

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 15. Випуск 4

Психологія

*К 145-річчю
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова*

2010

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. Крощка**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 11457-330р 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 № 6 від 30 березня 2010 року.

Адреса редколегії:

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

ЗМІСТ

Антоненко І. Ю. Корекційно-розвиваюча програма щодо формування механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії	5
Бікулова Е. О. Особливості змін соціально-політичних установок за умов виборчої кампанії	14
Бочелюк В. Й. Психологія управління спільною трудовою діяльністю	24
Гнезділов Д. Ю. Проблема емпатії в психологічній науці	33
Дармостук Н. В. Исследование психосемантического пространства девушек с разными типами психологической готовности к материнству	39
Дегірменджі Е. В. Психолого-педагогічні техніки інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам	50
Диса О. В., Саліванов А. В. Проблеми соціально-трудової адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	59
Душка А. Л. Родители особого ребенка: пути помощи	67
Єгорченко С. П. Порівняльний аналіз взаємозв'язку рівнів тривоги і поведінкових патернів з соціальною спрямованістю серед наркозалежних і осіб, що знаходяться в тривалій ремісії	74
Казанжи М. Й. Методика дослідження смислової мотивації допомоги	81
Калайтан Н. Л. Индивидуальная склонность к тревожности как фактор формирования синдрома выгорания у врачей скорой медицинской помощи	93
Кононенко А. А. Роль индивидуального имиджа в социальных коммуникациях	101
Кочарян І. О. Психологічна корекція особистісного симптомокомплексу відповідальності	108
Крошка О. І. Самопізнання як форма емоційно-оцінного ставлення до себе на провідних етапах онтогенетичного розвитку	117

Литвиненко О. Д. Ритм як динамічна складова інтегральної індивідуальності	125
Малій Н. Ю. Програма формування креативного середовища у навчальному просторі та основні результати її застосування	132
Мидько А. А. Феномен безнадійності у суїцидентів як типологічна особистісна категорія: віковий аспект	145
Смолинська О. В. Изучение созависимости в контексте теории акцентуаций Леонгарда	158
Ситенко О. С. Загальні підходи до вивчення особистості залежного гравця	165
Ткаченко Н. В. Теоретико-методологічні умови виникнення психолого-педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку	171
Турубарова А. В. Організація психологічного просвітництва у роботі з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату	178
Яковенко О. К. Вплив батьківського відношення та сімейного оточення на сексуальну сферу дівчат в контексті психосексуального розвитку	187

І. Ю. Антоненко

аспірантка кафедри практичної психології,
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА ПРОГРАМА ЩОДО ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті представлено корекційно-розвиваючу програму щодо формування механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії. Особлива увага приділяється таким її складовим, як просвіта, тренінг та психолого-педагогічне консультування.

Ключові слова: корекційно-розвиваюча програма, психологічний захист, педагогічна взаємодія.

Корекційно-розвиваюча програма — це заходи, направлені на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічної дії. Психокорекції підлягають недоліки, які не мають органічної основи і не представляють таких стійких якостей, що формуються досить рано і у подальшому практично не змінюються [3, с. 7].

Основна відмінність психокорекції від дій, направлених на психологічний розвиток людини, в тому, що психокорекція має справу з вже сформованими якостями особистості або видами поведінки і направлена на їх “переробку”. Основна ж задача розвитку полягає в тому, щоб при відсутності або недостатньому розвитку сформувати в людини необхідні психологічні якості.

Корекційно-розвиваюча програма може бути складовою частиною навчально-виховного процесу і виступати як цілісне педагогічне явище, направлене на зміну особистості дитини, яка формується.

Просвітньо-корекційна діяльність у навчально-виховному процесі представляє собою єдиний процес емоційного, оперативного і змістовного характеру, який дає можливість коректувати не лише зовнішню сторону педагогічного процесу, а й внутрішні прояви кожного суб’єкта педагогічної взаємодії. Саме цій актуальній темі присвячено нашу статтю.

Основний зміст статті. За результатами дослідження механізмів психологічного захисту особистості можна дійти висновків, що найконструктивнішими механізмами психологічного захисту особистості і такими, що необхідно особливо розвивати і коригувати, виявилися механізми інтелектуалізації і сублімації, яка входить до складу інтелектуалізації. Конструктивний ефект дії цих захисних механізмів у переживанні відчуттів безпеки і вирішення проблеми (конфлікту). Особистість, що використовує інтелектуалізацію як основний психологічний захист, цілком здатна пояснити логічно (як собі, так і іншим) причини своєї негідної поведінки,

наприклад, брехні або зради. Результатом дії інтелектуальних процесів на емоційно-оцінні думки може бути цілковите виправдання своїх вчинків або пояснення їх псевдокористю своєї поведінки. Особистість, що має як основний захист інтелектуалізацію, не схильна до зовнішніх конфліктів і соціально цілком адаптована.

Також в шкалу інтелектуалізації включена і сублимація як механізм психологічного захисту, при якому витиснені бажання і гіпертрофовані відчуття компенсуються іншими, відповідними вищим соціальним цінностям особистості. Сублимація є однією з форм вищих видів психологічного захисту. Принципова особливість сублимації полягає, перш за все, в специфіці задіяних психологічних процесів, основною з яких є реалізація творчих здібностей — здібностей створення нового на матеріальному, ідеальному і соціальному рівнях життя. Сублимація переводить поведінку на складніші енерговитратні форми, результатом чого можуть стати різні плоди творчості: відкриття, винаходи, художні твори, соціальні дії і вчинки. Творча діяльність обов'язково супроводжується відчуттям задоволення і радості від самого процесу творчості.

Одна із специфічних характеристик сублимації полягає в можливості організації позитивно забарвлених, соціально очікуваних і схвалюваних форм діяльності. Очевидно, що сублимація є найефективнішим захистом, використання якого приводить до розвитку творчої особистості. Надалі, завдяки сублимації, людина може звільнитися від необхідності її використання в життєвих проблемах, оскільки у разі благополучного розвитку творчість сама по собі стає сенсом життя, суб'єкт якого вже не потребує психологічного захисту.

В результаті застосування сублимації особистість має можливість цілковитої самореалізації. Часте використання сублимації характеризує особистість, що саморозвивається, у якої є певний потенціал креативності. Гумор і альтруїзм також можуть бути різновидами сублимації, що діє в системі соціальних відносин. Застосування сублимації як психологічного захисту можливо за наявності творчих здібностей і таланту.

Даний захист розцінюється як здоровий засіб вирішення психологічних труднощів з двох причин:

- він сприяє конструктивній поведінці, корисній для групи;
- він розряджає імпульс замість того, щоб витратити величезну емоційну енергію на трансформацію його в що-небудь інше (або на протидію йому протилежно направленими силами, наприклад, запереченням або регресією).

Значні прогалини серед вчителів та батьків у просвітньому блоці відносно знань щодо формування психологічно здорової особистості дитини, а саме формування механізмів психологічного захисту особистості, можуть бути мотивацією для проведення просвітнього семінару.

З метою достатньої просвітньої підготовки учасників навчально-виховного процесу до формування механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії може бути організований семінар на тему: "Формування механізмів психологічного захисту в системі педаго-

гічної взаємодії”, який проводиться протягом трьох місяців. Його заняття проходять щотижня. Загальна тривалість семінару складатиме сорок вісім годин — дванадцять занять по чотири години кожне.

Тематичний зміст семінару може бути розкритий через такі теми:

1. Сучасні теоретичні та методологічні підходи до існування механізмів психологічного захисту у психології особистості.

2. Рівні організації психологічного захисту особистості в процесі педагогічної взаємодії.

3. Гуманізація і особистісна орієнтація навчально-виховного процесу як вирішальний фактор формування механізмів психологічного захисту в процесі психологічної взаємодії.

4. Проблеми адаптації особистості у навколишньому середовищі.

5. Внутрішні психологічні захисні механізми особистості.

6. Міжособистісні механізми психологічного захисту особистості.

7. Неконструктивні психологічні захисні механізми особистості.

8. Конструктивні механізми психологічного захисту особистості.

9. Методи індивідуальної та групової саморегуляції.

