN3			0,558					
TN4			0,728					
TN5			0,573					
TN6	-0,499		0,636					
TN	-0,424		0,786					
TE1		0,454						
TE2		0,595					0,465	
TE3		0,505						
TE4								
TE5		0,692						
TE6		0,645						
TE		0,841						
TO1		0,488						
TO2		0,453						0,581
TO3		0,473	0,528					

Закінчення табл. 2

Компоненти	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ТО4	-0,476							
ТО5		0,723						
ТО6								0,798
ТО		0,732						0,526
ТА1					0,438			
ТА2					0,739			
ТА3					0,592			
ТА4				-0,529				
ТА5					0,768			
ТА6					0,664			
ТА					0,906			
ТС1	0,665							
ТС2	0,763							
ТС3	0,684							
ТС4	0,642							
ТС5	0,772							
ТС6	0,675							
ТС	0,909							
Психологічне благополуччя			-0,440	-0,429				
BDI				0,517				
PFAV				0,473				
TAS _t				0,801				
TAS _r				0,739				
TAS				0,851				
Події життя		0,440						
Здібності						0,596		
Алкоголь							-0,733	
Злагідність						0,600		
Відношення до професії						0,798		
Антисоціальна поведінка							0,614	

Другий фактор “Емоційна нестабільність і незрілість” впливає на прагнення до встановлення емоційно близьких міжособистісних стосунків, прояв домінування над іншими, схильності до ризику і необґрунтованого оптимізму, фокусування на власних переживаннях, на підвищення сензитивності до негативних емоційних станів, а також на збільшення рівня особової травматизації.

Третій фактор “Страх перед стресовими ситуаціями” впливає на підвищення рівня нейротизма, тривожності, депресивності, переживання відчуття неповноцінності, зниження здатності контролювати власні бажання і спонуки, збільшення частоти і інтенсивності переживання відчуття розгубленості і безпорадності в стресових ситуаціях, а також на зниження психологічного благополуччя особистості.

Четвертий фактор “Пригнічена агресія” відповідає за підвищення рівня ворожості, агресивності, депресивних станів.

П'ятий фактор "Прагматизм" впливає на рівень співпраці, зниження ступеня довіри до тих, хто оточує, прагнення маніпулювати іншими, відповідає за прояв егоцентризму, самовпевненості, обачності і зниження здібності до співчуття.

Шостий фактор "Втрата інтересу до професії" сприяє незначному зниженню прояву професійних здібностей, злагодженості в команді і формуванню негативного відношення до професії.

У структуру сьомого фактора "Недолік уваги" увійшли показники, що відповідають за товариськість, алкоголізацію і антисоціальну поведінку. Причому даний фактор сприяє збільшенню частоти вживання алкоголю, схильності до аморальних вчинків і підвищення комунікативності особи. Антисоціальні способи поведінки в даному випадку використовуються як спосіб залучення уваги з боку тих, хто оточує, а алкоголізація сприяє більшій відвертості і реалізації комунікативних можливостей, що на якийсь час компенсує відсутність уваги з боку значущих інших.

Восьмий фактор "Емоційний консерватизм" впливає на зниження відвертості досвіду, ригідність структури ціннісної ієрархії особистості й відсутність інтересу до естетичної сфери. Можливо, останній компонент даного фактора може відповідати за акцентування уваги на буденних сторонах навколишнього світу. Назва фактора обумовлена тим, що зниження відвертості досвіду і ригідність цінностей сприяє переживанню одних і тих же емоцій, призводить до звуження інтенсивності і якості емоційних переживань. Такі люди відзначають тільки буденні, звичні події, що сприяє збереженню певної емоційної стабільності.

Результати факторного аналізу даних, отриманих у вибірці з адекватними копінг-стратегіями, методом головних компонент з подальшим ортогональним обертанням за методом Варимакс-Кайзера представлені в таблиці 3.

Найбільше значення для пояснення факторної структури мають перші три фактори, що пояснюють 55,009% сумарної дисперсії. Саме вони надають вирішального впливу на формування адекватних стратегій стресодолаючої поведінки. Середнє значення мають четвертий і п'ятий фактори, що пояснюють 14,584% сумарної дисперсії і мають власне значення на рівні, який перевищує значення 3,00. Найменший вплив на формування адекватних копінг-стратегій чинять фактори, що залишилися і пояснюють 12,012% сумарної дисперсії, власне значення яких не перевищує 3,00 і знаходиться на рівні вище 1,00.

Проведення факторного аналізу дозволило визначити фактори, що впливають на формування неадекватних стратегій. Була виявлена факторна структура, що складається з восьми компонентів і дозволяє пояснити 61,424% сумарної дисперсії (див. таблицю 4).

Перший фактор впливає на ступінь відвертості досвіду, лабільність ієрархії цінностей, здатність переглянути власні погляди, довіру, чесність, альтруїзм, поступливість, скромність, чуйність, компетентність, організованість, слухняність обов'язку, прагнення до досягнень, самодисципліну, і також надає зворотної дії на ступінь прояву агресії як ситуативної реакції

Таблиця 3

Результати факторного аналізу для вибірки з адекватними стратегіями стрес-долаючої поведінки

Фактор	Власне значення	Відсоток з'ясовної дисперсії (%)	Накопичена дисперсія (%)
1	9,927334	19,85467	19,85467
2	8,818	17,636	37,491
3	8,759	17,518	55,009
4	4,187	8,375	63,384
5	3,104	6,209	69,593
6	2,241	4,481	74,074
7	2,055	4,111	78,185
8	1,710	3,420	81,605

при стресі, на професійні здібності, алкоголізацію (тобто сприяє підвищенню частоти вжитку алкоголю), злагідність в колективі, відношення до професії і антисоціальну поведінку (сприяє формуванню просоціальної поведінки). Також слід зазначити, що до даного фактора увійшов компонент “стаж” з негативним знаком. Таким чином, враховуючи всі компоненти фактора і характер їх зв'язку, можна позначити його як “Незавершена адаптація до професійної діяльності”.

Таблиця 4

Факторна структура, сприяюча формуванню адекватних копінг-стратегій

Компоненти	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Стаж	-0,433			-0,557				
TN1					0,745			
TN2							0,844	
TN3		-0,593			0,600			
TN4		-0,565					0,527	
TN5					0,813			
TN6		-0,402				-0,489		
TN					0,831			
TE1		-0,699				-0,495		
TE2		-0,675						
TE3		-0,502						0,535
TE4		-0,507	0,530					0,417
TE5			0,569					0,609
TE6			0,752					
TE			0,787					
TO1			0,858					
TO2			0,784					
TO3			0,855					
TO4			0,851					
TO5			0,758					
TO6	0,452		0,681					
TO	0,460		0,755					
TA1	0,630		0,507					
TA2	0,801							
TA3	0,753							

Закінчення табл. 4

Компоненти	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ТА4	0,804							
ТА5	0,834							
ТА6	0,828							
ТА	0,852							
ТС1	0,811							
ТС2	0,762							
ТС3	0,723							
ТС4	0,546			0,623				
ТС5	0,465			0,774				
ТС6				0,829				
ТС				0,852				
Психологічне благополуччя		0,857						
BDI		0,897						
PFAV		0,860						
TASt		0,825						
TASr	-0,438	0,739						
TAS	-0,452	0,534				0,501		
Події життя		0,494				0,598		
Здібності	-0,407	0,480	-0,432			0,513		
Алкоголь	-0,405	0,482	-0,459			0,431		
Злагідність	-0,408	0,505	-0,439					
Відношення до професії	-0,460	0,469	-0,511					
Антисоціальна поведінка	-0,563		-0,461					

Другий фактор “Соціальна ізоляція — соціальна взаємодія при депресивних станах” характеризується прямим зв’язком з такими компонентами, як психологічне благополуччя, переживання депресивного стану, схильність до агресивних дій, психічна травматизація особи, професійні здібності, злагодженість в колективі, позитивне ставлення до професії і низький рівень алкоголізації, а також зворотним зв’язком з компонентами, що діагностують наступні особистісні риси: схильність до переживання негативних емоційних станів, відчуття провини, самоти, ранимість, щирість, товариськість, наполегливість, активність.

Третій фактор “Прагнення до новизни” прямо впливає на такі компоненти, як активність, пошук збудження, прагнення до переживання позитивних емоцій, екстраверсія, відкритість досвіду, уява, цінність емоцій, готовність до різноманітних видів активності, здатність переглянути свої погляди, переконання і цінності. В той же час даний фактор надає зворотний вплив на рівень професійних здібностей, алкоголізацію, злагодженість в колективі, відношення до професійних обов’язків і антисоціальну поведінку.

Четвертий фактор прямо впливає на прагнення до досягнень, самодисципліну, обдумування вчинків і сумлінність і має зворотний зв’язок зі стажем. Враховуючи отримані дані, його можна позначити як “Професійна компетентність”.

П'ятий фактор пояснює прямий взаємозв'язок з тривожністю, схильністю переживати депресивні відчуття, імпульсивністю і нейротизмом, що дозволяє дати йому назву "Депресія".

Шостий фактор дозволяє дати інтеграційне пояснення прямого взаємозв'язку з компонентами, що відповідають за діагностику схильності до переживання гніву, ступеня особової травматизації, вираженості професійних здібностей і ступеня алкоголізації, і зворотному зв'язку з такими компонентами, як ранимість і щирість. При зростанні дії даного фактора можна прогнозувати тенденцію до збільшення проявів гніву, травматизації, поліпшенню професійних здібностей, зниженню алкоголізації, підвищенню стресостійкості і зниженню прагнення до встановлення теплих емоційних стосунків з навколишніми людьми, окрім значущих близьких. Таким чином, даний фактор можна позначити як "Адаптація до професійних вимог".

Сьомий фактор прямо пов'язаний з віком, ступенем ворожості і схильністю переживати почуття неповноцінності, що дає можливість позначити його як "Нереалізованість/реалізованість". Чим менше ступінь нереалізованості, тим менше будуть виражені ворожість і відчуття неповноцінності. Цілком логічно, що відчуття нереалізованості у меншій мірі виражене в молодшому віці, що і зумовило назву фактора.

Восьмий фактор впливає на ступінь вираженості наполегливості, активності і пошуку збудження. При збільшенні дії даного фактора можна прогнозувати збільшення прояву домінантних рис особи, підвищення активності і схильності до ризику. Цей фактор відображає "прагнення до лідерства", що і зумовило його назву.

Таким чином, психологічними особливостями, сприяючими формуванню адекватних стратегій стрес-долаючої поведінки, є:

1. високий ступінь адаптації до професійної діяльності;
2. наявність соціальної підтримки при депресивних станах;
3. прийняття сталих професійних вимог;
4. високий рівень професійної компетентності;
5. відсутність тенденції до переживання депресивних станів;
6. високий ступінь особистісної і професійної реалізації;
7. ступінь вираженості прагнення до лідерства вище середнього.

На формування неадекватних стратегій стрес-долаючої поведінки впливають такі психологічні фактори, як:

1. невпевненість в особистісній і професійній компетентності;
2. емоційна нестабільність і незрілість;
3. страх перед стресовими ситуаціями;
4. пригнічена агресія;
5. прагматизм;
6. втрата інтересу до професії;
7. недолік уваги, що суб'єктивно переживається, з боку колег і близького оточення;
8. емоційний консерватизм, що виражається в ригідності емоційної сфери і страху перед переживанням негативних емоційних станів.

Серед психологічних особливостей, сприяючих формуванню адекватних копінг-стратегій, слід виділити перевагу соціально-психологічних факторів, таких як успішність професійної адаптації, ступінь професійної реалізації і використання соціальних мереж в стресових ситуаціях.

Встановлено, що в процесі формування неадекватних стратегій стрес-долаючої поведінки переважає дія особистісних факторів, серед яких на особливу увагу заслуговують невпевненість, емоційна нестабільність і незрілість, страх перед стресовими ситуаціями, пригнічена агресія.

Результати дослідження дозволили встановити, що стратегії стрес-долаючої поведінки формуються залежно від особистісних властивостей, що групуються в специфічні для кожної стратегії чинники. Факторна структура як цілісний комплекс припускає тісний взаємозв'язок її компонентів, серед яких немає головних і другорядних. Таким чином, маючи можливість впливати на окремі компоненти факторів, сприяючих формуванню тієї або іншої копінг-стратегії, можна опосередковано впливати й на інші, тісно з ними пов'язані. Але найбільш якісний ефект можливий тільки за направленої психокоректувальної дії на весь комплекс виявлених факторів і їх компонентів.

Проведене дослідження дозволило дійти висновку щодо необхідності виявлення кореляційних зв'язків між копінг-стратегіями, особистісними й соціально-психологічними властивостями особистості з метою розробки психокоректувальної програми, сприяючої формуванню адекватних стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС.

Список використаних джерел

1. Євсюков О. П. Психологічне прогнозування надійності діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: (Монографія) / О. П. Євсюков, О. В. Тімченко. — Харків: УЦЗУ, 2007. — 288 с.: іл., табл. — Бібліогр. с.: 274–286.
2. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р. С. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. — М. — Женева, 1989. — С. 121–126.
3. Лефтеров В. О. Особистісний та професійний розвиток персоналу в екстремальних видах діяльності / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології. — Т. Х: Психологія; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2008. — Ч. 8. — С. 328–335.
4. Миронець С. М. Негативні психічні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спеціальність 19.00.09. "Психологія діяльності в особливих умовах" / С. М. Миронець. — Харків, 2007. — 24 с.
5. Селъе Г. Очерки об адаптационном синдроме. — М.: Медицина, 1960. — 254 с.

О. Е. Самара

аспирантка кафедры клинической психологии ИИПО,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ
СТРЕСС-ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС**

Резюме

В статье приводится короткое теоретическое обоснование исследований стратегий стресс-преодолевающего поведения, раскрываются результаты исследований факторов, влияющих на формирование стратегий стресс-преодолевающего поведения у сотрудников МЧС, определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: копинг-поведение, стресс, стратегии стресс-преодолевающего поведения, сотрудники МЧС.