10. Дослідження механізмів психологічного захисту особистості в системі психологічної взаємодії.

11. Засідання “круглого столу” з обговорення проблеми формування механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії.

Це засідання може бути проведено для психологів, керівництва, творчих груп всіх експериментальних шкіл, і спільно з ними розроблено подальшу корекційну роботу у вигляді психолого-педагогічного тренінгу “Тренінг впевненості у собі”, який за зовнішньою видимою формою становить собою захід, що проводить будь-який учасник освітнього процесу з високим рівнем психологічної готовності до педагогічної взаємодії, пов’язаної з формуванням механізмів психологічного захисту особистості, та психолог з суб’єктами, не готовими до такого роду діяльності.

Запропонований психолого-педагогічний тренінг для педагогів та батьків дає можливість учасникам оцінити якість своєї поведінки в умовах педагогічної взаємодії, спрямованої на формування механізмів психологічного захисту особистості, в першу чергу, їх адаптивного характеру у поведінці: агресивного, невпевненого або впевненого.

Це психолого-педагогічний тренінг, розрахований на 16–20 годин (або два дні роботи). Він містить у собі всі методичні моменти, характерні для подібних тренінгів.

Ведучий тренінгу робить інформаційну заяву щодо поведінки та її характерних ознак. Ведучий повідомляє про права особистості, дотримання яких суттєво сприяє збереженню впевненості у собі. Далі пропонується учасникам висловитися, наскільки вони впевнені, і пригадати ситуації, коли вони були надто невпевненими, надто агресивними або впевненими.

Перша вправа, яку група буде освоювати для досягнення впевненості у собі, називається “Заїжджена платівка”.

Основний принцип вправи, аби впевнено заявити про себе, засвоїти один з найважливіших моментів: настирливо повторюйте те, чого ви хочете, знову і знову, не підвищуючи голосу, без гніву і роздратування.

Мета вправи не в тому, щоб навчити говорити одне й те саме, як заїжджена платівка, а щоб навчитися настирливості.

Після того, як учасники пропрацювали і обговорили “Заїжджену платівку”, ведучий пропонує гру в “Зоопарк”. Перед грою учасники обговорюють, які тварини відрізняються агресивною, асертивною, невпевненою поведінкою. Природно, що це дуже умовне розділення, але в процесі гри кожен учасник зможе побувати у всіх ролях.

Після “Зоопарку” ведучий переходить до наступної вправи, яка називається “Гра в туман”.

Використання “Гри в туман” дозволяє ослабити негативні реакції на критику, однаково комфортно переносити як негативні, так і позитивні зауваження і гасити ті емоційні зв’язки, які примушували вас раніше “вибухати” на критику або впадати в паніку.

У “Гри в туман” людина погоджується з претензіями, що пред’являються до неї, або направленою на неї критикою абсолютно природно і спокійно. При цьому може здійснюватися згода з правдою, згода у принципі, згода з дивним.

Вправа виконується по ланцюжку. Один використовує “гру в туман”, інший грає роль “критика-мерзотника”.

Після цього ведучий пропонує вправу “Вирвисся з кола” і вправу, при виконанні якої двоє учасників імітують зустріч на колоді і роблять спробу розійтись. Потім група переходить до виконання вправи “Негативні питання”.

Техніка “негативні питання” дозволяє одержати правдивий зворотний зв’язок від ваших опонентів. При використанні способу негативних розпитувань ви реагуєте на критику не запереченням помилки, не виправданням і не у відповідь критикою. Натомість ви розриваєте коло маніпуляцій, наполегливо і спокійно спонукаючи людей дати більше інформації про те, що ж ви все-таки не так зробили. Ви розпитуєте свого критика, що ж ще негативне він бачить у вас або у вашій поведінці. Ви поведіться так, немов предмет критики у принципі не може турбувати.

Використовуючи техніку негативних питань, ви спонукаєте людину зрештою чесно признатися, що ж ви все-таки не так зробили.

Завдання учасників: критик — критикує, відповідач — відповідає на критику негативними розпитуваннями. Критик спочатку зачіпає одяг, потім можна перейти на більш особистісні теми. Відповідач не повинен заперечувати критику, виправдовуватися, контратакувати. Вправа виконується в ланцюжку. Обговорення відбувається в процесі проглядання відеоматеріалу.

Після цього ведучий пропонує групі проекспериментувати з позитивними питаннями.

Парадоксально, але той, хто не може справитися з критикою, не в змозі справитися з компліментами. Коли невпевнену людину хвалять, він швид-

ко прагне змінити тему розмови. Це не скромність. Це дитяче уявлення про те, що інші люди мають право судити наші вчинки.

Техніка освоюється в парах із спостерігачами або по колу, або із зверненням до того, що сидить в центрі, до кожного з кола.

Перед цим проводиться бесіда про відмінність лестощів і комплімента. Техніка комплімента відпрацьовується разом з технікою “позитивні питання”.

Можна використати ще безліч вправ для даного тренінгу. По закінченні група обговорює, наскільки кожен засвоїв асертивність, учасники діляться своїми враженнями про тренінг і прощаються.

Приблизний перелік ситуацій, використовуваний в курсі психолого-педагогічного тренінгу щодо формування механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії:

Найперша ситуація — це знайомство: “Дозвольте представитися...” Кожен висловлює після представлення себе причини, що спонукали його сісти в коло і перерахувати ті поведінкові реакції, які він хотів би у себе змінити.

1. Як чітко висловити свою наполегливу вимогу по відношенню до дитини.

2. Як виразити теплі відчуття, проявити м’яку впевненість по відношенню до учня, не образивши інших.

3. Як краще зосередити увагу дитини на предметі, що вивчається.

4. Як виступити перед аудиторією.

5. Як постояти за себе і не поступитися в суперечці людині з авторитарним, догматичним, підозрілим характером.

6. Як нейтралізувати дитячу агресивність.

7. Як проявити асертивність у спілкуванні з близькими людьми.

8. Як сказати батькам про свої невдачі і помилки.

9. Як запобігти конфлікту між дітьми.

10. Як бути, якщо склалося враження, що на вас ніхто не зважає.

11. Як, не привертаючи уваги інших, зробити зауваження дитині або порадити їй щось.

12. Як вчасно вгледіти та розв’язати внутрішньо особистісний конфлікт дитини.

13. Як бути вимогливим до дитини і при цьому не принижувати її гідності.

Окрім цього списку, який жодною мірою не вичерпний, можуть бути (і це найцінніше) ситуації самих учасників.

Психолого-педагогічний тренінг для дітей “Вчимося спілкуватись” має свої особливості, основною метою якого є формування вмінь міжособистісного спілкування та здійснення процесу взаємодії і як результат формування конструктивних механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії. Тренінг має форму занять, які складаються з вправ, що мають форму гри. Формально психолого-педагогічний тренінг поділено на 5 занять, зміст яких може мінятися, доповнюватися, повторюватися в залежності від результатів, які психолог і педагог відчуватимуть наприкінці кожного заняття.

Перше заняття.

Знайомство. На першому занятті визначена частина часу приділялася виробленню і прийняттю правил роботи в групі, знайомству з нормами групового спілкування (спілкування за принципом “тут і тепер”, принцип акцентування мови почуттів, принцип довірчого спілкування тощо).

Вправи: “Угадай, що намальовано”; “Міміка і жести”; “Іграшка”; “Робот”; “Розмова крізь скло”.

Заняття друге також складається з різних вправ: “Заморожений”, “Зоопарк”; “Пара”; “Зір крізь речі”.

Ці вправи необхідно проводити регулярно для того, щоб учасники звикли більш уважно ставитися до поведінки один одного.

Задача цих вправ: тенденція до розвитку точного розуміння поведінки, вміння пояснювати певні емоційні стани учасників педагогічної взаємодії тощо.

Заняття третє включає в себе вправи: “Дзеркало”; “Сліпий і поводитир”; “Позування”; “Однаковість думок”; “Тінь”.

Задача цих вправ: розвиток інтерактивного компонента, вплив проксемічних компонентів на поведінку.

Заняття четверте складається з таких вправ, як: “Зіпсований відеомагнітофон”; вправа з записками; “Комплімент”; “Враження”; “Незвична хода”; “Циферблат”.