O. E. Samara

post-graduate student of the Department of Clinical Psychology,
Odessa I. I. Mechnikov National University

**FACTORS WHICH INFLUENCE ON FORMING OF STRATEGIES
OF COPING-BEHAVIOR OF THE EMPLOYEES OF MINISTRY
OF EMERGENCY MEASURES**

Summary

In the article the short theoretical ground of research of strategies of coping-behavior is given, the results of research of factors, influencing on forming of strategies of coping-behavior of the employees of MINISTRY of emergency measures open up, the prospects of further researches are certain.

Key words: coping-behavior, stress, strategies of coping-behavior, employees of MINISTRY of emergency measures.

Т. Скрипник

с. н. с. лабораторії діагностики і психічного розвитку дитини
Інституту спеціальної педагогіки АПН України, канд. психол. наук

КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Статтю присвячено особливостям комунікативних проявів осіб з аутизмом. Йдеться про можливості та обмеження як їхньої комунікації, так і автокомунікації. Визначено специфіку комунікативних функцій аутистів щодо певних типів повідомлень; на конкретних прикладах розкривається невідповідність форми і змісту цих повідомлень. Розглянуто своєрідність автокомунікативного процесу у контексті аутичних розладів. Наголошується на можливості та необхідності розуміння комунікативних повідомлень кожної дитини з аутизмом для подальшого розвитку її соціальних функцій.

Ключові слова: комунікативні можливості, комунікативні обмеження, автокомунікація, особи зі спектром аутичних розладів.

Якісні аномалії у спілкуванні (згідно з міжнародною класифікацією хвороб) є одним з трьох діагностичних критеріїв аутизму (поряд з якісними порушеннями реципрокної соціальної взаємодії і стереотипіями на різних рівнях). В науковій літературі, присвяченій аутизму, це положення трансформувалося у таке “загальне місце”, як нездатність аутистів до комунікації. На думку більшості авторів (О. С. Никольська, О. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг, С. А. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, В. М. Prizant, M. Rutter, Н. Tager-Flusberg, A. L. Schuler), недолік комунікативних навичок є одним з найголовніших порушень, а саме: відставання чи відсутність розмовного мовлення, здатності ініціювати або підтримувати розмову, стереотипні висловлювання, що перешкоджають успішній адаптації при дитячому аутизмі. Підкреслюється, що недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем. Але навіть якщо розкривати комунікативну неспроможність аутистів, то варто зупинитися на тому, що саме особи зі спектром аутичних розладів не можуть.

За визначенням, комунікація (від лат. *communico* — роблю спільним, пов’язую, спілкуюся) — це обмін інформацією між індивідами за посередництвом спільної системи символів. Також можна розкрити це поняття через смисловий складник соціальної взаємодії. Звичайно, у випадку аутизму ми не можемо казати про “спільну систему символів” та про взаємодію як таку.

Комунікативні порушення аутистів пояснюються комплексними чинниками: йдеться про вади первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування і вторинної втрати регулятивного впливу спілкування на мислення і поведінку [1].

Якщо проаналізувати названі передумови, то слід зазначити, що незважаючи на те, що вони охоплюють різні рівні психічної організації індивіду, кожен з них може формуватися тільки за умови активної взаємодії з навколишніми людьми та докільям. Тому, зрозуміло, *повноцінна* комунікація, як і будь-які інші притаманні людям суспільно обумовлені прояви, недоступна для осіб з аутизмом; але вони, безперечно, комунікують, і розкриття характерних ознак їхньої комунікації є надзвичайно важливим надбанням, що збагачує наше уявлення про аутистів, і про сенс комунікації в цілому.

Усі, хто знайомиться з літературою на аутичну тематику, знають, що аутисти з дитинства не відгукуються ні тілесно, ні словесно, ні емоційно, і мають якісні порушення здатності до взаємоспілкування і взаємодії. Але ті, хто має змогу спостерігати за аутистами, займатися з ними, вивчати їхні особливі прояви, спілкуватися з їхніми батьками, і спробує звільнитися від упередженого ставлення до них, зрозуміє, що аутисти спроможні передавати повідомлення, і постійно роблять це, тільки незвичайним чином.

І тут нам хотілося б зупинитися на таких двох варіантах спрямованої передачі повідомлення, як комунікація і автокомунікація¹. Якщо комунікація реалізує себе у структурі “Я — він” і забезпечує передачу деякого обсягу інформації другій особі, то автокомунікація — у структурі “Я–Я”, коли є той парадоксальний на перший погляд факт, що суб’єкт передає повідомлення самому собі, тобто тому, кому воно вже і так відомо.

Щодо комунікації як процесу передачі повідомлення варто з’ясувати, що саме аутисти не можуть, а що можуть передавати. У таблиці 1 зазначено типи повідомлень та їх представленість в осіб з аутичним типом розвитку.

Виходячи з поданого у таблиці матеріалу, можна зазначити, що так чи інакше, безперечно у своєрідний спосіб, але аутисти здатні до тих форм передачі повідомлення, які містять наступний сенс: задоволення фізіологічних потреб (передусім — їсти/пити), а також (як це не дивно звучить у контексті вивчення аутичної проблематики) — потреб у соціально-емоційному контакті (звернути на себе увагу, відчуті підтримку і, можливо, — власну значущість). Ті ж з повідомлень, які пов’язані з певною складною мотивацією (переконавання, навіювання, наказ), відсутні у проявах аутистів, хіба що — у ехололійній формі як повторення чиїхось висловлювань подібного змісту.

Як було зазначено у таблиці, серед спонукальних форм повідомлень в аутистів можна зустріти різноманітні способи вираження *прохання*. Так, аутична дитина не може сказати: “Це дуже важко для мене”; тому, щоб її відпустили, вона дряпається, кричить і може кусатися. Все це означає: “Я не можу це робити, це дуже важко”. Більш цивілізований спосіб передачі подібного повідомлення — “відпустіть мене, я не хочу тут бути” — може виявлятися у тому, що дитина повторює прощальні слова “пока-пока”.

¹ Автокомунікація — поняття, детально проаналізоване у межах семіотичної культурології Ю. М. Лотмана.

Таблиця 1

Комунікативні функції в осіб зі спектром аутичних розладів

Типи повідомлень		Наявні типи повідомлень у осіб з аутизмом
Спонукальні	Переконавання	–
	Навіювання	–
	Наказ	–
	Прохання	В обмеженому чи поширеному обсязі прохання виражають (інколи — висловлюють) переважно усі аутисти, але форма цих прохань може бути незвичною, нетиповою у межах загальноприйнятих норм
Інформативні	Передача реальних відомостей	Можливим є відтворення (називання, констатація) фактичного візуального матеріалу, що розгортається переважно у теперішньому часі
	Передача вигаданих відомостей	Деякі високофункційні аутисти здатні розповідати про якісь нереальні факти (навіть — певні “жарти”), які у їх випадку носять повторювальний нав’язливий характер
Експресивні	Збудження емоційного переживання	Певні істеричні або аутоагресивні прояви спрямовані на яскравий емоційний відгук-реакцію навколишніх (що є маніпулятивними проявами, подібними до того, як це роблять діти переважно у 2–3-річному віці). У високофункційних аутистів — відмова щось робити, висловлена незвичним чином
Фатичні	Встановлення та підтримання контакту	Можливою є спроба встановлення контакту, особливо — для гіперкомунікативних аутистів (що відбувається за використанням ехолалій), за практично повній неспроможності (невміння) підтримувати його

Т. Пітерс наводить приклад фрази, яку виголошує аутичний хлопчик, коли хоче послухати музику: “Не торкайся до приймача. Ти можеш його зламати”. Ця фраза закріпилася в його свідомості як аналог прохання тому, що він чув її кожного разу, коли хотів послухати музику і наближався до приймача.

Аутисти можуть виявляти прохання, щоб їм допомогли та пожаліли їх. На корекційних заняттях у присутності мами педагог може спеціально застосовувати прийом, що спонукає звернутися дитину по допомогу до матері, коли, наприклад, засовує під його футболку іграшку, або чіпляє до ноги обтяжувач. І дитина тим чи іншим чином дійсно звертається по допомогу.

Серед прикладів *експресивних повідомлень* — передусім істеричні прояви аутистів, які (за відсутністю правильної реакції на них та спеціальної роботи щодо їх корекції) можуть у них бути у будь-якому віці. Якщо аутична дитина падає на підлогу або б’ється головою об стіну, найчастіше це означає, що вона хоче щось змінити в своєму оточенні. На жаль, її спроби в комунікації настільки слабкі, що зрозуміти їх важко.

Можна навести більш змістовні приклади проявів аутичної дитини, які мають на меті викликати певне емоційне переживання: Даша Г. (6 р.) бере книгу, по якій мати збирається з нею займатися, швидко пролистує, закриває і говорить “мононець” (молодець). Так само коментує будь-яке за-

няття, яке їй не до вподоби. Оскільки дівчинку саме таким чином хвалили по закінченню якоїсь справи, і тому сенс цієї фрази для неї — кінець заняття. Тому насправді під цією фразою вона має на увазі “Мені не хочеться починати цим займатися”.

Більшість батьків аутичних дітей та практиків відчувають, що аутисти хочуть спілкуватися, але не можуть. Для встановлення контакту з іншими людьми вони можуть використовувати такі своєрідні форми: ехолалію та безкінечні питання, відповідь на які вони знають самі і можуть практично не прислухатися до того, що кажуть “співбесідники”.

Сама по собі безпосередня, або відтермінована ехолалія (механічне повторення слів або речень) не є основною характеристикою аутизму¹, але у багатьох аутичних дітей з вербальною комунікацією є ознаки ехолалії. Так, дитина начебто запитує (судячи за інтонацією): “Не хочеш? Не хочеш?”, а насправді за цим приховане значення “я не хочу”. Цікавим є також застосування слова “Так?” у значенні ствердження, але з питальною інтонацією. Подібні слова відтворюють те, що дитина частіше за все чула по відношенню до себе і за чим у неї закріпилися відповідні значення. Змінити щось у подібних вилучуваннях (хоча б інтонацію), навіть за умови достатньо розвинутого інтелекту аутичної дитини зовсім непросто.

Так само начебто як комунікативна розгортається ситуація, коли дитина з аутизмом задає питань “А як Вас звати, а скільки Вам років? А як звати Вашого сина...” через якийсь час “А Ви — така-то (називає правильно ім’я і прізвище), а Вашого сина звать так-то (правильно каже)”, або таке питання: “Я гарний хлопчик, так, так? Так?” Чи питання пізнавального змісту: “А як буде гава англійською?”, “На яку відстань заглиблюється цей отвір?”, “Які тварини відносяться до класу непарнокопитних ссавців?” Відповідь при цьому не задовольняє і питання знову задаються. Часто зустрічаються і такі прояви, як постійно і поза контекстом, але з розрахунком на присутність інших людей повторюванні вислови заборонного характеру, наприклад: “не можна малювати на стінках (при цьому дитина здійснює саме такі заборонні дії).

Можна констатувати, що при такому контакті не відбувається діалогу, але схоже на те, що задовольняється потреба аутичної дитини у спілкуванні на тому рівні, на якому це можливо для неї — є певний емоційний контакт, є увага, є просторова взаємодія. За усіма ознаками видно, що така дитина прагне бути почутою і очікує певну (емоційну, наприклад) реакцію з боку іншої людини.

Якщо справедливою є таке типове стосовно аутистів твердження, що вони весь час перебувають у своєму світі, то можна припустити, що характерним для них є перебування у процесі автокомунікації. За визначенням, **автокомунікація** — це спілкування у системі “Я-Я”, викликане вторгненням іззовні певних поштовхів та додаткових кодів, які мають часо-просторовий вимір. Коди, у яких переважає *часовий вимір*, — це мірний ритм,

¹ Вважається, що приблизно половина осіб з аутизмом мають вербальні навички. З них 75% людей можуть чітко повторити фрази, тоді як останні 25% мають ехолалію, а фрази повторюють не так чітко.

що виникає при їзді на коні, ритмічній ході, гойданні корабля, ритмі залізниці, ритмічній музиці, а також музичні повтори, дзюрчання струмка, повтор реклами тощо.

Своєрідним кодом, розгорнутим у просторі, є такі реалії зовнішнього світу, як повторювальний орнамент, візерунки на тканині, гра світла-тіні, мигтіння дерев чи стовпів, що знаходяться вздовж траси тощо. Вторгнення зовнішнього ритму організує і стимулює автокомунікацію. При цьому ритм підноситься до рівня значень, а значення складаються у ритм.

Якщо зробити проекцію на психічну організацію за аутичним типом, то слід зазначити, що представлені часові і просторові коди є для аутиста найбільш привабливими з усіх можливих речей навколишнього світу, але вони стають не поштовхом для розгортання внутрішньої комунікації, а певною пасткою, що ловить увагу такої дитини, яка, наче зачарована, не може відірватися або від споглядання просторових кодів, або від дій, які резонують з цими зовнішніми ритмами (одним з таких найвідоміших дієвих проявів аутистів є викладання будь-яких предметів у ланцюжок).

Аутисти часто перебувають у своєму світі звуків. Інколи це постійно відтворювані звуки та звукосполучення, на кшталт “аг.. ги, р.. р, к.. к.. к, щ... щ... щ, ма-ма-ма-ма” тощо; можуть бути окремі слова (наприклад, “лампочка”, “черепаха”) або фрагменти з пісень. Занурені у процес ритмічних дій та мовленневих проявів аутисти начебто виключені із реального життя, закриті щодо зовнішніх впливів, нездатні сприймати новий досвід.

При цьому особи з аутизмом здатні ставати організаторами асоціацій, коли інформація у системі “Я-Я” має тенденцію обростати індивідуальним значенням і отримує функцію організатора неупорядкованих асоціацій, що накопичуються у свідомості особистості. Так, відомою є розповідь про аутичного хлопця, який ходив по ігровому майданчику і постійно тримав за руку одну вчительку, яку він називав “Рука”. Характерною є така особливість аутистів, як тенденція використовувати поняття як назву тільки одного предмета, за яким саме вперше і закріпилося це значення. Так, наприклад, слово “стілець” може застосовуватися лише для одного конкретного предмету певної висоти і кольору, з 4 ніжками (і з погляду аутиста, нелогічно називати тим самим поняттям предмет, що має більший розмір, інший колір і лише 3 ніжки).