Вправи дають багатий матеріал для обговорення, який можна використовувати в ході тренінгу, тому що для його виконання необхідне вміння швидко орієнтуватися в намірах, станах інших, погоджувати свої дії з діями інших тільки на основі аналізу невербальних проявів.

Головна задача цих вправ: розвиток уваги до індивідуальної поведінки.

Заняття п'яте містить у собі такі вправи: “Дискусія”; “Малюємо разом”; “Колона”; “Імпульс”.

Головна задача даних вправ: вплив невербальної поведінки на процеси взаємодії.

Отже, програма психолого-педагогічного тренінгу для дітей містить широке коло невербальних (а також універсального характеру) вправ, що виконуються як по двоє чоловік, так і всією групою. Вибір вправ здійснений відповідно до задач психолого-педагогічного тренінгу.

Основна частина колективу виявляє цікавість до психолого-педагогічного тренінгу: учасники збираються в точно призначений час, активно беруть участь у запропонованих вправах і наступних обговореннях. Проведення тренінгу не викликає в них внутрішнього опору, сприяє регуляції відносин за допомогою невербальної поведінки в емоційно-позитивну сторону [1]. У роботі тренінгової групи відбуваються значні зміни як у змістовному, так і в особистісному плані.

На останньому (підсумковому) занятті відзначається важливість і необхідність збагачення досвіду індивідуального бачення поведінки для процесів взаємодії.

Таким чином створюються умови, при яких відбуваються зміни уявлень учасників психолого-педагогічного тренінгу про типи взаємодії і способи

їхнього вираження задля формування механізмів психологічного захисту особистості.

Дія середовища на людину відбувається шляхом переходу зовнішніх відносин у внутрішні. Те, що людина сприймає у навколишньому середовищі, стає часткою її самої. Однак взаємодія людини і середовища може мати активний і пасивний характер, і лише в активному прояві відбувається взаємодія і протидія негативним, деструктивним впливам, активна інтеграція у здорові відносини. Психологічний захист особистості — це складна багаторівнева система механізмів, які повинні забезпечувати безпеку людини і формувати почуття захищеності. Закономірним для психологічного захисту особистості є те, що задоволення потреб особистості залежить від соціального оточення дитини, типу його виховання. Соціальне оточення ставить проблеми адаптації особистості, а значить, і блокує потреби у позитивному образі “Я”. Лише задоволення потреб через соціальну, в тому числі і педагогічну, взаємодію дає змогу відновленню та реалізації позитивного “Я”.

Ще необхідно розглянути останній блок корекційно-розвиваючої програми формування механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії, а саме психолого-педагогічне консультування вчителів та батьків. Консультативна діяльність — дуже важливий напрямок роботи школи. Консультації для вчителів та батьків можуть бути індивідуальними та груповими.

Психолого-педагогічне консультування походить з поняття про те, що за допомогою спеціально організованого процесу спілкування у вчителя, не готового до реалізації особистісно-орієнтованого навчання, можуть бути актуалізовані допоміжні сили та можливості, які, у свою чергу, можуть забезпечити відшукування нових можливостей з життєвої ситуації. Тому психолого-педагогічне консультування спробує відповісти на п'ять основних питань: 1) у чому суть процесу, який виникає між педагогом, який опинився у тяжкій професійній ситуації, та вчителем, психологом, який надає допомогу (консультантом); 2) які повинні бути особистісні риси, установки, знання та уміння консультанта; 3) які резерви, внутрішні сили клієнта можуть бути актуалізовані у процесі консультування; 4) які особливості накладає на процес консультування особлива ситуація, яка склалась у життєдіяльності педагога; 5) які саме прийоми та способи можуть бути застосовані консультантом у процесі допомоги.

Необхідно відзначити, що при консультації найбільша увага надається особистісним ресурсам вчителя: від досвідченості — надання значення не стільки знанням, які надає консультант клієнту під час консультації, скільки особливим взаємовідношенням між консультантом та клієнтом, які виявляють допоміжні можливості самостійного подолання труднощів останнім [2].

Психолого-педагогічне консультування за своїми задачами відноситься до психопрофілактичної роботи. Але між ними є велика різниця. Якщо профілактичну роботу ми починаємо тоді, коли педагогічна чи психологічна проблема ще не виникла і ми передбачаємо її як можливу, то консультацію — тоді, коли проблема наявна. Завдання педагога, психолога — допомогти вирішити цю проблему. Особливо важливе при цьому — це

визначити правдиву проблему та встановити причини, які її створили. Дуже часто, наприклад, вчитель приходить та просить допомоги йому у роботі з учнем, який характеризується ним звичайно негативно з точки зору успішності, або поведінки, або взаємовідносин з друзями та з ним, вчителем. На перший погляд, проблеми у дитині, з нею і необхідно працювати. Але з таким висновком не слід поспішати. Дуже часто проблема виникає в результаті спрямованих дій або стану самого педагога, проблема, насамперед, у ньому самому, а вже потім в учня.

Якщо вчитель під час консультування зрозумів причину своєї невдачі у роботі з учнем, тоді він вирішив свою проблему. Якщо він усвідомив причини проблеми, то скоріш за все по-іншому буде будувати свої взаємовідносини з дітьми та шукати індивідуальні підходи до кожного.

Досвід свідчить, що вчитель, незалежно від свого педагогічного досвіду, за консультацією звертається частіше над усе — з питанням “неуправляемості” окремих учнів, у яких бачить винуватців ускладнених взаємовідносин. Причину цих проблем та труднощів вони намагаються шукати у недоліках сімейного виховання, не піддаючи сумніву свої професійні уміння та особистісні якості. Але в багатьох випадках, зрозуміло, що вчителі не знають основних психологічних особливостей кожної дитини, тому не здатні знайти вірний підхід до неї.

Таким чином, психологічний зміст консультації у тому, щоб допомогти вчителю самостійно вирішити цю проблему. Тільки таким чином він зможе накопичувати досвід рішення подібних проблем у майбутньому.

У процесі консультування психолог та педагог намагаються вирішити чотири основні задачі:

По-перше, сформувати у вчителя здібність об’єктивізувати особливості свого характеру, діяльності та особливості тяжких для нього ситуацій. Побачити їх як би з боку та навчити вчителя аналізувати такі ситуації, продуктивно використовувати досвід своїх помилок.

По-друге, розширити діапазон можливих способів поведінки вчителя у складних для нього ситуаціях, так як стереотипність поведінки – це головне для вчителя у вирішенні професійних труднощів.

По-третє, необхідно допомогти вчителю добре усвідомити можливі проблеми відносно значимих для нього позицій, які складають для нього контролюючий розвиток дезактивних стереотипів діяльності.

По-четверте, дуже важливо сумісно з вчителем сформувати позитивну програму майбутнього, вийти на адекватні для його характеру засоби саморегуляції, види професійної діяльності, стиль педагогічної взаємодії.

Таким чином, психолого-педагогічна консультація — один з найважливіших видів корекційно-розвиваючої програми. Специфіка такого виду консультування у школі полягає в тому, що вона має відношення до вирішення головних завдань корекційно-розвиваючої програми — максимально сприяти формуванню механізмів психологічного розвитку особистості в системі психологічної взаємодії.

Виходячи з вищевикладеного можна дійти **висновку**, що всі корекційно-розвиваючі заходи спрямовані на розвиток конструктивних механізмів

психологічного захисту особистості і, як наслідок, зниження показників застосування дезорганізуючих та неконструктивних механізмів психологічного захисту особистості. Як результат, розглядаючи загальну тенденцію у контрольних результатах дослідження, можна впевнено говорити про позитивну динаміку формування механізмів психологічного захисту у дітей.

Література

1. Большаков В. Ю. Психотренинг : социодинамика, упражнения, игры / В. Ю. Большаков. — СПб., 1996. — 380 с.
2. Бочелюк В. Й. Формування психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : навчально-методичний посібник для шкільних психологів та викладачів ВНЗ / В. Й. Бочелюк, Л. В. Долинська. — К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 1999.
3. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Осипова. — М. : ТЦ “Сфера”, 2005. — 512 с.

И. Ю. Антоненко

аспирантка кафедры практической психологии,
Классический частный университет, г. Запорожье

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Резюме

В статье представлена коррекционно-развивающая программа по формированию механизмов психологической защиты в системе педагогического взаимодействия. Особое внимание уделяется таким ее составляющим, как просвещение, тренинг и психолого-педагогическое консультирование.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая программа, психологическая защита, педагогическое взаимодействие.

I. Antonenko

postgraduate
Classical private university in Zaporozhje

CORRECTION-DEVELOPING PROGRAM ON FORMING OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN SYSTEM OF PEDAGOGICAL CO-OPERATION

Summary

This article presents the correction-developing program for developing mechanisms for the formation of psychological protection in the teaching interaction. Special attention is given to its components as education, training, psychological and educational counseling.

Key words: correctional-developing program, psychological protection, educational interaction.

Е. О. Бікулова

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІН СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ УСТАНОВОК ЗА УМОВ ВИБОРЧОЇ КАМПАНІЇ

Загальна мета існуючого політичного процесу в Україні полягає у формуванні особливої системи поглядів, думок, соціально-політичних установок. Провідна ж ідея даної статті полягає у вивченні особливостей змін соціально-політичних установок за умов виборчої кампанії.

Ключові слова: установка, соціальна установка, соціально-політична установка, виборча кампанія, політична криза.

I. Вступ

Проблеми прояву соціально-політичних установок особистості стосуються того ряду питань суспільного розвитку, які ніколи не втрачать свою актуальність саме тому, що вони відображають сутність, закономірності і особливості існуючого в суспільній свідомості механізму соціального наслідування, що забезпечує збереження та передачу новому поколінню соціально-політичного досвіду, норм та цінностей. Особливої значущості вивчення соціально-психологічних особливостей соціально-політичних установок особистості набуває в перехідних суспільствах, подібних сучасній Україні, де за умов системної політичної та економічної кризи трансформаційні процеси призвели до суттєвих змін базових характеристик та норм суспільного життя.

Сьогодні, за умов президентської виборчої кампанії, актуальними є практичні питання соціально-політичної стабільності суспільства, а також конструктивної спрямованості політичної активності особистості, яка певним чином базується на соціально-психологічних особливостях прояву соціально-політичних установок. Саме тому важливою є проблема вивчення динаміки змін особливостей прояву соціально-політичних установок особистості.

Соціально-політичні установки є основними компонентами масової свідомості, по особливостях прояву яких можна судити про пануючі актуальні тенденції. Саме у них відображається нормативно-ціннісний підхід різних груп населення і населення в цілому до діяльності політичних інститутів і організацій, всієї політичної системи, до принципів і норм її функціонування. Радикальні зміни в системі політичних цінностей, інтересів, установок здатні викликати стан напруженості в політичній свідомості. Своєчасне їх виявлення засобами соціальної психології має не тільки наукову, але і практично-політичну цінність.

Сутність поняття “соціальна установка” вивчалась широким колом вчених, зокрема, серед них: В.-А. Томас і Ф.-В. Знанецький, Л. Терстоун,

Р. Лікерт, Г. Олпорт, М. Сміт, М. Шеріф, Ч. Осгуд, Д. Майерс, Ж. Годфруа, а також А. Пратканіс і А. Грінвальд, Д. М. Узнадзе, В. О. Ядов, О. Г. Асмолов, Г. М. Андреева, С. Л. Рубінштейн, Ш. А. Надірашвілі.

II. Постановка завдання

– Здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення сутності поняття “соціальна установка” особистості.

– Проаналізувати психологічні особливості соціально-політичної ситуації в Україні за умов виборчої кампанії.

– Вивчити особливості змін соціально-політичних установок за умов виборчої кампанії.

III. Результати

Аналіз наукової літератури виявив неоднозначність підходів до трактування сутності поняття “соціальна установка”. Так, В.-А. Томас і Ф.-В. Знанецький розглядали соціальну установку як феномен соціальної психології. Л. Терстоун розробив один з перших методів вимірювання установок, який отримав назву методу рівних інтервалів або шкали інтервалів. Крім того, Л. Терстоун вперше заявив про наявність в структурі установки афективного компонента. Р. Лікерт запропонував свій метод виявлення установок — метод сумарних оцінок. Г. Олпорт встановив залежність аттитюда від минулого досвіду, а також наявність важливої регулятивної ролі аттитюда на поведінку людини. М. Сміт запропонував розділення структури установки на три компоненти: когнітивний, афективний, поведінковий. М. Шеріфом була розроблена теорія соціальних рішень, в якій розглядаються принципи формування і зміни установок. Ч. Осгуд створив новий метод вимірювання установок, що одержав назву техніки семантичних відмінностей.

Аналіз наукових джерел виявив той факт, що немає єдності у поглядах на сутність соціальної установки. Так, Д. Майерс визначає установку як сприятливу або несприятливу оціночну реакцію на будь-що або будь-кого. Таку ж точку зору висловлює і Ж. Годфруа. Іншої точки зору дотримуються А. Пратканіс і А. Грінвальд, згідно з їхньою думкою, установка — це оціночне відношення до будь-якого предмета або явища, про які у індивіда є певні знання [1, 2, 3].

Вітчизняні науковці традиційно розглядають установку як готовність до певної активності. Ця готовність визначається взаємодією конкретної потреби із ситуацією, її задоволенням. Поняття “установка”, визначене розробником теорії установки Д. М. Узнадзе, означає мобілізацію сутнісних сил людини задля задоволення найпростіших потреб фізіологічної природи. Точка зору Д. М. Узнадзе отримала свій подальший розвиток у диспозиційній концепції регуляції соціальної поведінки особистості В. О. Ядова, в якій багаторівнева сутність поняття “установка” позначена терміном “диспозиція”. На думку Л. Е. Орбан-Лембрик, установка — це цілісний стан особистості, вироблений на основі досвіду [1, 2, 3].

Більшістю авторів соціальна установка розуміється як стійке, фіксоване, ригідне утворення особистості, що надає стабільність спрямованості її діяльності, поведінки, уявлень про світ і саму себе. У вітчизняній психології існує традиція більш глибокого розуміння соціальної установки як конкретного виду фундаментального психічного механізму, регулюючого взаємовідносини суб'єкта і середовища. Соціально-політична установка розглядається нами в даній статті як певний стан свідомості, організований та детермінований минулим досвідом, той, що виражає готовність до певної реакції та поведінки особистості відносно конкретного соціально-політичного об'єкта.

Сукупність проблем, з якими стикнулася Україна на шляху державного і суспільного будівництва, виявилась більш складною, ніж це уявлялося в 1991р., на момент набуття статусу незалежної держави. Вказані проблеми значною мірою зумовлені складністю завдання кардинального та всебічного реформування України у всіх сферах суспільного життя, вирішити яке у відносно короткі терміни принципово неможливо.

Головним, на наш погляд, соціально-психологічним феноменом сучасної ситуації в Україні є відсутність в суспільстві єдиної ціннісно-нормативної бази, що сприяла соціальній згуртованості. Стара ціннісно-нормативна система, що консолідувала тоталітарне суспільство, була зруйнована, а нова, заснована на демократичних цінностях, так дотепер ще і не сформована. Специфіка соціально-психологічних трансформацій в Україні багато в чому визначається історичним досвідом формування інституційної і соціально-класової структури суспільства, а також базисного типу особистості в межах "радянського соціуму".

Ще на початку державної розбудови України практично одночасно виникають і набувають легальності нові соціально-політичні інститути: президентська вертикаль влади, багатопартійна система без домінуючої ролі Комуністичної партії, приватна власність і крупний бізнес, деідеологізовані силові структури. Фактично створюється абсолютно нова інституційна інфраструктура, яка в той період користується переважаючою підтримкою населення, набуваючи таким чином легітимного статусу.

Проте соціально-психологічний парадокс ситуації полягає в тому, що легітимний статус придбала система установ, які по суті своїй не були здатні здійснювати функції, необхідні для підкріплення декларативно прийнятих норм і цінностей демократичного суспільства. Владна еліта дотепер не готова до діалогу з опозицією та громадськістю, судова влада залишається залежною від виконавчої, підприємці відчують себе постійно обдуреними. Масова свідомість, що декларативно підтримує ринкову економіку, політичну демократію і правову державу, зберігає дотепер в повному обсязі ще радянські стереотипи, психологію залежності від держави.