Також у цьому контексті можна навести наступний приклад: у період, коли у одного аутичного хлопчика лише починали розвиватися мовленнєві навички, він придумував свої власні імена для різних предметів, які, по суті, були однаковими, але виглядали по-різному. Наприклад, велосипед він називав різними іменами. Серед них були: “велосипед”, “трактор”, “колеса у грязі” “колеса у траві”, а також “ноги на педалях”. Як можна зрозуміти, усі ці назви є результатом конкретних візуальних образів.

Таким чином, за формальними ознаками — сильний вплив зовнішніх додаткових кодів та типові мовленнєві характеристики — можна було б вважати, що аутисти майже постійно перебувають у процесі автокомунікації. Але якщо заглибитися у суть спілкування у системі “Я — Я” та його наслідки, то висновки не будуть такими однозначними.

Як зазначає Ю. Лотман, за рахунок ситуативного привнесення додаткового або нового коду відбувається зміна самої інформації, що обумовлює “зрушення контексту”, причому ця якісна трансформація змісту приводить і до трансформації її носія (“перебудова цього самого “Я”). Так, наприклад, коли поет читає собі надруковані власні вірші, він отримує додаткову інформацію (певні нюанси звучання і смислу), начебто “передає” повідомлення (текст) собі у новій знаковій системі, завдяки чому вихідне повідомлення переформулюється і набуває риси нового повідомлення; при веденні щоденникових записів, розгортанні внутрішнього монологу під впливом зовнішніх ритмічних кодів, певних медитативних практиках є можливим осягнення нових глибин свого внутрішнього світу, незнаних нюансів душевного руху, заглиблення у тонкі відчуття і переживання у стані, якого важко досягти у звичайному суетному шумному житті. При цьому відбувається збагачення, розширення (приріст) особистісних можливостей. У таких варіантах автокомунікація виконує функцію самопізнання, саморозкриття, розвитку своїх прихованих можливостей.

Звичайно, у випадку аутизму ми не можемо таке констатувати. Дієві прояви аутистів, які за усіма ознаками начебто перебувають у стані автокомунікації, не сприяють позитивному перетворенню їхнього “Я” передусім тому, що мають фіксований, обмежений характер. Через глобальне порушення взаємодії з довкіллям аутисти (за допомогою просторово-часових кодів) начебто заглиблюються у свій внутрішній світ, але насправді центральним змістом їхніх дій стає не внутрішній світ, а самі зовнішні коди.

І все-таки подібні до автокомунікативних прояви аутистів грають свою позитивну роль: вони спрямовані на уникнення руйнівного впливу зовнішнього середовища (зі своєю незрозумілістю і непередбачуваністю) і тому мають своєрідну регулятивно-захисну, або *аутопсихотерапевтичну* функцію, що сприяє заспокоєнню і підтримці певної психічної рівноваги осіб з аутичними розладами.

Уважність до реальних проявів аутичної дитини є цінною з погляду багатьох чинників. Один з них — розвіювання численних міфів і штампів, які закріпилися у науковій літературі стосовно аутизму, наприклад, про те, що аутисти плутають живі та неживі предмети. Навіть діти з найскладнішими формами аутизму беруть саме людину за руку і ведуть її до потрібного їм об’єкту (а якщо ця людина не хоче виконувати їхнє прохання, то беруть іншу за руку). Це схоже на те, як сліпі люди можуть “використовувати” очі інших людей для кращої адаптації у довкіллі. Тобто аутисти мають достатню соціальну обізнаність і правильно розраховують, що ця людина зможе допомогти задовольнити їхню актуальну потребу.

Таким чином, аналіз представленого матеріалу свідчить про те, що недостатнім є твердження про якісне порушення комунікації як один з діагностичних критеріїв аутизму. Різноманітні прояви комунікації, притаманні дітям з аутичним спектром розладів, змушують тих, хто є зацікавленим у їхньому розвитку, бути чуйними до незвичних форм цих проявів. Найголовніший сенс прислуховуватися і придивлятися до різноманітних спо-

собів самовираження аутистів полягає у тому, щоб зрозуміти їхню мову: що означають ті чи інші словесні, емоційні і тілесні їхні прояви. Зрозумівши це, можна налагоджувати справжню, а не формальну, взаємодію з ними, ініціаторами якої можуть виступати ті дорослі, хто зацікавлений у поступальному розвитку комунікативних можливостей таких дітей та їхньому оптимальному залученню до світу людей.

Список використаних джерел

1. Каган В. Е. Аутизм у детей. — Л.: Медицина, 1981. — 198 с.
2. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та. — 1973. — Вып. 308. — С. 227–243.
3. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. — М.: Центр лечебной педагогики, 2000. — 364 с.
4. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. — 192 с.

Т. Скрипник

с. н. с. лаборатории диагностики и психического развития ребенка
Института специальной педагогики АПН Украины, канд. психол. наук

КОМУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Резюме

Статья посвящена особенностям коммуникативных проявлений лиц с аутизмом. Речь идет о возможностях и ограничениях как их коммуникации, так и автокоммуникации. Определена специфика коммуникативных функций аутистов относительно определенных типов сообщений; на конкретных примерах раскрывается несоответствие формы и содержания этих сообщений. Рассмотрено своеобразие аутокоммуникативного процесса в контексте аутистических расстройств. Подчеркивается необходимость и возможность понимания коммуникативных сообщений каждого ребенка с аутизмом для последующего развития его социальных функций.

Ключевые слова: коммуникативные возможности, коммуникативные ограничения, аутокоммуникация, лица со спектром аутистических расстройств.

T. Skrypnyk

PhD in Psychology, Laboratory of diagnostics and mental development of the child, Institute of Special Pedagogy, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

COMMUNICATIVE FUNCTIONS AT CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary

The article is devoted the features of communicative displays of persons with Autism Spectrum Disorders (ASD). It is a question of possibilities and limitations of both their communication and autokomunication. It is defined specific of communicative functions of autistic children concerning to the certain types of reports; disparity of manner and matter of these reports opens up on concrete examples. Originality of autokomunication process is considered in the context of autism disorders. It is marked on possibility and necessity of understanding of communicative reports of every child with ASD for subsequent development his social functions.

Key words: Communicative possibilities, communicative restrictions, autocommunication, persons with Autism Spectrum Disorders.

Н. О. Смахтіна

аспірантка кафедри психологічного консультування та психотерапії
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна
Телефон: 8-050-605-50-56, e-mail: smakhti@mail.ru

СТРУКТУРА ЖІНОЧОЇ СЕКСУАЛЬНОСТІ

Стаття присвячена дослідженню структурної організації жіночої сексуальності та особливостям сексуальної реалізації. Робота вивчає особливості психосексуального розвитку, статевої ролі, типів сексуальних сценаріїв та гендерних ролей. Були вивчені фактори, відображаючи можливі шляхи до зрілої сексуальності, які лежать через проходження певних стадій психосексуального розвитку та травматичні інфантильні утворення.

Ключові слова: інфантильна сексуальність, зріла сексуальність, психосексуальний розвиток, статева рольова ідентичність, сексуальний сценарій.

Актуальність. Останнім часом спостерігається підвищений інтерес дослідників до феномена сексуальності. Великий внесок у вивчення сексуальності було зроблено як зарубіжними, так і вітчизняними сексологічними дослідженнями (А. Кінзі, У. Мастерс і В. Джонсон, В. В. Кришталь), психоаналітичними теоріями (З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг, А. Адлер, Ж. Лакан), а також соціологічними дослідженнями, присвяченими вивченню середовищ, вікових та гендерних відмінностей у розумінні сексуального життя (С. І. Голод, І. С. Кон, А. Тьомкіна, В. Е. Каган, А. О. Альошина, І. С. Кльоцина). Найбільш плідною з погляду інтеграції психологічних та соціологічних даних представлена теорія “сексуального сценарію”, запропонована У. Саймоном і Д. Ганйоном. Подальші дослідження сексуального сценарію так само були відображені в роботах Е. Гідденса, І. Кона, А. Тьомкіної тощо.

Так, під сексуальністю можна розуміти біологічний статевий акт та пов'язану з ним дітородну функцію; чи формуючий елемент психологічних взаємодій або, навпаки, соціальних, коли мова йде про сімейні або професійні відносини; можна вивчати етнографічні контексти і порівнювати етіологічні прояви гендерних взаємодій. Питання сексуальності, так або інакше, присутні у безлічі наукових дисциплін від теорії еволюції до психотерапії.

Аналіз проблеми. З розвитком суспільства змінюються звичні норми та цінності важливих психологічних конструктів особистості. Так, зі зміною системи статевих ролей стираються межі статі, традиційні відмінності між статями стають все менш полярними. Відповідно, міняється зміст категорій маскуліності та фемініності [1]. Це утрудняє психогігієну статі та засвоєння статевих ролей. У контексті даного явища зміст сексуальності також зазнає трансформації. Суспільство стає толерантнішим до популярі-

зації неосексуальних практик (кібер-секс, свінгерство), прилічення сексуальних девіацій та дисфункцій до норми (гомосексуалізм) [2] і позначення нових патологій (гомофобія). Проте, не дивлячись на звільнення сексуальності від цензури та суспільних заборон, погіршується якість міжстатевих відносин, що супроводжується нездатністю вибору партнера, створення сім'ї, збільшенням числа розлучень та розпадів партнерських відносин [3, 4]. Разом з тим новий образ жінки, зміна її ролі і місця в суспільстві йдуть у ряду з іншими змінами, а саме з появою незрілих форм любові (токсична любов, залежна любов, страх близькості “Fear of intimacy”, синдром емоційного холоду). У контексті даної проблеми стає актуальним питання не просто про розуміння суті феномену жіночої сексуальності, а також про якість сексуальної реалізації у межах нових умов формування як особистісної, так і гендерної ідентичності.

Таким чином, **об'єктом дослідження** є психосексуальна сфера особистості жінки.

Предмет дослідження: структура жіночої сексуальності.

Мета роботи — визначення структурної організації психосексуального простору особистості жінок.

Для досягнення визначеної мети були поставлені наступні **завдання**:

1) Визначити особливості статеворольової ідентичності на різних рівнях функціонування особистості жінок;

2) Проаналізувати особливості психосексуального розвитку жінок;

3) Визначити типи жіночих сексуальних сценаріїв;

4) Проаналізувати особливості гендерних ролей у досліджених;

5) Визначити структурну організацію сексуального простору особистості жінок.

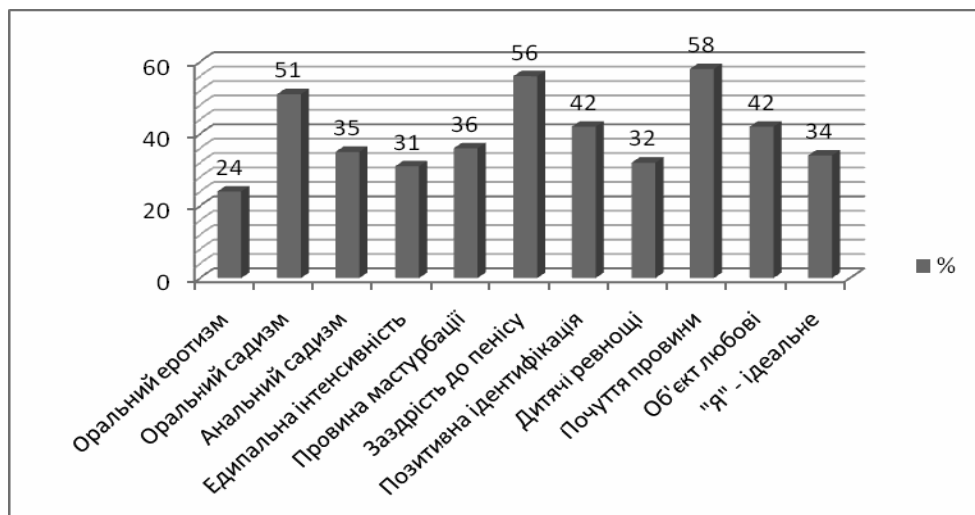
Для вирішення дослідницьких задач були використані наступні **методи**: для дослідження особливостей статеворольової ідентичності на різних рівнях функціонування особистості були використані статеворольові шкали, чуттєві до різних рівнів симптомокомплексу маскулітності/фемінітності: ACL-шкала А. В. Heilbrun — до рівня Я-концепції, психосексуальна пропорція Dur-Moll тесту L. Szondi — до біогенного рівня, п'ята шкала виразності чоловічих та жіночих рис ММРІ — до поведінкового рівня; напівформалізована діагностична анкета для виявлення типів сексуальних сценаріїв; метод семантичного вибору для виявлення гендерних ролей; шкала сексуальності W. E. Snell, D. R. Papini; проективна методика “Blacky Pictures” G. S. Blum для дослідження особливостей психосексуального розвитку особистості.

Методи статистичної обробки матеріалу: кореляційний аналіз за методом Спірмена та факторний аналіз. При проведенні кореляційного та факторного аналізу використовувався комп'ютеризований пакет програм Statistica 6.0.

У даному дослідженні взяли участь 100 жінок у віці 20–30 років.

Результати дослідження та їх обговорення. До народження статевий розвиток людини обумовлений біологічними механізмами. З формуванням ознак статі на нього починають впливати психосоціальні чинники.

Кожному з вікових періодів властива специфічна динаміка розвитку, яка може супроводжуватися як нормами, так і затримками або патологіями [5]. Таким чином, одним із завдань дослідження було з'ясувати особливості психосексуального розвитку у жінок. Дані, отримані за методикою "Blacky Pictures" [6], дозволили судити про деякі особливості, властиві дослідженням. На малюнку 1 відображені основні шкали і вираженість у відсотковому співвідношенні.



Малюнок № 1. Особливості психосексуального розвитку жінок

Отримані результати дозволяють стверджувати про переважання таких шкал, як відчуття провини (у 58% випадків), заздрість до пенісу (у 56% випадків), оральный садизм (у 51% випадків).