Сутність сучасної соціально-політичної ситуації в Україні визначається наявністю одночасно з виборчою кампанією політичної і економічної кризи, що веде до згасання економіки і соціально-політичної активності. Для досягнення масової підтримки діяльності окремих гілок влади, на наш погляд, в суспільстві навмисно культивується за допомогою ЗМІ тоталь-

ний страх перед будь-якими кризами, а особливо перед їх наслідками. В результаті страх населення перед кризами сам по собі стає своєрідним соціально-психологічним механізмом, стримуючим будь-які конструктивні дії щодо подолання соціально-економічної та політичної кризи.

Політичні кризи, безумовно, дезорганізують, дестабілізують обстановку, але одночасно й мають конструктивну сутність — вони служать початком нового етапу розвитку суспільства, політичної свідомості та самосвідомості громадян. Саме наявність криз, необхідність їх вирішення і перешкоджає за певних умов розколу суспільства.

Специфіка української політичної кризи зразка 2009 року за умов виборчої кампанії полягає в наявності загальнонаціональної кризи, крім того, становище ускладнюється постійними протиріччями між різними гілками влади, які виявляються у глибоких політичних суперечностях між парламентом та урядом, між парламентом та президентською вертикаллю влади, а також між урядом та президентом.

Крім того, на сучасному етапі розвитку українського громадянського суспільства спостерігається рольова, нормативна та інфраструктурна переважаність інформаційного простору, що у свою чергу постійно є джерелом відчуття соціальної безпорадності і незадоволеності соціальним положенням у більшості людей. Ця незадоволеність шукає вихід в підтримці простих і однозначних гасел, які і пропонуються регулярно напередодні виборів різними політичними силами: “Вона працює”, “Владу потрібно відокремити від бізнесу!” тощо. Простота і загальнодоступність подібних закликів вигідно контрастує з властивою владній еліті “багатовекторністю”, що означає по суті виправдання невизначеної соціально-політичної та етичної позиції. Перевага багатовекторної позиції полягає перш за все в тому, що вона позбавляє від необхідності категоричного вибору — між Заходом і Сходом, між бізнесом і політикою, між правосуддям і корупцією.

Події президентських виборів в Україні наприкінці 2004 року призвели до “перелому” більшості тенденцій розвитку масової свідомості. Значні соціально-психологічні зміни, які відбулися в суспільній свідомості під впливом революційних подій, пов’язаних з виборами президента, дозволяли робити висновки про те, що в процесі демократичного розвитку України наступив новий етап становлення громадянського суспільства. У моніторинговому опитуванні початку 2005 року вперше було зафіксовано значне підвищення рівня демократизації масової свідомості за цілою низкою показників. В першу чергу, в політичній і морально-психологічній сферах. Проте результати опитування, проведеного відразу після парламентських виборів у квітні 2006 року, зі всією очевидністю продемонстрували повернення соціально-політичних установок і настроїв населення щодо демократичних принципів на “вихідні позиції” початку 2004 року. У результаті виявилось, що помітне поліпшення за низкою показників явилось не більше ніж сплеском демократичних настроїв.

Найбільш помітне зростання демократичних настроїв на початку 2005 року фіксувалося за такими соціально-психологічними показниками, як:

довіра до президента, уряду, представницької влади; довіра до інституту багатопартійної системи, партій і партійних лідерів; усвідомлення власної політичної ефективності — впевненості в тому, що “прості” люди можуть здійснювати вплив на політичні процеси, що відбуваються в країні; підвищення соціального оптимізму — очікувань і впевненості в тому, що ситуація в країні поліпшуватиметься. Проте революційні очікування, надії і ілюзії не витримали постреволюційних реалій, які призвели до відновлення застійних тенденцій і зворотних настроїв в українському суспільстві.

Головною особливістю динаміки змін соціально-політичних установок сьогодні є істотне збільшення частки людей, що висловлюють негативні настрої, і зниження частки тих, хто переживає позитивні почуття, коли замислюється про майбутнє України. Так, наприклад, зменшилася питома вага людей, що відчувають при думці про майбутнє України інтерес, впевненість, радість, задоволеність. У той же час значно зросло число людей, у яких переважаючими відчуттями стали тривога, розгубленість, безвихідність, страх, песимізм. Якщо на початок 2005 року в масових настроях переважав оптимізм, то на початок 2006 року домінуючим фоном суспільних настроїв виступає тривога. На початок 2009 року на фоні подальшого зростання песимістичних настроїв знизилися оптимістичні прогнози і очікування, що стосуються перспективи розвитку різних соціальних сфер життя в Україні. Наприкінці 2008 року інтенсивності песимістичним настроям українців додала світова економічна криза, а також новий виток загострення внутрішньополітичної кризи.

Саме тому, не знаходячи в соціумі не тільки нових діючих демократичних цінностей, але і діючих елементарних законів, масова свідомість звертається до минулого досвіду, до традиціоналістської ціннісної бази регулювання соціально-політичних відносин. Одночасно інтуїція підказала певним політичним силам та окремим політичним діячам необхідну атрибутику і актуальну риторичку, відповідну цінностям, що набирають у суспільстві вагу. Звідси і досить дивна для політичних лідерів, що проголошують курс на інтеграцію в сучасне демократичне співтовариство, традиціоналістська орієнтація, яка проявляється у використанні архаїчних нарядів та зачісок, богослужінні на вищому державному рівні, відсутності демократичних принципів підбору кадрів при формуванні владних структур, закличках до відновлення процесу “індустріалізації” тощо.

Сьогодні в електоральному розколі України з подальшим все більшим розмежуванням електорату ключову роль почав грати чинник історичної ідентичності. На Заході України населення консолідується на основі своєї історичної пам’яті і відповідного відчуття — “вирватися з-під гніту Росії”. Консолідація населення Східної України здійснюється на основі історичної пам’яті і відповідного відчуття “соціально-культурного зв’язку з Росією”. Населення Центру України за цих умов балансує між Заходом і Сходом, відчуває подвійний прес соціальної невизначеності, схилиючись більш у бік Заходу, але не консолідується з ним повністю. За умов подвійної невизначеності тут більшою мірою слід чекати зростання потреби в авторитарному лідері, зростання потреби у появі “міцної руки”.

Справжня зрілість суспільної свідомості, на наш погляд, визначається здатністю громадян критично оцінювати поведінку політиків, реалістично тестувати політичну змістовність будь-яких обіцянок та особисту змістовність обіцяльників, особливо коли це стосується програм кардинальних зрушень або масштабних планів корекції стратегічних орієнтирів національного розвитку. Коли ж люди задалегідь вже поділили суспільство на “своїх” та “чужих” або “наших” та “не наших”, то пильність широких верств неодноразово обдуреного населення взагалі має бути подвійною.

Якщо ми порушимо питання міри довіри населення України до суспільних інституцій, то треба обов’язково зазначити той факт, що соціально-психологічні особливості соціально-політичних установок посттоталітарного суспільства певною мірою характеризуються негативізмом. Останнє явище виявляється у тому, що оцінки будь-якого суспільного інституту останніми роками здебільшого негативні. Крім того, політичний плюралізм, поява чисельних нових політичних партій, громадських об’єднань, рухів, політичних блоків тощо надто ускладнили політичну орієнтацію громадян, включаючи схильність до того чи іншого ідеологічного напрямку.

За умов ситуації, коли в кожній частині політичного спектра представлені декілька партій, що важко відрізняються за своїми програмними цілями, а для українського політичного простору характерним є існування декількох лише частково пересічних осей ідеологічного розмежування, зрозуміло, чому електоральна поведінка українців не вписується в класичні моделі і не пояснюється прямими співвідношеннями між вельми різноплановими установками і результатами голосування. Слід зазначити, що дана особливість актуалізує проблему багатофакторного підходу до вивчення соціально-політичних установок і переваг українських виборців.