Відчуття провини може бути деструктивною емоцією, яка може слідувати за порушенням морального припису. Згідно психоаналізу, відчуття провини виникає в результаті конфлікту між Супер-его та інфантильними, сексуальними та агресивними бажаннями. Провина формується в процесі засвоєння жіночої ролі як результат об'єктних відносин (провина за інцестуозні бажання), або як результат ревнощів сиблінгов до батьків [7]. У деяких концепціях провина виражає тривогу, чи захист від неї, або є позитивним утворенням в процесі розвитку структур особистості [7–9].

Прагнення володіти пенісом символізує бажання мати атрибут маскулінного [5]. Так само цей феномен пов'язаний з бажанням дівчинки мати реальний пеніс як захист проти тривоги, що стосується фемінінних бажань по відношенню до батька [8]. Проте інші дослідники схиляються до того, що бажання дівчинки володіти пенісом виникає спочатку з її едипальних фантазій, а не з її бажання бути чоловіком. Вона розглядає пеніс як частину її батька [10].

Фіксації на оральному рівні схильні не тільки зберігати рот як головну ерогенну зону і бути прив'язаним до матері (до грудей), але так само до маніакально-депресивних коливань настрою. Несвідома залежність від грудей асоціюється із збереженням первинної ідентифікації з нею, внаслідок чого розчарування і негативні переживання жінки неначе підтверджують фантазію про втрату матері з подальшою агресією на неї за неприйняття або зневажання.

Різноманіття сексуальних реакцій, переживань та сфера реалізації утруднюють розуміння основних детермінант і механізмів формування сексуальної поведінки. Для аналізу були вибрані наступні показники: особливості статевої ролі ідентичності на різних рівнях функціонування особистості, усі шкали психосексуального розвитку, типи сексуальних сценаріїв, шкали сексуальності та гендерні ролі. В ході дослідження були виділені основні типи структурної організації жіночої сексуальності. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Факторна структура організації жіночої сексуальності

Фактор 1 Соціальної компенсації	Фактор 2 Інфантильної сексуальності	Фактор 3 Сексуальної амбівалентності	Фактор 4 Фемінінності	Фактор 5 Сексуальної емансипації
ACL M (0,675) Сексуальна оцінка (0,642) Я-жінка (0,529) Я-жінка-мати (0,546) Я-жінка-секспартнер (0,467) Я-бізнес-жінка (0,5) Я-жінка-друг (0,458) Пронатальний сценарій (-0,401)	Оральний еротизм (0,502) Оральний садизм (0,637) Анальний садизм (0,526) Провина мастурбації (0,580) Дитячі ревнощі (0,448) Сексуальна занепокоєність (0,453)	Szondi F (0,402) Едипальна інтенсивність (0,414) Об'єкт любові (0,498) Я-ідеальне (0,451) Комунікативний сценарій (0,557) Пронатальний сценарій (-0,403) Ринковий сценарій (-0,466) Сексуальна депресія (-0,455)	ACL F (0,714) СМІЛ Ф (0,4) Почуття провини (0,518) Романтичний сценарій (0,4) Я-жінка-домогосподарка (0,499)	Заздрість до пенісу (-0,726) Досягницький сценарій (-0,462)
Вага фактору: 26%	20%	19%	18%	17%

1. Фактор “соціальної компенсації” дозволяє говорити про надмірне прагнення жінок до реалізації себе у суспільстві та позиціонуванні своєї сексуальності як “супержінки” у соціальному вимірі. Зв'язок соціогенної маскулітності та сексуальної самооцінки дає змогу припустити про блокування сексуальності, як материнської реалізації, так і як генітального задоволення. Хоча гендерна роль “жінка-мати” присутня в данному факторі, але вона знаходиться в оборотньому зв'язку із пронатальним сексуальним

сценарієм. Це протиріччя дає змогу стверджувати про деякий компенсаторний механізм в незмозі реалізувати свою жіночність та сексуальність. За Н. Чодороу, така активна маскулінна позиція у жінок може свідчити про відсутність тісних емоційних відносин з чоловіками, тому можна спостерігати таке поєднання майже усіх гендерних ролей як захисний механізм проти самотності. Але на думку феміністських досліджень, жінки схильні виходити за межі гендерно-рольових ознак, щоб запобігти тому, що увага суспільства відволікається від унікальних потреб жінки і не може відійти від стереотипних характеристик мужності та жіночності [4].

2. Фактор *“інфантильної сексуальності”* відображає один з найважливіших механізмів сексуальної реалізації. Оральні характеристики приводять жінку до постійного прагнення до злиття та потреби в любові. Якщо в дитинстві таким об'єктом була мати, то зараз — це чоловік, з яким жінка відчуває себе залежною з постійною потребою схвалення та прагненням симбіотичного зв'язку. Оральний садизм, пов'язаний в дитинстві з отриманням задоволення від кусання та інших оральних проявів жорстокості, призводить до рефлексивної спроби здобуття та утримання недозволених джерел задоволення у дорослому віці [8]. В свою чергу, анальний садизм є поєднанням лібідозних та агресивних імпульсів. Страх отримати фізичні пошкодження, чи якісь насильницькі дії з тілом, або покарання за отримання задоволення від анально-садистичних схильностей приводить до анальної тривоги. Доросла жінка не в змозі відчути радість життя, цікавиться неживим, тому анальна тривога блокує сексуальну задоволеність затримкою, або зовсім лишає себе радісті отримати генітальне задоволення [11]. Проте провина мастурбації проходить червоною лінією в психосексуальному розвитку жінки та грає не останню роль у взаєминах із сексуальним партнером. Конфлікти та провина, що оточують мастурбацію стають більш напруженими, тому як фантазії, які супроводжують мастурбацію, пов'язані з едипальними інцестуозними бажаннями [8, 10]. Успішна генітальна організація вимагає знайти шлях до розрядки сексуальних імпульсів, оптимально підготовленої для побудови дорослих сексуальних взаємин. Проте якщо такий шлях не знаходиться, з'являється провина за нездатність знайти доросліший спосіб генітальної розрядки. Поєднання несвідомих догенітальних утворень інфантильної сексуальності знаходять відображення в зрілих структурах особистості у прояві сексуальної занепокоєності.

3. Фактор *“сексуальної амбівалентності”* дозволяє судити про конфронтацію зрілої та інфантильної сексуальності. Поєднання таких шкал психосексуального розвитку як едипальна інтенсивність, об'єкт любові та Я-ідеальне говорить як про позитивний (ідентифікація з матір'ю), так і негативний (несвідомі інцестуозні фантазії) варіанти едипального зв'язку жінки з батьком. Розвиток дівчаток ускладнений тим, що її первинна прив'язаність до матері повинна змінитися прихильністю до батька [10]. Змішення лібідозних (любов до батька) та агресивно-деструктивних (конкуренція з матір'ю) потягів приводять до високого ступеня амбівалентності в об'єктних відносинах. Чим нижче ця амбівалентність, тим більше це розуміється як зріла сексуальність. У той же час комунікативний сценарій характеризує жінку, яка цінує

в сексуальних відносинах “духовну наповненість”, близькість з партнером та змогу обговорення сексуальних питань зі своїм партнером. У цьому випадку наявність комунікації — це зрілий компонент, який лише укріплює партнерські відносини і приводить до гармонії. Прийняття біогенної жіночності, але заперечення репродуктивної функції сексуальності в межах пронатального сценарію може свідчити про статеворольовий конфлікт. Важливо відзначити, що поєднання пронатального та ринкового сценарію приводить не просто до трансформацій та знецінення сексуальності, але і до сексуальної пригніченості та незадоволеності.

4. Фактор “*фемінінності*” характеризується об’єднанням фемінінності на поведінковому та соціогенному рівнях, романтичного сценарію та ролі жінки-домогосподарки, що відображає невід’ємні зрілі компоненти жіночої сексуальної реалізації. Через романтичний сценарій жінка буде емоційну близькість, що сприяє гармонійному сексуальному життю з партнером [10]. Проте розрив з біогенною фемінінністю може приводити до неповноцінної реалізації жіночої ролі і подальших трансформацій сексуальності. Тому властиве відчуття провини може бути захистом від тривоги, пов’язаної із глибинними процесами психосексуального розвитку та засвоєнням жіночої ролі [7].

5. Фактор “*сексуальної емансипації*” свідчить про прагнення жінок до сексуальної свободи та розкутості, без врахування емоційної близькості та тілесної насолоди. Інфантильний компонент “заздрість до пенісу” в класичному психоаналізі відображає “комплекс мужності”, як невід’ємний етап прийняття своєї жіночності [5]. Сучасні психоаналітики вважають, що жіночність має власну лінію розвитку. Проте ця інфантильна фіксація, що проривається, заважає розвитку зрілої жіночності, а вибір досягницького сценарію обумовлений лише програванням ролі сексуальної жінки для підняття своєї самооцінки та значущості в очах партнера. Така сексуальна структура “живиться” за рахунок відчуття неповноцінності “кастрованої дівчинки”, вибираючи чоловічий завоюницький шлях сексуальної реалізації, тим самим це перекидає усі шляхи до досягнення задоволення та прийняття жіночності.

Висновки

1. Структура жіночої сексуальності представлена різними рівнями функціонування особистості. Були виділені певні чинники, що розкривають особливості сексуальної реалізації, враховуючи інфантильні травми, механізми статеворольової ідентичності та соціального позиціонування. Слід зазначити вплив сексуальних трансформацій на зміну коннотативного значення жіночності та сексуальності.

2. Виділені чинники відображають можливі шляхи до зрілої сексуальності, які лежать через проходження певних стадій психосексуального розвитку. Наявність інфантильних травм, фіксацій та нерозв’язаних конфліктів на стадіях, передуючих зрілій сексуальності, заважають формуванню адаптивних форм сексуальної поведінки.

Література

1. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ. “Феникс+”, Дубна, 2001, с. 207.
2. Кочарян Г. С., Кочарян А. С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. — М.: Медицина, 1994. — С. 190–224.
3. Кочарян А. С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/феминности в норме и патологии). — Харьков: Основа, 1996. — С. 127.
4. Deutch Helene, *The Psychology of Women. A Psychoanalytic Interpretation* (London: Bantam Book, 1973), volume I, II.
5. Энциклопедия глубинной психологии. Том 1. Зигмунд Фрейд /пер. с англ. — М.: Когито-центр, 1998. — С. 800.
6. Морозова О. І. Методика “Blacky Pictures” для дослідження особливостей психосексуального розвитку дорослих та дітей // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. № 6. — С. 11–16.
7. Хорни К. Женская психология/пер. с англ. — СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. — Кн. 1. — 222 с.
8. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития /пер. с англ. — М.: Когито-центр, 2006. — 407 с. (Университетское психологическое образование)
9. Килборн Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик/пер. с англ. — М.: Когито-центр, 2007. — 269 с. (Библиотека психоанализа)
10. Рейнгольд Дж. С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. — М.: ПЕР СЭ, 2004. — 384 с.
11. Шарфф Давид Э. Сексуальные отношения: секс и семья с точки зрения теории объектных отношений / Пер. с англ. — М.: Когито-центр, 2008. — 304 с. (Библиотека психоанализа)

Н. А. Смахтіна

аспирантка кафедры психологического консультирования и психотерапии
Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина

СТРУКТУРА ЖЕНСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ

Резюме

Статья посвящена исследованию структурной организации женской сексуальности и особенностям сексуальной реализации. Работа изучает особенности психосексуального развития, полоролевой идентичности, типы сексуальных сценариев и гендерных ролей. Были изучены факторы, отображающие возможные пути к зрелой сексуальности, которые лежат через прохождение определенных стадий психосексуального развития и травматические инфантильные образования.

Ключевые слова: инфантильная сексуальность, зрелая сексуальность, психосексуальное развитие, полоролевая идентичность, сексуальный сценарий.

N. A. Smakhtina

postgraduate

Kharkiv national university by named of V. N. Karazin

THE STRUCTURE OF FEMALE SEXUALITY

Summary

The article is devoted to the research of a structural organization of female sexuality and the features of sexual realization. Work studies the features of psychosexual development, sexrole identity, sexual scripts and gender roles. Factors, representing possible ways to the mature sexuality, which lie through passing of the certain stages of psychosexual development and traumatic infantile formations, were studied.

Key words: infantile sexuality, mature sexuality, psychosexual development, sexrole identity, sexual scripts.

Т. П. Чернявская

канд. пед. наук, доцент

Одесский государственный экономический университет,
кафедра управления персоналом и экономики труда

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ СУБЪЕКТА В БИЗНЕС-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В качестве обоснования концепции исследования успешности субъекта в бизнес-деятельности мы выбрали следующие теоретические положения: принципы личностного, деятельностного и акмеологического подходов; положения успешности профессиональной деятельности и профессиональной подготовки. К концептуальным понятиям исследования проблем психологии личности бизнесмена, психологических механизмов его успешности мы отнесли следующие: бизнес-чутье, организованная интуиция, стратегическое и системное мышление; возвышение потребностей; нестандартные волевые действия, гибкость в общении; коучинг и тренинговая подготовка.

Ключевые слова: концепция исследования, бизнесмен, бизнес-деятельность, предприниматель, менеджер, инвестор, лидер, успешность субъекта в бизнес-деятельности.

Концепция исследования — это комплекс ключевых положений методологического характера, определяющих подход к исследованию и организации его проведения.

Обоснование концепции исследования успешности субъекта в бизнес-деятельности базируется на необходимости использования определенных теоретических положений для рассматриваемой проблемы.

Основой нашего исследования явились следующие теоретические и методологические положения: личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев [1], А. Н. Леонтьев [6], К. К. Платонов [9], С. Р. Рубинштейн [23]), принципы акмеологического подхода к изучению профессиональной деятельности (А. А. Деркач [3]), положения успешности профессиональной деятельности в психологии профессиональной подготовки (Е. А. Климов [5], В. М. Теплов [12]), психологическое обеспечение экономики и бизнеса (О. В. Данчева и Ю. М. Швалб [2]).

Б. Г. Ананьев [1] разработал и применил комплексный подход в познании сложных разнокачественных объектов и их множественной причинной обусловленности, результатом которого оказывается целостное представление об объекте. Принцип целостности человека явился системообразующим в его концепции. Этот принцип проясняет сложную и многоуровневую детерминацию психического со стороны структуры человека как субъекта деятельности.

Обосновав необходимость системно-комплексного изучения человека и его психики, автор трактует принцип детерминизма и развития. Поэтому,

думая об оптимальном развитии человека как личности и как субъекта деятельности, ученый ставит задачу разработки такой стратегии организации его жизни, реализация которой позволила бы ему успешно во всех отношениях объективировать себя на ступени зрелости. Движущей силой психического развития, согласно представлениям исследователя, являются внутренние противоречия, которые возникают потому, что психические структуры неоднородны. Раскрывая содержание понятия субъекта, ученый связывает его с деятельностью, ее предметом, орудиями, операциями, планируемым результатом. Структура субъекта интегрирует свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности. Поэтому структура субъекта — это структура потенциалов человека, начиная с его жизнеспособности и трудоспособности и кончая его способностями, одаренностью и талантом. Степень зрелости личности, по Б. Г. Ананьеву, выражается в способности принимать собственные решения и сознательно осуществлять выбор в сложных ситуациях.

В качестве теоретической основы исследования мы выбрали концепцию динамической функциональной структуры личности, разработанную К. К. Платоновым [9]. Этому способствовали ее широкая распространенность, практическая направленность, внутренняя целостность и упорядоченность. Согласно данной концепции в структуре личности выделяются четыре подструктуры, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Динамическая структура личности (по К. К. Платонову [9])

№	Название подструктуры	Подструктуры подструктур
1	Направленность личности	Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания
2	Опыт	Привычки, умения, навыки, знания
3	Особенности психических процессов	Ощущения, восприятия, чувства, эмоции, мышление, память, воля
4	Биопсихические свойства	Темперамент, половые, возрастные свойства

Критериями выделения подструктур являются: отношение биологического и социального, врожденного и приобретенного, процессуального и содержательного; внутренняя близость черт личности, входящих в каждую подструктуру; каждая подструктура имеет свой особый, основной для нее инструмент формирования (воспитание, обучение, тренировка, упражнение).

Для обоснования концепции нашего исследования большое значение, по нашему мнению, имеют теоретические положения А. Н. Леонтьева [6] о том, что деятельность — это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие. Ученый рекомендует изучать эту категорию во всей ее полноте, в ее важнейших взаимозависимостях и детерминациях: со стороны ее структуры и в ее специфической динамике, в ее различных видах и формах, с учетом конкретных условий, в которых она формируется, протекает и развивается.

Методологической основой исследования психологического содержания, строения и успешности бизнес-деятельности послужила для нашего исследования теоретическая концепция единства психики и деятельности, разработанная С. Л. Рубинштейном. “Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении, и лишь через поведение, через деятельность они объективно познаются” [14, с. 435]. “Психологическое изучение деятельности, включая в себя изучение функций и процессов... открывает поэтому новый, более синтетический план психологического исследования...” [14, с. 436]. “Включая вслед за аналитическим изучением психических процессов синтетическую психологию деятельности, мы, однако, изучаем не психику и деятельность, а психику в деятельности. Деятельность в целом не является предметом психологии; предметом психологии может быть только её психическая сторона... Такая трактовка психологии как науки, изучающей психику не только в аналитическом плане, но и в синтетическом, интегрированном в конкретной деятельности, открывает новые пути для органического приближения психологии к конкретным вопросам практики” [14, с. 99].

В настоящее время исследования профессиональной деятельности осуществляются с опорой на разные методологические подходы: комплексный, системный, субъектно-личностный, гуманистический и др.

Для исследования успешности деятельности бизнесменов, по нашему мнению, наиболее подходящим является акмеологический подход, который близко примыкает к субъектно-личностному и гуманистическому подходам в изучении личности и деятельности профессионалов. Акмеология изучает условия и закономерности продвижения человека к вершинам профессиональной деятельности и к зрелости личности (А. А. Деркач [3]). Профессиональное развитие личности есть сложный многоуровневый процесс, включающий становление квалифицированного специалиста, зрелой личности, личности с акмеологической ориентацией. Под акмеологическими условиями и факторами профессионального становления и развития личности будем понимать — задатки, способности, условия воспитания, возможность получения образования, доступ к научным и культурным ценностям, потребность общества в профессионалах высокого класса и пр., а под акмеологическими факторами — мотивы, интересы, увлечения, ориентированность активности, личностные стандарты, ценностные установки. При акмеологическом подходе профессиональное развитие личности учитывает успешность, результативность, удовлетворенность, наличие устойчивой мотивации к высокопродуктивной деятельности.

Профессиональное развитие личности и достижение профессионалом выдающихся профессиональных результатов немислимо без новаторского подхода к своей деятельности, наличия инновационной направленности и профессиональной самореализации.

К ключевым методологическим положениям, определяющим подход к исследованию, мы отнесли положение А. А. Деркача о том, что готовность к профессиональной деятельности, а именно “психологическая готовность — существенная предпосылка успешной деятельности в целом”

[3, с. 168]. Состояние психологической готовности, по мнению автора, имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами [3].

Положения об успешности профессиональной деятельности, разработанные Е. А. Климовым [5], Б. М. Тепловым [12], также явились теоретической основой исследования успешности профессиональной деятельности.

Е. А. Климов [5] в теоретических работах по психологии труда сформулировал концепцию субъекта труда. Автор приводит ценное для нашего исследования утверждение о том, что в психологии труда «преобладает ориентация на рационализацию трудовых процессов, проводимую «сверху», и недостаточно интенсивно разрабатываются подходы, рассчитанные на активизацию соответствующей самодеятельности, инициативы самих трудящихся в отношении этих процессов» [5, с. 93].

По нашему мнению, в научной психологии мало внимания уделяется индивидуальному подходу к субъекту профессиональной деятельности, психологии личности профессионала и профессиональных общностей с их определенным самосознанием, складом личности, особенностями профессиональной деятельности и т. п. Сказанное подчеркивает актуальность развития отечественной психологии профессиональной деятельности в направлении субъектного подхода к изучению проблем профессионала и профессиональной деятельности [14, с. 158].

В психологии бизнеса, по нашему мнению, основной акцент делается на человеке как субъекте, инициаторе деловой активности, зачинателе и творце дела в целом. Именно поэтому психология бизнеса не находит в психологии труда своих теоретических и методологических основ для своего развития, поскольку центральной для психологии труда оказывается проблема приспособления человека к определенной социальной организации [5], а для психологии бизнеса ключевой является проблема воплощения человека в хозяйственной системе, самореализация субъекта в бизнес-деятельности при помощи деловой активности.

В качестве основы изучения способностей бизнесменов нами избраны теоретические положения об одаренности и способностях человека, разработанные Б. М. Тепловым [12]. Автор считает, что способности создаются и проявляются в деятельности и по существу являются динамическим понятием. Ученый утверждает, что поскольку способности существуют только в движении, только в развитии, постольку развитие это осуществляется в процессе деятельности. Следовательно, по Б. М. Теплову, способности не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Исследователь называл способностями лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности. Он указывал, что не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность [12].

К ключевым теоретическим положениям, определяющим подход к нашему исследованию, которые разработаны зарубежными авторами, мы отнесли следующие: положения гуманистической психологии (А. Маслоу [7], К. Роджерс [10]).

Определяющее значение для исследования успешности субъекта в бизнес-деятельности имеют идеи гуманистической психологии, такие как: креативность и готовность к ней, психологическое здоровье, высшие ценности, мета-мотивация, самоактуализация и др. [7; 10]. В этих идеях нас привлекает то, что они касаются изучения здорового творческого индивида. Положения гуманистической психологии нас привлекли еще и потому, что ученые этой ориентации считают, что знания, используемые в области практической психологии, могут представлять собой не столь теоретически завершенную модель, чтобы эта жесткая структура не мешала проникновению в сложный внутренний мир другого человека.

К основополагающим положениям, определяющим подход к исследованию личности бизнесменов и успешности их деятельности, мы отнесли следующие: концепция предпринимателя-новатора (Й. Шумпетер [13]), положение о том, что управленческая элита является основой предпринимательства (П. Друкер [4]), положение о том, что миссия лидера — удовлетворяя собственный эгоизм, реализовать общественный интерес (А. Менегетти [8]), исследования в области экономического поведения, психологии предпринимательства и бизнеса (О. В. Данчева и Ю. М. Швалб [2]).

В работе Й. Шумпетера [13] нас привлекли идеи о том, что предприниматель с помощью новых комбинаций факторов производства реализует нововведения, чем обеспечивает экономический рост. По мнению ученого, предприниматель как инициатор процесса “творческого разрушения” является основной движущей силой развития капитализма.

П. Друкер [4] выделил решающую роль в развитии современного бизнеса и современного общества управленческой элите.

А. Менегетти, указывая на профессионально значимые свойства бизнесмена, говорил: “Бизнесмен — это человек особого типа, обладающий определенным складом ума, способностью к синтезу и интуицией в сфере рыночных взаимоотношений...” [8, с. 80]. “Бизнесмен — это особый ум, способный быть функцией для многих других” [8, с. 81].

Интересным, на наш взгляд, является описание конкурентных отношений по Ю. М. Швалбу и О. В. Данчевой: “Рыночная конкуренция не предполагает физического уничтожения соперника, она лишь фиксирует относительный выигрыш-проигрыш в одной из сфер жизнедеятельности человека. Выиграв конкурентную борьбу на одном уровне, победитель изменяется и сразу попадает в ситуацию конкуренции на более высоком, энергетически “сильном” уровне. Победенный, в свою очередь, не пропадает, а переходит на более низкий уровень. Существенным является то, что в этих условиях происходит не только прямое перекачивание “энергии” от одного к другому (в виде капитала, средств производства и др.), а и общее накопление общей социальной мощности. Поскольку побежденный

не только утрачивает, но и кое-что приобретает, хотя бы и в виде личного опыта организации производства, ведения дел и т. д.” [2, с. 21].

Таким образом, в результате проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. В качестве обоснования концепции исследования успешности субъекта в бизнес-деятельности мы выбрали теоретические и методологические положения ученых Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, С. Р. Рубинштейна, Е. А. Климова, А. А. Деркача, Б. М. Теплова, Й. Шумпетера, П. Друкера, А. Менегетти, Ю. М. Швалба, О. В. Данчевой.

2. К концептуальным понятиям исследования проблем психологии личности бизнесмена, психологических детерминант и механизмов успешности субъекта в бизнес-деятельности мы отнесли следующие: бизнес-чутье, организованная интуиция, стратегическое и системное мышление; максимизация целей, мотивационная включенность, возвышение потребностей; нестандартные волевые действия в условиях риска, дефицита информации, времени и гибкость в деловом общении; квалифицированная оценка компетентности бизнесмена, тренинговая подготовка и консультирование как средства достижения успешности в бизнес-деятельности.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. Данчева О. В., Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі. — Київ: Лібра, 1999. — 270 с.
3. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера / Предисл. Н. В. Кузьминой, А. Ц. Пуни, А. В. Тарасова. — М.: Физкультура и спорт, 1961. — 375 с.
4. Друкер П. Ф. Рынок: Как выйти в лидеры. Практика и принципы / Пер. с англ. А. Мкервали. — М.: Бук Чембэр Интернешнл, 1992. — 334 с.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учеб. пособие для вузов. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 200 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1977. — 303 с.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. — СПб.: Издат. группа “Евразия”, 1997. — 430 с.
8. Менегетти А. Психология лидера / Перевод с итальянского. — Изд. 4-е, дополненное. — М.: ННВФ “Онтотпсихология”. 2006. — 272 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 256 с.
10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. — М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. — 480 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 720 с.
12. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М.: Педагогика, 1981. — 248 с.
13. Шумпетер Й. Теория экономического развития. — М.: Экономика, 1982. — 284 с.
14. Чернявська Т. П. Психологічний аналіз сучасних концепцій особистості підприємця // Вісник Одеського національного університету. — 2003. — Т. 8, вип. 10. Психологія. — С. 155–161.

Т. П. Чернявська

канд. пед. наук, доцент, Одеський державний економічний університет,
кафедра управління персоналом і економіки праці

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ
УСПІШНОСТІ СУБ'ЄКТА В БІЗНЕС-ДІЯЛЬНОСТІ**

Резюме

Як обґрунтування концепції дослідження успішності суб'єкта в бізнес-діяльності ми вибрали наступні теоретичні положення: принципи особового, діяльнісного і акмеологічного підходів; положення успішності професійної діяльності і професійної підготовки. До концептуальних понять дослідження проблем психології особи бізнесмена, психологічних механізмів його успішності ми віднесли наступні: бізнес-чуття, організована інтуїція, стратегічне і системне мислення; піднесення потреб; нестандартні вольові дії, гнучкість в спілкуванні; коучинг і тренінгова підготовка.

Ключові слова: концепція дослідження, бізнесмен, бізнес-діяльність, підприємець, менеджер, інвестор, лідер, успішність суб'єкта в бізнес-діяльності.

T. P. Chernyavskaya

Ph. D., Docent, Odessa State Economic University
Department of Personnel Management and Labour Economy

**THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE RESEARCH CONCEPT
OF A SUBJECT'S SUCCESS IN BUSINESS ACTIVITIES**

Summary

As the substantiation of the research concept of a subject's success in business activities we have chosen the following theoretical propositions: the principles of personal approach, activity and acmeologic approaches; propositions of success in professional activity and training.

The conceptual notions of the research of a businessman's individuality psychology problems, psychological mechanisms of his success comprise the following: business flair, efficient intuition, strategic and systems thinking; growing requirements; unconventional volitional behaviour, flexibility in communication; coaching and training.

Key words: a research concept, a businessman, business activities, an entrepreneur, a manager, an investor, a leader, a subject's success in business.

Г. В. Шпатаковська

аспірантка кафедри загальної та соціальної психології
ОНУ імені І. І. Мечникова

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖІНОК В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ВАГІТНОСТІ

У дослідженні розглянуті основні особливості психоемоційної сфери жінок в період очікування на дитину, її вплив на протікання вагітності, пологів і післяпологового періоду. Проаналізовані підходи до супроводу вагітності та пологів. На підставі теоретичного аналізу літератури в області перинатальної психології розроблена й запроваджена психокорекційна програма, направлена на адаптацію до вагітності, пологів і початкового етапу материнства. Проведена діагностика психоемоційного стану вагітних і породіль. Зроблена порівняльна характеристика динаміки емоційного стану жінок до і після участі в психокорекційній програмі. Розроблений ряд рекомендацій для фахівців, що супроводжують сім'ї в період появи дитини.