Окремим проявом змін соціально-політичних установок є посилення інформаційно-психологічного впливу на суспільство з метою отримання електоральних симпатій. 10 років тому симпатії виборців значною мірою характеризувались особистими якостями лідерів, їх попередніми досягненнями та позицією з принципових питань. У теперішній час, точніше, з моменту остаточного переходу на пропорційну систему виборів, значно зростає роль політичних технологій, мета яких — формування соціально-політичної установки виборців.

Однією з особливостей політичної системи сучасного українського суспільства є те, що вона все ще зберігає риси радянської політичної системи. Це стосується, перш за все, політичної свідомості і політичної поведінки громадян. Саме тому багато авторів звертають увагу на збереження певних традицій відносно соціалізації особистості. До числа ж найбільш глибоко укорінених традиційних цінностей у політичній культурі громадян України можна віднести авторитарні соціально-політичні установки і колективістські орієнтації, конформізм відносно влади, залежність і централізм. У Радянському Союзі соціалізація особистості була практично зведена до виховання громадян, і це виховання, через тотальне проникнення ідеології у всі сфери життєдіяльності людей, було за своєю сутністю політичним,

заснованим на впровадженні в свідомість людей авторитарних соціально-політичних установок. Відомий український журналіст В. Портніков [8] відмічає, що еволюційні процеси в Україні відбуваються повільніше, ніж у Польщі, Словаччині, Румунії — з причин давньої соціалістичної спадщини та відсутності відповідального суспільства.

Проблема сьогодні полягає ще і в тому, що із року в рік в Україні спостерігається зростання деполітизації основної маси населення. Іншими словами, країна переживає системну кризу, що охопила всі сфери суспільного життя: економічну, політичну, соціальну і духовну. Економічні реформи, такі життєво важливі для подолання світової економічної кризи, не проводяться, це відбувається тому, що на сьогодні увесь український політикум став заручником власної електоральної риторики. Вся країна знаходиться в перманентному стані підготовки до чергових виборів. Постійно підіймаються теми — популістські за своєю сутністю, що не мають під собою ніякого економічно достовірного обґрунтування і що природно не мають ніякого логічного завершення.

Всі вищевикладені аспекти зміни соціально-політичних установок особистості в Україні, безумовно, негативно впливають на політичну поведінку, а саме на політичну участь громадян у житті і діяльності суспільства, а також на політичну поведінку і дії самих політиків. Політична участь в результаті перетворюється на політичне відчуження, яке виявляється в ухиленні від участі у політичному житті, втраті інтересу до політики і політичних норм. Щодо політиків, то їх політична активність, по суті, перетворюється на погано організовану звичайну роботу.

У загальному вигляді ми маємо виділити головні актуальні особливості, що обумовлюють зміни соціально-політичних установок за складних умов сучасної політичної кризи в період виборчої президентської кампанії. Перша особливість полягає у тому, що зміна соціально-політичних установок особистості на сучасному етапі здійснюється за умов дестабілізації суспільства. Безробіття, жебрацький рівень життя багатьох членів суспільства формують у громадян України недовіру до законів і органів влади, які у свою чергу, демонструють незацікавленість у наведенні ладу в країні. Все це відроджує у багатьох громадян соціально-політичну установку на виникнення переконання в необхідності встановлення в країні влади “міцної руки”.

Друга особливість полягає в тому, що на сьогодні в Україні у взаєминах між особистістю і політичною владою простежуються дві суперечливі тенденції. Одна з них полягає у розширенні можливостей політичної участі індивідів і груп населення, у зв'язку з ухваленням ряду заходів по переходу від авторитарного до демократичного політичного режиму. Інша полягає в зростанні ступеню прояву політичної апатії і відчуження багатьох громадян від влади і політики в результаті втрати свого соціального статусу, нездатності працювати за умов світової економічної кризи.

Третя особливість полягає в падінні довіри до офіційних представників влади у широких верств населення. Формування соціально-політичної установки негативного ставлення до всіх гілок та інститутів влади обу-

мовлено очевидною корумпованістю владних структур, брехнею і дезінформацією громадської думки з боку деяких представників органів влади, відходом від тих обіцянок і програм, з якими чергові лідери йшли на чергові вибори в органи влади. При цьому, на думку Ю. Мостової, в 2005 році пройшла велика чистка середньої управлінської ланки, коли близько 18 тисяч професійних бюрократів замінили на родичів та свояків. При цьому гасло “Бандитам — тюрми!” перетворилось в комерційну пропозицію, а народ не дочекався обіцяного покращення життя та соціальної справедливості. За сутністю професійність та інтелект влади впав, а рівень корупції залишився [9].

Четверта особливість полягає в девальвації основних політичних цінностей та ідеалів. Українське суспільство сьогодні знаходиться в стані “безнормності”, коли старі політичні установки, цінності, норми, соціально-політичні установки дискредитовані, а нові політичні ідеали залишаються непотрібними широким верствам населення.

П’ята особливість полягає у відсутності згоди в українському суспільстві відносно установок та цілей виховання. Інститути і представники влади продовжують сповідувати абсолютно різні соціально-політичні переваги, при цьому часто кон’юнктурні та егоїстичні. У країні практично повністю відсутня система політичної освіти населення.

Шоста особливість полягає в тому, що актуальною дійсністю сьогодні є той факт, що Україна знаходиться в ситуації здійснення процесу загальнонаціональних виборів на посаду Президента України.

Крім того, актуальною особливістю змін соціально-політичних установок громадян України за умов сьогоденної виборчої кампанії є факт застосування великої кількості технологій впливу на масову свідомість.

IV. Висновки

Головним, на наш погляд, соціально-психологічним феноменом сучасної ситуації в Україні є відсутність у суспільстві єдиної ціннісно-нормативної бази, що сприяла соціальній згуртованості. Крім того, сутність сучасної соціально-політичної ситуації в Україні визначається наявністю одночасно і політичної, і економічної кризи. Крім того, політичний плюралізм, поява чисельних нових політичних партій, громадських об’єднань, рухів, політичних блоків тощо надто ускладнили політичну орієнтацію громадян, включаючи схильність до того чи іншого політико-ідеологічного напрямку, особливо за умов виборчої кампанії.

Таким чином, можна зробити загальний висновок про те, що на сьогодні в Україні актуальні особливості, що обумовлюють зміни соціально-політичних установок особистості, мають складну і суперечливу природу, що є наслідком цілої низки соціально-психологічних проблем українського суспільства: кризою масової свідомості, політичною кризою, економічною кризою, конфліктом цінностей, відчуженням більшості населення від влади і недовірою до неї, кризою між різними гілками влади. Політична поведінка громадян обмежується, у кращому разі, помірно активною по-

літичною участю в житті країни, а в гіршому — можна говорити про наявність дезадаптаційних тенденцій у процесі політичної активності громадян України. У передвиборчий період відбувається значне інформаційне перевантаження, яке спричиняє відторгнення, неприйняття політичних лідерів, а також установок, які влада намагається сформувані. Найбільш надійним важелем формування соціально-політичної установки є очевидне розв'язання конкретної проблеми.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 363 с.
2. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии. — Тбилиси: Мецниереба, 1974. — 171 с.
3. Ольшанский Д. В. Массовые настроения переходного периода // Вопросы философии. — 1992. — № 4. — С. 3–15.
4. Ольшанский Д. В. Массовые настроения в политике. — М.: Прин-Ди, 1995. — 224 с.
5. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. — Екатеринбург: Деловая книга, 2001. — 496 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2005. — 448 с.
7. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси, 1961. — 210 с.
8. Портніков В. “Я не сомневаюсь в будущем Украины как обычного европейского государства” — <http://www.from-ua.com/politics/c49b5dd197695.html>
9. Мостова Ю. Интеллектуальная пресса в Украине умирает // Профіль-медиа. — № 19 (88). — 2009.

Е. О. Бікулова

Классический частный университет, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В УСЛОВИЯХ ИЗБИРАТЕЛЬНОЙ КАМПАНИИ

Резюме

Общая цель существующего политического процесса в Украине заключается в формировании особенной системы взглядов, мыслей, социально-политических установок. Ведущая же идея данной статьи заключается в изучении особенностей изменений социально-политических установок в условиях избирательной кампании.

Ключевые слова: установка, социальная установка, социально-политическая установка, избирательная кампания, политический кризис.