Ключові слова: перинатальна психологія, ініціація, психокорекція, динаміка психоемоційного стану, вагітність, пологи.

Одним із найбільш актуальних питань сучасності є психічне та фізичне здоров'я майбутнього покоління. У наш час у багатьох європейських країнах формується й розвивається рух за гуманізацію пологів і поводження з немовлям. Ряд наукових досліджень останніх років дозволяє по-новому глянути на зазначені проблеми. Більшість книг, статей, матеріалів і документів по допомозі при пологах присвячені патології вагітності, психотерапевтичним і психологічним ускладненням після пологів. Майже не освітлюється питання взаємодії матері та дитини на протязі перших дев'яти місяців їх спільного життя, коли дитина ще іменується плодом. Недостатньо вивчений вплив творчої активності на психоемоційний світ сім'ї, вагітної та породіллі. Вимагає наукового осмислення інтеграція позитивного досвіду, теоретичних і методичних напрацювань в області психопрофілактики при допомозі при пологах і народженні нової сімейної культури очікування дитини.

На сьогоднішній день присутня необхідність вивчення адаптаційних механізмів, які властиві жінкам, що знаходяться в стані вагітності — початковому етапі материнства; сім'ям, що знаходяться в очікуванні на дитину, тобто що стоять на перехідному етапі розвитку родинної системи. У наших дослідженнях проаналізований мінімум вимог до умов розвитку і, відповідно, до отриманого дитиною досвіду для успішного розвитку дітей постнатального періоду. Розглянуті декілька визначень адаптації особистості. Деякі з них проливають світло на дослідження адаптації жінок до стану вагітності та материнства. Деякі з визначень мають на увазі зовнішній і внутрішній плани цього процесу. Г. Гартманн й інші психоаналітики

проводять відмінність між адаптацією як процесом і адаптованістю як результатом цього процесу [5]. Адаптація — це процес, який при сприятливій течії приводить особистість до стану адаптованості. Це визначення перетинається з поняттям особистості, що самоактуалізується, по А. Маслоу [8]. Добре адаптованою психоаналітики вважають ту людину, в якій продуктивність, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені, психоемоційна сфера знаходиться в сприятливому стані.

Деадаптованість особистості виражається в нездатності її адаптації до власних потреб і домагань. Однією з ознак деадаптованості особистості є переживання нею тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без знаходження психічних механізмів і форм поведінки, необхідних для їх вирішення. В процесі адаптації до нової ситуації, наприклад до стану вагітності і материнства, важливу роль грають емоції. Має значення їх адекватність, міра вираженості. Переживання сильних негативних емоцій веде до зниження рівня адаптації, дезорганізовано впливає на поточну діяльність. Такі емоції розвиваються, коли мотивація стає дуже сильною в порівнянні з реальними можливостями суб'єкта. Їх поява веде до зниження рівня адаптації. Емоції, виходячи з вмісту своїх функцій, можуть виконувати адаптивну функцію, сприяючи процесу адаптації. У стані вагітності жінок нестабільність емоційного стану не лише обумовлена фізіологічними та гормональними змінами, властивими цьому періоду, вони схильні до коливань і досить мінливі, оскільки виконують регулятивну функцію, що є найважливішими компонентами процесу адаптації. Таким чином, адаптація до вагітності як до початкового етапу материнства безпосередньо пов'язана з психоемоційним станом жінок, що очікують на появу дитини, сприяє особистісному дорослішанню жінки.

Нестабільність періоду виношування і народження дитини безпосередньо пов'язана з перетворенням компонентів, що відповідають новому виду діяльності жінки. Головне завдання цього періоду — перетворення внутрішніх і зовнішніх компонентів нової для неї діяльності, з іншого боку, в оптимізацію позитивного впливу зовнішніх компонентів діяльності на внутрішні і навпаки. Емоції обумовлюють мотиви людської діяльності, починаючи з органічних, закінчуючи духовними, які лежать в основі тих видів діяльності, які пов'язані з самовдосконаленням людини. Самоактуалізація є одним із оптимальних шляхів адаптації для жінки, що готується стати матір'ю, виражається в реалізації свого особистісного, материнського потенціалу в підготовці себе і свого найближчого оточення до тієї специфічної форми діяльності, яка відповідає ролі матері, у що найкращому задоволенні всієї ієрархії потреб немовляти, що формується, починаючи з фізіологічних потреб, закінчуючи, у мірі розвитку і дорослішання дитини, потреб самоактуалізації. Процес самоактуалізації для жінки в період вагітності передбачає при народженні дитини пережити вершинне переживання, яке у свою чергу орієнтує жінку на процес самоактуалізації себе як матері надалі. Перинатальний досвід, відображений в базових матрицях, відбивається на всіх етапах еволюційної дороги людини. Психічний досвід дитини формується починаючи з внутрішньотробоного

періоду, в процесі проходження через родовий канал, поповнюючи сферу несвідомого, і після народження — відображаючи і досліджуючи своїх батьків і навколишній простір. Психологічна дія, направлена на підтримку позитивного емоційного стану майбутньої матері, поза сумнівом, самим кращим чином впливає не лише на успішну адаптацію жінки до нового для неї стану та соціального статусу, але і на перше, хай і неусвідомлене переживання людини.

Спираючись на дослідження в області перинатальної психології А. А. Маслоу [8], Л. С. Виготського [3], С. Гроффа [4], А. І. Захарова [7], В. В. Абрамченко [1], Г. Г. Филипової [10], проведено дослідження. У дослідженні взяло участь 180 жінок. Експериментальна група — 90 жінок. Контрольна група — 40 жінок. З результатів первинного дослідження було видно, що вибірки контрольної і експериментальної груп за досліджуваними показниками рівнозначні. У вагітних жінок самопочуття й активність в середньому трохи нижча за норму, а показники настрою в середньому відповідають нормі. Психоемоційний стан жінок з контрольної і експериментальної груп виражається в досить високому рівні тривожності у вагітних жінок в двох групах і незначних відмінностях між ними. В обох групах у результатах діагностики відбилися досить закономірні показники психоемоційних характеристик жінок у стані вагітності. Але ці показники не можуть вважатися сприятливою передумовою майбутніх пологів і післяродового періоду. За результатами дослідження психоемоційного стану жінок можна передбачити, що затребуваність психокорекційних програм полягає в механізмі розвитку адаптаційних і захисних функцій вагітної жінки, покликаних стабілізувати емоційний стан вагітної на користь дитини.

Проаналізовані існуючі способи психокорекції психоемоційного стану як показник особистісної зрілості в період адаптації жінок до вагітності як до початкового етапу материнства. У ході дослідження установлені фактори, що впливають на психоемоційний стан вагітних жінок, ускладнюючи адаптацію до вагітності як початкового етапу материнства. Як видно з результатів аналізу наукової літератури, в ході дослідження були виділені наступні опорні пункти при складанні психокорекційної програми: адаптація до стану вагітності як до початкового періоду материнства безпосередньо пов'язана з особливостями психоемоційної сфери вагітних жінок.

Після проведення циклу занять, направлених на адаптацію до вагітності і психологічної підготовки до пологів, показники істотно змінилися. Результати порівняння до і після корекційної дії говорять про зміну психоемоційного стану, про поліпшення суб'єктивної оцінки випробовуваних самопочуття, настрою й активності. При проведенні повторного дослідження психоемоційного стану жінок після участі в програмі показники не перевищують норми. У всіх жінок показники рівня тривожності знизилися. При порівняльній обробці результатів первинного і вторинного дослідження видно, що між показниками існують значні відмінності, можна передбачити, що необхідна інформація, яка є актуальною для майбутніх матерів і яка подана позитивно, в ігровій формі, сприяє зменшенню тривожності.

Таблиця 1

Результати дослідження психосоматичних станів

	Первинна підготовка				Передпологова діагностика				Післяпологова діагностика				Шлюбні стосунки
	С	А	Н	Т	С	А	Н	Т	С	А	Н	Т	
Експериментальна група	3,68	3,82	4,1	21,59	5,5	4,98	5,4	9,57	5,0	4,9	5,9	10,2	36
Середнє по контрольній групі	4,8	4,55	4,84	20,98	4,8	4,55	4,48	21,6	3,0	3,9	4,0	24,5	25
Контрольна група 1	4,1	4,0	4,51	16	5,0	4,2	5,6	32	-	-	-	33	34
Контрольна група 2	5,0	4,2	5,6	33,2	4,1	4,0	4,51	16	-	-	-	13,2	21

Прийняття на себе відповідальності, згідно ролі матері, узгодження цієї ролі з іншими складовими особистості, розвиток емпатії сприяють зменшенню тривожності та відсутності емоційної напруги, яка часто є стресовим чинником у період очікування на дитину.

У процесі дослідження було зроблено розділення контрольної групи залежно від отриманих результатів. Для підтвердження правомірності розділення контрольної групи на дві підгрупи були порівнені результати дослідження двох контрольних підгруп з результатами дослідження експериментальної. У другу групу були виділені випробовувані, що отримали відповідно найбільші показники по рівню тривожності і найменші по шкалах самопочуття, активності, настрою. Але, як видно з результатів порівняння показників перших двох підгруп з експериментальною, найзначніші відмінності — між експериментальною і другою підгрупою, проте досить значимі відмінності і між експериментальною і другою підгрупою. Є значимі відмінності між показниками в двох контрольних підгрупах.

Саме за показниками тривожності в експериментальній і контрольній підгрупах мали місце найбільш значні відмінності. Отже, при складанні та впровадженні психокорекційних програм і при дослідженні психоемоційної сфери вагітних на цей чинник варто звертати особливу увагу. Оскільки, з одного боку, стан тривожності — це той стан, з яким вагітним жінкам найважче впоратися самостійно, з іншого боку, це є найбільш несприятливим прогнозом для пологів. Жінки з контрольної групи, на відміну від жінок, що беруть участь в програмі, виявилися більш підготовленими до труднощів післяпологового періоду. Показники самопочуття активності, настрою і рівня тривожності говорять про вищу адаптованість, відчуття захищеності, внутрішнє відчуття спокою, повніше прийняття свого материнства, успішнішому проходженні родинної кризи жінками, що брали

участь в програмі, в порівнянні з жінками з контрольної групи. А оскільки досить значимою є зміна емоційного стану в передпологовий і післяпологовий періоди, були проведені порівняння психоемоційних характеристик вагітних жінок і жінок, що народили. Також були зіставлені результати діагностики жінок, що пройшли передпологову підготовку в останній період вагітності і після декількох тижнів після народження дитини.

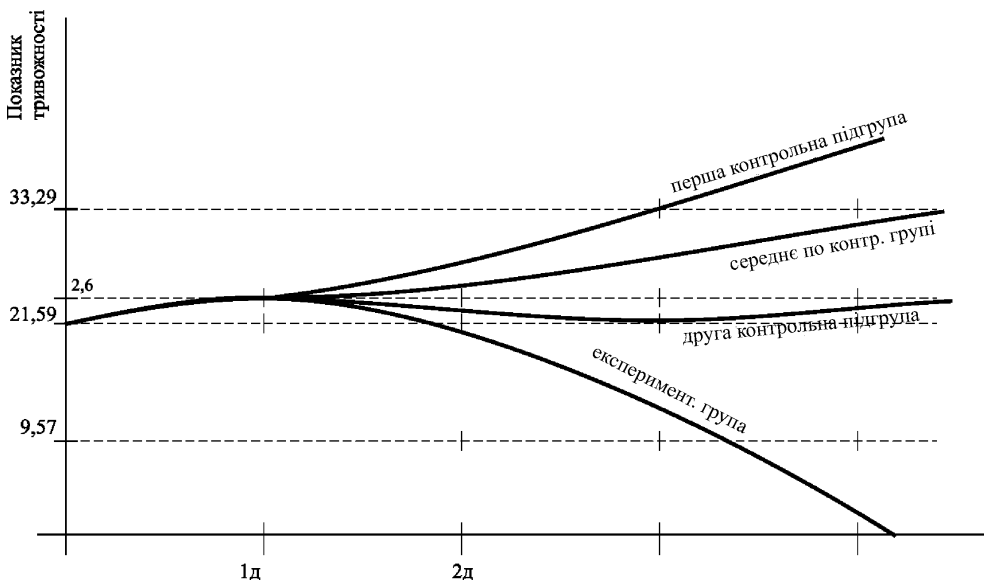


Рис. 1. Графік динаміки показників тривожності у експериментальній і контрольній груп вагітних жінок

Як видно з даних, відбитих у таблиці, протікання пологової діяльності дещо відрізняється. Розділення контрольної групи на дві підгрупи виявилось виправданим. Порівняльний аналіз особливостей пологової діяльності в трьох групах випробовуваних жінок підтверджує однозначний взаємозв'язок психоемоційного стану матері в період вагітності і протікання пологової діяльності, що є фундаментом для перинатального і постнатального розвитку дитини. Механізми допомоги породіллі не мають бути орієнтовані лише на медичні чинники, що обумовлюють особливості передпологового періоду і протікання пологового акту у жінок. Поява дитини є багаторівневим процесом, особливості якого обумовлюють і взаємовпливають на безліч чинників.

Фундамент цього процесу закладається набагато раніше за початок пологів і продовжує відбиватися набагато довше, ніж триває післяпологовий період для жінки, і триває довше, ніж період новонародженості для немовляти.

Психоемоційний стан матері, з одного боку, обумовлений протіканням пологів, з іншого — є похідною успішності пологової діяльності, в результаті відбиваючись на постнатальній адаптації дитини, відбиваючись на її

самопочутті, здоров'ї та психічному розвитку. Складаючи цю програму, в першу чергу, орієнтувалися на творчий підхід до дітородіння і материнства, гармонійний розвиток дитини і створення їй відповідних умов, сприятливих родинних взаємин, а не на прискорення темпів розвитку дітей. Але можемо зробити висновок про те, що створення відповідних умов для дитини є первинною умовою успішного, гармонійного і, як наслідок, раннього розвитку дітей.

Таблиця 2

Особливості протікання пологів у жінок

Особливості розродження та післяродового періоду	Групи вагітних					
	Основна (90)		Контрольна 1(28)		Контрольна 2(14)	
Загальна тривалість пологового акту, хв		378,4		361,5		365,5
Наявність розривів	18	16,2%	9	32 %	8	57%
Використання медикаментів	41	45,5%	18	64,%	14	100 %
Середній термін розродження, тижнів		39, 2		40		39
Передчасне вилиття навколоплідних вод	12	13,3%	6	21,4%	7	50%
Наявність гіпоксії плоду	4	4. 4%	3	10,7%	11	78,6%
Кесаревий розтин плановий	7	7,7%	4	14,3%	3	21,4%
Кесаревий розтин екстренний	2	2,2%	2	7,1%	3	21,4%
Середня оцінка за Апгар 5 хв	8,5		7,9		6,9	
Переведення в дитячу клініку	2	2,2%	1	3,6%	4	28,6%
Тривалість грудного вигодовування	10		10		5,5	

Вплив психоемоційного стану матері в передпологовий і післяпологовий періоди на розвиток дитини відбувається багатопланово. З одного боку, емоційна сфера матері в період вагітності створює сприятливі умови для внутріутробного розвитку дитини, формуючи у неї позитивний психічний досвід. Психоемоційна стабільність матері під час пологової діяльності дозволяє з'явитися дитині м'яко та комфортно, що робить період постнатальної адаптації максимально сприятливим, створюючи умови для подальшого психомоторного розвитку дитини. Позитивний вплив родинної системи створює той мікроклімат, від якого залежить подальший розвиток особистості дитини, фундамент якої закладається внутріутробно.

Існує чіткий взаємозв'язок сприйняття пологів з їх течією і зміною в деяких вибраних випадках загальної картини пологів після отриманого досвіду. Результатом первинної діагностики психоемоційної сфери експериментальної групи вагітних стали висновки про досить високі, в порівнянні з середньостатистичними показниками, рівні тривожності; дещо занижені показники самопочуття, активності і настрою, висока емоційна напруга.

Враховуючи існуючі розробки в області перинатальної психології і психокорекції, була складена програма адаптації до стану вагітності, психологічної підтримки сім'ї впродовж вагітності, підготовки майбутніх мам до фізіологічного стресу пологового періоду і початкового періоду материнства. Дана програма була сфокусована на наступних моментах: ознайомлення з фізіологічними аспектами протікання вагітності і пов'язаними з ними змінами в даний період; ознайомлення з психофізіологічними особливостями післяпологового періоду; тілесно і особистісно направлене програвання ситуацій, пов'язаних з народженням дитини, встановленням першого емоційного контакту; відпрацювання вміння приймати рішення, вербалізація очікувань відносно проведення пологів; співвідношення свого материнського начала з уявленнями і знаннями про себе, свою особистість, соціальними ролями, що приймаються; ознайомлення з особливостями адаптації новонародженого до нових умов існування; психокорекційна робота по перетворенню статусу "жінка-дочка" в статус "жінка-мати"; знаходження творчих способів адаптації до стану вагітності, до початкового етапу материнства; прояснення актуальних бажань і очікувань відносно свого життя і життя майбутньої дитини.

Народження дитини може привести до кризи взаємин в сім'ї і, як наслідок, до кризи особистості, оскільки вона може зачіпати не лише сферу взаємин, але і різні аспекти особистості чоловіка і дружини. У наш час найбільш важливий період дорослішання особистості, пов'язаний з передачею з покоління в покоління глибинного особистого досвіду, — етап становлення батьківства — залишився без відповідних соціальних інститутів.

Ініціація як внутрішній перехід, що оформляється певним обрядом, була частиною соціальної регуляції в культурі різних народів в різні історичні епохи, сприяла так само переходу в нову вікову, функціональну, соціальну або територіальну групу. Психологічний супровід в цей період, вироблений аналогічно ініціації, зможе підтримати жінку та сім'ю на етапі переходу в нову соціальну групу, підтримуючи особистісне дорослішання кожного представника родинної системи. Пренатальний взаємозв'язок між матір'ю і дитиною грає величезну роль в її фізичному та психічному здоров'ї. Особливості внутріутробного існування дитини та психофізіологічні особливості народження багато в чому визначаються психоемоційним станом і особовою зрілістю матері під час вагітності та пологів, отже, варто розглядати період пологів лише в контексті особливостей протікання вагітності, її взаємообумовленості та впливу на післяпологову адаптацію новонародженого і післяпологового періоду для жінки.

Існує якийсь мінімум вимог до умов розвитку і, відповідно, до отриманого дитиною досвіду, без чого діти не можуть успішно розвиватися. Найважливіше, що може дати матір дитині ще до його народження, — це безумовну любов і прийняття, що згодом зробить величезний вплив на гармонійний розвиток особистості дитини.

Запропонована психокорекційна програма має довгостроковий психотерапевтичний ефект, допомагає матерям не лише бути готовими до психофізіологічного пологового стресу, але і успішно долати труднощі післяпо-

логового періоду. Результати дослідження свідчать про позитивний вплив психокорекційної дії даної програми на внутрішньосімейні взаємини між подружжям в період появи дитини, підвищення рівня емпатії, що важливо для успішного батьківства та гармонійного розвитку дитини.

Завдання психокорекційної програми вважаються виконаними. Вагітні жінки відзначають збільшену адаптивність, посилене відчуття захищеності, внутрішнє відчуття спокою; відсутні вербалізовані, неконтрольовані страхи відносно майбутніх пологів; присутня впевненість в собі як успішній майбутній матері; успішно минула пологова діяльність; відсутність післяпологової депресії; тривале грудне вигодовування; гармонійний постнатальний розвиток дитини.

Список використаних джерел

1. Абрамченко В. В. Перинатальная психология. — Петрозаводск, 2004.
2. Брусиловский А. И. Жизнь до рождения. — М.: Знание, 1991.
3. Выготский А. Б. Вопросы детской психологии. — СПб., 1999.
4. Грофф С. Путешествие в поисках себя. — М., 2001.
5. Гартманн Г. Психология “Я” и проблемы адаптации. — М., 2002.
6. Добряков И. В. Диагностика и лечение невротических расстройств у беременных женщин. — СПб., 1997.
7. Захаров А. И. Влияние эмоционального стресса матери на течение беременности и родов: Сборник материалов конференции “Перинатальная психология и родовспоможение”. — СПб., 1997, с. 54.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. — Питер, 2006.
9. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. — СПб., 1997.
10. Филиппова Г. Г. Психология материнства и ранний онтогенез. — М., 1999.
11. Rank O. The Trauma of Birth. New York: Richard Brunner, 1952.

Г. В. Шпатаковская

аспирантка кафедры общей и социальной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К БЕРЕМЕННОСТИ

Резюме

В данном исследовании рассмотрены особенности психоэмоциональной сферы женщин в период беременности и родов, взаимосвязь эмоционального состояния с мотивационной, деятельностной сферой беременной и роженицы. Проанализированы имеющиеся подходы сопровождения беременности и родов, опираясь на которые разработана и внедрена психокоррекционная программа адаптации женщин к периоду беременности как к начальному периоду материнства. Проведена диагностика психоэмоционального состояния женщин в период беременности и начальный период материнства. Произведена сравнительная характеристика динамики эмоционального состояния женщин до и после участия в программе. Разработан ряд рекомендаций для специалистов, сопровождающих семью в период появления ребенка.

Ключевые слова: перинатальная психология, инициация, психокоррекция, динамика психоэмоционального состояния, беременность, роды.

G. V. Shpatakovskaya

postgraduate

I. I. Mechnikov Odessa national university

**INVESTIGATION OF PSYCHOEMOTIONAL STATE OF WOMEN
DURING ADAPTATION TO PREGNANCY**

Summary

Existing methods of delivery process support were analyzed. Based on the theoretical analysis of existing literature in the field of perinatal psychology we developed and implemented psychocorrective technique, aimed at women's adaptation to a pregnancy and process of delivery and early motherhood. Diagnostic of psychoemotional sphere of pregnant women and newborns were performed. Comparative analysis of the emotional dynamic before and after participation in the psychocorrective program was performed. Particular recommendations were developed for professionals, working in the sphere of family support during the period of pregnancy and delivery.

Key words: perinatal psychology, initiation, psychocorrection, dynamic of psychoemotional status, pregnancy, delivery.

О. К. Яковенко

аспірантка кафедри психології

Національний аерокосмічний університет імені М. С. Жуковського

“Харківський авіаційний інститут”

e-mail: yaka7@mail.ru

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ЖІНОЧУ СЕКСУАЛЬНІСТЬ

Було представлено теоретичний огляд досліджень, присвячених вивченню сексуальності. Було виділено основні елементи сімейного простору, які впливають на формування та розвиток сексуальної сфери особистості, серед котрих: сімейна та рольова структура, сімейні сценарії та міфи, установки. Проаналізовано порушення психосексуального розвитку, а також деякі типи сімейного виховання, що призводять до стримання сексуальності і, як наслідок, до порушення сексуальної поведінки.

Ключові слова: сексуальність, психосексуальний розвиток, статеве виховання, порушення сексуальної поведінки.

Формування сексуальності являє собою складний динамічний процес, який починається з ембріонального періоду та завершується статевою та психічною зрілістю. Значний вплив на процес становлення сексуальності людини мають біологічні, соціальні та психологічні чинники. У вітчизняній психології до недавнього часу тематика сексуальності була мало вивченою, а основні дослідження здійснювалися лише в рамках медичного підходу. Проте на сьогодні потреба в дослідженні сексуальної сфери з психологічної точки зору зростає і це обумовлено безліччю чинників. З одного боку, в сучасному суспільстві відбуваються значні гендерні трансформації, жінки перестали бути бесстатевими героїнями праці радянського періоду, перед ними відкрилося більше можливостей, в тому числі і в прагненні до самовиразу в сексуальних відношеннях. Однак не дивлячись на те, що тематика сексу перестала бути забороненою для сучасного суспільства та культури, деякі труднощі, пов'язані з розвитком сексуальної сфери особистості, пізнанням та прийняттям своєї сексуальності жінкою продовжують бути широко поширеними. Це відображується в тому, що з'явилося явище псевдосексуальності, тобто жінка демонструє себе як бажану, зовнішню сексуально привабливу на соціальному рівні, але це не є характерним для її дійсного внутрішнього самовідчуття. В результаті чого виникають тривожність, незадоволеність та невпевненість жінки, котрі обумовлені нездатністю відповідати тим стереотипам та очікуванням, які пропонує суспільство. Крім того, дослідження сексопатологів свідчать про те, що останнім часом значно збільшується частота таких порушень сексуальної сфери жінки, як анооргазмія, фригідність та вагінізм [8]. До того ж, за думкою багатьох дослідників, причини цих порушень мають психогенну природу, а також, відповідно психосоматичному підходу до моделі розвит-

ку сексуальних порушень, є результатом тісної взаємодії соматогенних та психогенних чинників.

Першорядне значення на процес формування сексуальності має психосексуальний розвиток. В ході психосексуального розвитку формується статева самосвідомість, статева роль та психосексуальна орієнтація особистості [4]. Сучасні дослідження свідчать про те, що в основі більшості випадків сексуальної дисфункції та дезадаптації вагоме місце займають саме порушення психосексуального розвитку [10]. Одним із основних факторів, які впливають у найбільшій ступені на успішний розвиток складових елементів психосексуальної сфери, є соціальне середовище, центральне місце в якому займає саме батьківська родина. Крім того, саме психосексуальна особистісна взаємодія між батьками, яка потім виявляється в дитині, має власне витоки і здатність до розвитку, щоб стати особистістю. Адже, саме батьківська любов є тією необхідною основою, яка надає дитині здібність стати красивою, потрібною та доброю особистістю [6]. Оскільки сексуальна сфера займає важливе місце в структурі особистості, то без успішного функціонування данної складової неможливе формування повноцінної і зрілої особистості.

Таким чином, вивчення сексуальної сфери жінки неможливе без аналізу та врахування чинників, які впливають на багаторівневий процес становлення сексуальності. Саме тому дослідження впливу батьківської родини на формування процесу психосексуального розвитку, і, як наслідок, становлення сексуальності, є метою цієї статті.

Основними напрямками вивчення окремих аспектів сексуальності у вітчизняній психології є наступні: статеве виховання [4; 25; 14; 18]; культура статево-рольової поведінки [11; 16; 12; 7]; негативні наслідки ранніх та випадкових сексуальних контактів [30; 1]; статево-рольова ідентичність та формування психологічної статі [3; 6; 21; 2; 9; 5; 13]; особливості психосексуального розвитку [15; 22; 26; 27]; вплив родини на формування статево-рольової ідентичності [8; 19; 24]. Однак проблематика розвитку та становлення жіночої сексуальності в межах сімейного виховання, а також механізми впливу батьківської родини на сексуальну сферу жінки, є недостатньо вивченою. Т. В. Говорун у своїх працях відокремлює два типи відхилень в статевій поведінці підлітків, причини яких полягають саме в особливостях родинного виховання, — аскетизм та інтелектуалізм [4]. Аскетизм — це підкреслено зневажливе, навіть вороже ставлення до всілякої чуттєвості, яка здається підлітку ницістю і брудом. А за завісою інтелектуалізму підліток теж цурається сексуальності, оскільки бачить її “нецікавою”, яка не відповідає “високим” запитам [3]. Однак автор не акцентує увагу саме на механізмах виникнення цих типів відхилень в сексуальній поведінці підлітків. Дуже ймовірно, що першопричина такого відношення до сексуальності закладена в порушеній структурі батьківської родини, а саме у площині емоційної взаємодії та рольового розподілення. Адже характер і взагалі стиль виконання батьком і матір'ю їхніх статевих ролей у сім'ї справляють величезний вплив на засвоєння цих ролей хлопцями та дівчатами. Адже гармонійна статева поведінка та здатність висловлювати

емоції та почуття не може сформуватися поза сприйняттям дитиною у її повсякденному житті належного взірця батьків. Саме батьки демонструють дитині стиль відношень між собою, котрий інформує про психосексуальну сторону відношень між батьками та суспільством взагалі. Окрім цього, і аскетам і інтелектуалам бракує необхідної інформації про природність статевого потягу, про можливі форми його виявлення та засоби задоволення. Також немалозначущим виявляється і те, що в сучасній психології майже відсутні як психодіагностичні методики для виявлення відхилень цього напрямку, так і практичні засоби психокорекційної роботи.