E. O. Bikulova

Classical private university in Zaporozhie

**FEATURES OF CHANGES OF SOCIAL-POLITICAL ATTITUDES
ON CONDITIONS OF ELECTIONEERING CAMPAIGN**

Summary

The general aim of current political process in Ukraine is to create the specific system of views, opinions, social-political attitudes. And the main idea of this article is to study all the peculiarities of changes of social-political attitudes during the electioneering campaign.

Key words: setting, social setting, socio-political setting, campaign, political crisis.

В. Й. Бочелюк

д-р психол. наук, професор, завідувач кафедри практичної психології,
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ СПІЛЬНОЮ ТРУДОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У роботі проводиться аналіз проблеми психології управління спільною трудовою діяльністю. Вказується на те, що основну особливість психології управління складає вивчення організованої спільної діяльності.

Ключові слова: психологія управління, соціалізація індивіда, соціалізація праці, соціалізація потреби, соціалізація поведінки, спільна діяльність.

Психологія управління — це новий напрям у психології, який розглядає перш за все проблеми управління трудовою діяльністю особистості і діяльністю трудового колективу в цілому. Будь-який науковий напрям у період свого виникнення спирається на вже наявні наукові напрями і формується у взаємодії з ними, запозичуючи у них поняття, методи і проблеми, розвиваючи одні і відкидаючи інші і тим самим формуючи власну предметну область і власний погляд на неї. Яка ж предметна область психології управління, в чому своєрідність її погляду на речі? **Саме цій актуальній проблемі присвячена наша стаття.**

Основний зміст статті. Аналізуючи розвиток психології управління як наукового напрямку порівняно з іншими напрямками психології, важливо розрізнити два рівні — рівень логіки розвитку науки і рівень потреб суспільного життя. Перший рівень пов'язаний з розвитком системи наукових понять, другий — з розвитком суспільного життя, появою нових її форм, що вимагають нового осмислення за допомогою наукових понять. Ці два рівні пов'язані таким чином, що без звернення одного не можна зрозуміти логіку іншого, хоча обидва рівні існують цілком автономно.

Перший рівень розгляду психології управління — це рівень психологічних галузей і напрямів, у колі яких виникла психологія управління: загальна психологія, педагогічна психологія, інженерна і соціальна психологія і т. п. Кожна з цих галузей психології має свої поняття і методи, свою предметну область дослідження. Якщо обмежуватися лише цим першим рівнем розгляду, то навряд чи можна переконливо показати, чим особистість працівника, досліджувана в психології управління, відрізняється від особистості, що вивчається в загальній психології, психології праці або інженерній психології, а група або колектив — у психології управління відрізняється від групи або колективу — в соціальній або педагогічній психології.

Проте відмінності в розумінні особистості і колективу як об'єктів управління між психологією управління і іншими напрямками психології наявні цілком виразно, якщо звернутися до другого рівня, тобто до історії появи цих напрямів і потреб суспільного життя, які їх породили і які вони покликані задовольняти. Обмежимося тими напрямками, предметні області

яких найбільшою мірою близькі предметній області психології управління, — психологією праці, інженерною психологією і соціальною психологією праці.

Важливо підкреслити ті відмінності між вказаними напрямками психологічної науки, які пов'язані з розумінням процесу праці. Для психологів праці — це діяльність окремого працівника. Для інженерної психології — це діяльність оператора, включеного в технічну систему управління. Для соціальної психології праці — це діяльність колективу або групи людей. Специфіка психології управління також може бути визначена у зв'язку з властивим їй розумінням процесу праці.

Відмінна особливість психології управління полягає в тому, що об'єктом її досліджень є організована діяльність. І не просто спільна діяльність людей, об'єднаних спільними інтересами або цілями, симпатіями або цінностями. Це діяльність людей, об'єднаних в одній організації, що підкоряються правилам і нормам цієї організації і виконують задану їм спільну роботу відповідно до економічних, технічних і організаційних вимог. Правила, норми і вимоги організації передбачають і породжують особливі психологічні відносини між людьми, які існують лише в організації, — управлінські відносини людей. На відміну від соціально-психологічних відносин, які виступають як “взаємостосунки людей, опосередковані цілями, завданнями і цінностями спільної діяльності, тобто її реальним змістом” [5, 160], управлінські відносини складають організовану спільну діяльність, роблять її організованою. Коротше кажучи, це не відносини у зв'язку з діяльністю, а відносини, що створюють спільну діяльність.

Так само як у соціальній психології окремий працівник виступає не інакше як частка, елемент цілого — соціальної групи, поза якою його поведінка не може бути зрозумілою, так і для психології управління окремий працівник і соціальна група, колектив виступають у контексті організації, в яку вони входять і без якої їх характеристика в плані управління виявляється неповною. Вивчення особистості працівника в організації, аналіз впливу організації на соціально-психологічну структуру і розвиток колективу — такі головні питання досліджень у психології управління.

Від індивідуальної форми праці до праці автоматизованої, далі — до праці колективної і, нарешті, до організованої спільної праці — такий розвиток у вивченні процесу праці в історії радянської психології, який привів до появи психології управління. Кожен новий напрям, пов'язаний з вивченням праці, відкриває нове вимірювання трудового процесу і на певному етапі розвитку суспільних продуктивних сил відповідає певній суспільній потребі. Ускладнення видів суспільної праці, його технічне оснащення і пов'язана з цим необхідність їх психологічного забезпечення привели до появи інженерної психології разом з психологією праці, яка вирішує проблему підвищення продуктивності простіших видів праці. І те ж ускладнення суспільної праці сприяло розвитку соціальної психології, що вирішує проблему створення стабільних трудових колективів. Останнім часом розвиток суспільного виробництва, що привів до необхідності розширення самостійності підприємств і їх підрозділів, пошуку нових

форм і методів управління, визначає розвиток психології управління, вирішуючи проблему організації колективних форм діяльності. Але і етап еволюції радянської психологічної науки не можна визнати заключним. На сьогодні зроблена заявка на новий напрям психології — економічну психологію. Його появу можна вважати цілком закономірною, вона відображає подальше поглиблення представлень психологів про суть трудового процесу, є спробою співвіднести психологічну детермінацію трудової діяльності працівника і колективу з економічними механізмами підприємства і суспільства [1].

Отже, основну особливість психології управління становить вивчення організованої спільної діяльності. Далі необхідно показати, що психологія управління не просто запозичує у суміжних наукових галузей їх поняття і вирішення проблем, але і трансформує поняття і пропонує нові рішення. Звернемося послідовно до трьох основних взаємозв'язаних понять психології управління: спільна праця, трудова мотивація, управлінська ситуація.

В основі поняття праці, що використовується у всіх описаних вище психологічних напрямках, лежить визначення суті праці. Праця — це процес, що здійснюється між людиною і природою, процес, в якому людина своєю власною діяльністю опосередковує, регулює і контролює обмін речовин між собою і природою. Це визначення можна знайти в працях з психології праці [2], інженерної психології [5] і навіть соціальної психології [7].

Але чи досить для вирішення проблем психології управління розглядати працю тільки як процес регулювання обміну речовин між людиною і природою, поза зв'язком з іншими людьми, незалежно від форми власності тощо.

Так, у соціальній психології і соціології праці зроблено чимало щодо залежності вивчення праці від соціальних умов. Але при певній розгалуженості соціально-психологічних робіт, присвячених вивченню праці, не буде перебільшенням сказати, що їх відрізняє поверховість у вирішенні проблеми зв'язку індивіда з суспільством у процесі праці. Причина цього становища, на наш погляд, полягає в тому, що в соціології і соціальній психології передбачалося (явно або неявно), що саме існування індивіда в умовах суспільства робить його працю суспільною, що сама свідомість того, що, працюючи для інших, людина працює для самого себе, достатньо для того, щоб забезпечити нерозривний зв'язок працівника з суспільством, злити воедино їх інтереси.