Описані вище типи порушення сексуальної поведінки підлітків є окремими випадками нездатності підлітків сприйняти та виразити свої сексуальні потреби. Г. С. Васильченко виділяє окремий тип порушень психосексуального розвитку, а саме, соціогенні ретардації, причини виникнення котрих обумовлені невірним статевим вихованням педагогів та батьків [22]. Основними порушеннями виховання в цьому випадку є постійний контроль за дітьми, відбір для них “відповідних друзів”, а також негативізм та різноманітні форми пригнічення сексуальності підлітка. Внаслідок чого виникає перекручення етапів психосексуального розвитку, котрі можуть призводити до деформації особистості.

С. С. Лібіх виділяє дисгармонійні типи сексуальності жінок. За думкою автора, формування цих дисгармонійних типів сексуальності є наслідком виховання батьків, тому що саме в батьківській родині закладається основа для подальшого становлення сексуальності та якості сексуального життя. До основних дисгармонійних типів відносяться наступні: “відкидаюча дівчина”, “амбівалентна”, а також дівчини, що живуть за принципом “подвійної моралі” [20]. Для “відкидаючої дівчини” характерним є заперечення значення сексуального життя, але при цьому у дівчат цієї групи є досвід статевого життя. Основними формами заперечення сексуальності на психологічному рівні є наступні: моралізація, відсутність репродуктивних установок та відмова від перспектив одруження. “Амбівалентна дівчина” визнає значення сексуального життя, однак при спробах реалізувати свою сексуальність в неї поживляються ірраціональні установки, інтроекти, внаслідок чого дівчина переживає любовну невдачу, яка супроводжується станом фрустрації, внутрішнім конфліктом, почуттям провини, яке проєктується у зовнішнє соціальне середовище. Внаслідок цього формується подвійне відношення до сексуальності та статевого життя. Для дівчат, що живуть за принципом “подвійної моралі”, властиво заперечувати свій статевий досвід, батьки знаходяться у невіданні відносно статевого життя своїх дітей. Але насправді сексуальний досвід у дівчат цієї групи є, однак у більшості випадків він не підкріплюється позитивними емоціями та почуттям задоволеності, а навпаки статеве життя стає джерелом виникнення високого рівня тривожності, відчуття провини, а також різноманітних страхів, таких як боязнь завагітнити, страх про те, що батьки дізнаються про все і це спричинить незадоволеність та покарання з їх боку. Серед основних причин, які ведуть до формування дисгармонійних типів сексуальності, найбільш поширеними є неправильне виховання, в

основі якого знаходяться дисгармонійні родинні стосунки, ірраціональні установки матері та батька, “сімейна міфологія” та сімейні сценарії, котрі транслюються та успадковуються через покоління [27]. Так, наприклад, Ейдемиллер Е. Г. та Юстицькіс В. В. описують визначений тип сімейних відношень — “родина з антисексуальною ідеологією” [28]. Для цього типа відношень характерними є такі ірраціональні установки, як принцип боргу, тривожна надзаклопотаність, схильність до звинувачення, уникнення проблем, емоційна безвідповідальність [20]. Ці установки лежать в основі взаємодії між членами сім’ї та визначають жорсткі малодиференційовані ригідні когнітивні сценарії. Крім того, “дисгармонійні” типи сексуальності у дівчини можуть бути сформовані у разі наявності ірраціональних установок та сценаріїв у матері [29]. Основними серед них є наступні: “Не відчувай!”, “Треба бути сильною!”, “Не роби помилок!” Головним є той чинник, що найчастіше подібні конфлікти не виходять за межі материнсько-дочерніх стосунків. Це трапляється у випадках, коли мати не готова прийняти те, що її дочка вже доросла та самостійна. Головною особливістю сімейної дисгармонії цього типу є те, що мати транслює свої неусвідомлені установки на дочку, внаслідок чого формується або дисгармонійний тип сексуальності дочки, або виникають різноманітні труднощі, пов’язані з прийняттям та проявом жіночості у дівчини.

Ще одним елементом, який впливає на формування сексуальності дівчини та знаходиться в просторі родини, є рольова структура сім’ї. Сьогодні в нашому суспільстві здійснюються гендерні трансформації, найпоширенішими проявами котрих є маскулінізація жінок та фемінізація чоловіків. Зрозуміло, що наслідки таких змін у суспільстві відображаються і на рольовій структурі родини. А саме, жінка може займати місце чоловіка в родині та виконувати всі його обов’язки, в першу чергу, на психічному та емоційному рівнях. Звичайно, що ця особливість порушення рольової структури родини буде відбиватися на дівчині. Як наслідок цього, ймовірно є те, що у дівчини будуть виникати труднощі при становленні гендерної ідентичності, яка в свою чергу здійснює значний вплив на формування сексуальної сфери, а саме на появу сексуальних аверсій. За даними Г. С. Васильченка, психогенними причинами виникнення сексуальної аверсії, такої як вагінізм, аноргазмія та фригідність у жінки, можуть бути постійне психосексуальне незадоволення, несприятливе відношення до деяких рис партнера, або відмова від прийняття підлеглої позиції в сексуальних стосунках [23]. Таким чином, можна говорити про те, що прояв деяких сексуальних аверсій у жінок носить психогенний характер і виступає як психологічний захист від неусвідомлених конфліктів, які виникають із-за порушень гендерної ідентичності, та можуть відображатися в формі небажання займати підлеглу позицію в сексуальних стосунках, відчутті страху відносно втрати контролю над ситуацією, неможливістю довіритися чоловіку та нездатності в прийнятті своєї жіночої природи.

Кажучи про порушення сімейного виховання, які викликають за собою приниження сексуальності, необхідно також враховувати і той факт, що витоки виховної практики цього типу обумовлені культурними та історич-

ними особливостями нашого суспільства — адже більша частина батьків сучасних юнаків та дівчат виховувалася в пострадянські часи, для котрого були характерними асексуальні типи відношень [11]. На сьогодні відношення до тематики сексу в нашому суспільстві змінилося, однак наслідки пригніченої сексуальності продовжують транслюватися крізь покоління шляхом порушених типів сексуального виховання, а також через помилкові установки відносно протилежної статі, серед котрих найбільш поширеними є панічна, аскетична, споживча, байдужа установки, а також негативізм та установка на зневаження тіла начебто заради рятування душі.

Таким чином, на сьогодні різноманітні порушення психосексуального розвитку особистості виявляються дуже поширеними. Причому одне із головних місць в процесі формування цих порушень займає родина. Адже саме в батьківській родині дитина отримує свій перший досвід відчуття та прояву любові, саме в межах сім'ї відбувається перша соціалізація. Саме з батьківської родини за допомогою таких елементів, як неусвідомлені установки, сімейні сценарії та міфи, які знаходять свій вираз у відповідному типі та стилі виховання, дівчина отримує можливість пізнати себе, навчитися проявляти свою сексуальність та жіночість. Але в сучасній психології зв'язок між типом сімейного виховання та сексуальною сферою дівчини виявляється недостатньо вивченим. Механізми та основні елементи, за допомогою котрих транслюються та створюються дисгармонійні типи сексуальності, не визначені. Крім того, у вітчизняній психології майже відсутній необхідний психодіагностичний інструментарій. Саме тому зростає необхідність у детальному теоретичному вивченні цієї проблематики, а також у проведенні додаткових психологічних досліджень, які буде відображено при розробці засобів психодіагностичної та психокорекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Аккузина О. П. Установки подростков по отношению к началу половой жизни / О. П. Аккузина, И. П. Ивченкова, А. В. Ефимова // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 49–57
2. Барінова Н. В. Вплив ставлення батька на структуру маскуліності/фемініності в дівчат-підлітків з повних родин / Н. В. Барінова // Наук. зап. Харк. ун-ту повітр. сил. — 2005. — № 3. — С. 212–217
3. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності: Монографія. / Т. В. Говорун. — Тернопіль: Богдан, 2001. — 240 с.
4. Говорун Т. В. Батькам про статеве виховання дітей / Т. В. Говорун, О. Шарган. — К.: Радянська школа, 1990. — 160 с.
5. Голод С. И. Сексуальность, гендер, семья: социологическая интерпретация / С. И. Голод // Человек. — 2004. — № 5. — С. 152–159.
6. Горлова О. О. Роль бессознательных фантазий в становлении женской идентичности / О. О. Горлова // Наука і освіта. — 2005. — № 7. — С. 93–98.
7. Гридковець Л. М. Формування психосексуальної культури студентської молоді 17–19 років / Л. М. Гридковець.
8. Денисенко Ю. Фактори формування особистісної ідентичності в сучасній родині / Ю. Денисенко // Соціальна психологія. — 2005. — № 2. — С. 124–131.
9. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. — Л.: Медицина, 1988. — 160 с.

10. Келли Г. Ф. Основы современной сексологии / Г. Ф. Келли. — СПб.: Питер, 2000. — 896 с.
11. Кон И. С. Сексуальность и культура / И. С. Кон. — СПб.: Питер, 2004. — 102 с.
12. Корчова Т. Л. Роль родини у формуванні сексуальної культури старшокласників / Т. Л. Корчова // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 3. — С. 17–26.
13. Кочарян О. С. Особистість і статева роль: симптомокомплекс маскуліності / фемінінності в нормі та патології. К. — 1996.
14. Кравець В. Психолого-педагогічні аспекти сексуально-інтимної підготовки молоді до сімейного життя / В. Кравець // Наук. зап. Терноп. держ. ун-ту. — 2000. — № 4. — С. 3–16.
15. Кришталь Е. В. Концепции психосексуального развития человека / Е. В. Кришталь // Междунар. мед. журнал. — 2001. — Т. 7, № 3. — С. 40–43.
16. Левенц С. А. Сексуальное поведение современных девочек-подростков / С. А. Левенц, Л. Ф. Куликова, И. Б. Башкеева // Междунар. мед. журнал. — 1998. — № 2. — С. 127–134.
17. Максименко С. Д. Структура особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1. — С. 1–13.
18. Петрунько О. В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків / О. В. Петрунько. — К.: ДЦССМ, 2004. — 80 с.
19. Рождественская Н. А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятия родителями своих детей / Н. А. Рождественская // Вестник Моск. университета, Серия 14. Психология. — 2002. — № 2. — С. 48–55.
20. Руководство по сексологии / Под ред. С. С. Либиха. — СПб.: Питер, 2001 — 480 с.
21. Хлопунова І. Сексуальність як детермінанта жіночої ідентичності / І. Хлопунова // Соціальна психологія. — 2005. — № 1. — С. 158–164.
22. Хоперия А. И. Современные тенденции психосексуального развития юношей и девушек в Украине / А. И. Хоперия // Междунар. мед. журнал. — 2001. — Т. 7, № 1. — С. 46–47.
23. Частная сексопатология / Под ред. Г. С. Васильченко — Т. 2. — М.: Медицина, 1983. — 352 с.
24. Чекалина А. А. О формировании Я мальчика и Я девочки — мужчины и женщины / А. А. Чекалина // Мир психологии. — 2002. — № 2. — С. 110–117.
25. Шалімова І. М. Морально-етичні засади підготовки старшокласників до сімейного життя / І. М. Шалікова // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 141–146.
26. Шарфф Давид Э. Сексуальные отношения: Секс и семья с точки зрения теории объектных отношений: Пер с англ. / Е. А. Петрова. — М.: Когито-Центр, 2008. — 304 с.
27. Шнейдер Д. Б. Семейная психология / Д. Б. Шнейдер. — М.: Академический Проект, 2006. — 768 с.
28. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия: Пер с англ. / А. Зеленин, Н. Мальгина, Н. Мухина, В. Попов. / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб.: Речь, 2007. — 399 с.
29. Эльячефф К. Дочки-матери. Третий лишний?: Пер с франц. О. Бессоной. / К. Эльячефф, Н. Эйниш. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. — 448 с.
30. Янк К. Опасность ранних сексуальных отношений для психологического развития и будущей жизни в браке / К. Янк // Вопросы психологии. — 2006. — №4. — С. 160–168.

Е. К. Яковенко

аспирантка кафедры психологии

Национальный аэрокосмический университет имени Н. Е. Жуковского

“Харьковский авиационный институт”

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЖЕНСКУЮ СЕКСУАЛЬНОСТЬ

Резюме

Были выделены основные элементы семейного пространства, влияющие на становление и развитие сексуальной сферы личности, среди которых: семейная и ролевая структура, семейные сценарии и мифы, установки. Проанализированы нарушения психосексуального развития, а также некоторые типы семейного воспитания, которые приводят к подавлению сексуальности и как следствие — нарушению сексуального поведения.

Ключевые слова: сексуальность, психосексуальное развитие, типы семейного воспитания, семейные сценарии и мифы, нарушение сексуального поведения.

L. Yakovenko

postgraduate

National aerospace university named after N. E. Gukovskiy,

Kharkov aviation institute

THE INFLUENCE OF PARENTAL FAMILY ON A WOMEN'S SEXUALITY

Summary

The theoretical review of investigations of sexuality was presented. Violations of psychosexual development were analyzed. The main elements family's space, which influence on forming and development sexual sphere of personality, such as: family and role's structure, family's scenarios, myths and options, were selected. Some types of family education, which leads to violations of sexual behavior, were examined.

Key words: the sexuality, psychosexual development, family scenarios, family myths and options, violations of sexual behavior.

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 14 • Випуск 18 • 2009

Психологія

Науковий журнал

Українською та російською мовами

Зав. редакцією *Т. М. Забанова*
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*
Технічний редактор *М. М. Бушин*
Коректор *Л. М. Лейдерман*

Здано у виробництво 16.11.2009. Підписано до друку 14.12.2009. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Гарнітура “Шкільна”. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 14,88.
Тираж 300 прим. Вид. № 166. Зам. № 617.

Видавництво і друкарня “Астропринт”
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21.
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25.
www.astroprint.odessa.ua; www.fotoalbom-odessa.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.