Проте реальне життя показує, наскільки гострими можуть бути конфлікти, що породжуються суспільним розподілом праці, наскільки різними можуть бути інтереси виробника і споживача і наскільки складним і опосередкованим є зв'язок індивіда і суспільства. Все це говорить про необхідність пошуків ефективнішого вирішення проблеми, яка ніби вирішена і тому залишається осторонь, — проблеми соціалізації, узагальнення індивідуальної праці, перетворення її в працю суспільно необхідну. Першою умовою адекватного усвідомлення і вирішення цієї проблеми в соціальних умовах, що склалися, слід визнати відмову від “постулату безпосередності” у розумінні відносин індивіда і суспільства.

Опосередкованість припускає наявність проміжної ланки. Такою ланкою в нашому розумінні є організована спільна праця, організована спільна діяльність індивіда з іншими людьми.

У психології управління організована спільна діяльність не є чисто теоретичним поняттям, вона — реальне втілення в різних організаційних утвореннях. Саме ці організаційні утворення — підприємства, установи, організації — є конкретні соціальні умови, в яких відбувається поєднання праці окремого індивіда з іншими людьми, перетворення індивідуальної праці в працю суспільну, тобто відбувається соціалізація праці.

Соціалізація індивідуальної праці, а разом з тим і соціалізація особистості може мати різний характер, визначуваний, з одного боку, специфікою спільної праці, здійснюваної в рамках конкретної організації, а з іншого боку, особливостями особистості працівника. Успішність процесу соціалізації зрештою визначається мірою відповідності специфіки організації особливостям особистості працівника. Таким чином, у психології управління, на відміну від психології праці, на зміну проблемі відповідності працівника його професії, на зміну проблемі професійного відбору і професійної орієнтації приходять проблеми відповідності працівника організації, відбору людей в організацію і їх орієнтації відносно особливостей різних організацій. Тим самим психологія управління виявляється безпосередньо пов'язаною з найважливішим завданням сучасної освіти, необхідність вирішення якого цілком усвідомлена. Воно полягає в тому, що підготовка спеціаліста нині не може обмежуватися тільки його професійною освітою, але повинна доповнюватися його підготовкою до роботи в конкретній організації, в яку він буде направлений після завершення навчання.

Водночас у психології управління, на відміну від соціальної психології праці, об'єктом вивчення стають не просто відносини людей у колективі або соціальній групі, а відносини людей в організації, тобто в умовах, коли дії кожного учасника спільної діяльності задані, наказані, підпорядковані спільному порядку робіт, коли учасники пов'язані один з одним не просто відносинами взаємної залежності і взаємної відповідальності, а й несуть відповідальність перед законом.

Специфіка психології управління, на відміну від соціальної психології праці, полягає в тому, що індивід розглядається в зв'язку не просто з суспільством, а й з державою як формою організації суспільного життя через такі державні утворення, якими є установи, організації і підприємства.

Так, держава регулює трудову діяльність працівника, визначаючи його права і обов'язки за допомогою посадових інструкцій; держава визначає відносини працівників і адміністрації за допомогою трудового законодавства; держава визначає технологію і якість продукту, що виробляється системою державного стандарту; нормування і оплата праці здійснюється по нормах і розцінках, затверджених державою. І якщо останнім часом робляться спроби частину функцій, що виконуються державою, передати підприємствам, то це ще одне підтвердження важливості вивчення підприємства як ланки, що опосередковує відносини індивіда і суспільства.

Основні особливості розуміння праці в психології управління можуть бути визначені у таких положеннях: індивідуальна праця є частиною спільної праці, яка здійснюється в соціально організованій формі: на підприємствах, в установах, організаціях тощо; спільна праця, виступаючи в організованій формі, вимагає від учасників підпорядкування певним вимогам, узгодження зусиль, координації дій; самий процес праці, його засоби, послідовність операцій, кінцевий результат задані індивіду технікою і технологією виробництва, він повинен їх освоїти, щоб ефективно працювати; продукт праці не залишається у розпорядженні індивіда, який його виробляє, а стає надбанням суспільства, і можливе його споживання індивідом походить з суспільних фондів.

Тепер спробуємо, спираючись на сформульоване вище розуміння організованої спільної праці, підійти до проблеми трудової мотивації. Ми маємо намір показати, що в умовах організованої спільної праці змінюється не тільки характер трудової мотивації, змінюється саме джерело спонукань людини.

Визначити мотивацію поведінки індивіда — означає вказати спонукання або, якщо використовувати термін “мотивація” в ширшому сенсі, чинники, що направляють і регулюють діяльність індивіда. Це можуть бути цілі, мотиви, потреби, а також бажання, прагнення, інтереси, нарешті ваблення та інстинкти. У психології управління питання про чинники, що визначають поведінку індивіда, вирішується в контексті аналізу спільної діяльності, що розглядається як особливе утворення, яке володіє специфічними закономірностями і яке не зводиться до окремих індивідів, що створюють діяльність. Поведінка індивіда, включеного в спільну діяльність, поза контекстом спільної діяльності не може бути пояснена, тому що є частиною цього цілого, вирішуючи те або інше завдання і володіючи доцільністю. Цьому цілому підпорядкована діяльність індивіда, і поза цим цілим вона не може зрозуміти і бути осмислена. Тому як сам індивід, так і дослідник його поведінки в прагненні осмислити дії і вчинки повинні звертатися не стільки до смутних бажань, мотивів і потреб, які створюють мотиваційну сферу в загальноприйнятому розумінні, скільки до тієї спільної діяльності, її цілей, завдань і структур, в яку включений індивід, виконуючи в ній певну функцію і знаходячи в ній своє значення і призначення, а деколи і самий сенс свого існування.

Йдеться про специфічну форму детермінації поведінки індивіда, що виникає в умовах спільної діяльності. Ця форма детермінації була зафіксована раніше [8] в понятті екзогенної потреби, відмінної від звичайної індивідуальної потреби, названої ендогенною. Тоді як ендогенна потреба є відображенням індивідом недоліку, браку, потреби у яких-небудь речах, предметах, інформації, діях або переживаннях, необхідних для життєдіяльності самого індивіда, екзогенна потреба, що виникає в спільній діяльності, відображає брак, недолік, незавершеність у зовнішньому світі, потребу і потреби інших людей. Екзогенна потреба пов'язана з життєдіяльністю не самого індивіда, а того соціального організму, який здійснює спільну діяльність.

Звернемося до трудової мотивації. У звичайному розумінні “потреба в праці” — це всього лише психологічний стан, аналогічний іншим станам, пов’язаним з потребами в їжі, безпеки, поваги тощо, тобто це ендогенна потреба, як вона була визначена вище. Якщо ж розглядати працю як спільну діяльність, то виникає необхідність іншого розуміння чинників поведінки, яка пов’язана з поняттям екзогенної потреби.

Специфіку екзогенної потреби можна показати навіть на прикладі простої і абстрактної форми праці, що не вимагає співпраці, — припустимо, виготовлення першого знаряддя праці (умовність такого розгляду досить очевидна).

Ясно, що це знаряддя повинне задовольняти певним вимогам: володіти потрібною формою, потрібною вагою, потрібною твердістю тощо. Індивід, зайнятий його виготовленням, якщо він розуміє ці вимоги, тобто розуміє те, що йому потрібне, прагне їх дотриматися, отже, саме ці вимоги визначають його дії, напрям його пошуків, його переживання, пов’язані з успішним їх виконанням або порушенням. У свою чергу, ці вимоги визначаються тим задумом, який відрізняє працю людини від форм діяльності тварин.

Оскільки ці вимоги розуміються і приймаються індивідом, вони стають внутрішніми спонукальними чинниками його поведінки, аналогічними його власним потребам. Але водночас це потреби не індивіда, а тієї діяльності, для якої виготовляється знаряддя. Це потреба в знарядді, яке зробить цю діяльність ефективнішою. Отже, праця по виготовленню знаряддя мотивується потребою іншої діяльності, в яку ця праця включається як складова частина. Звідси екзогенний характер потреби, що лежить в основі трудової діяльності.

Далі ми спробуємо уточнити поняття екзогенної потреби на прикладі її різновиду, який ми назвали екзогенною функціональною потребою і яка є найважливішою детермінантою праці індивіда в умовах організованої спільної діяльності. Відмінність між екзогенною функціональною потребою та іншими екзогенними потребами задається відмінностями організованої спільної діяльності від неорганізованої. Під організованою діяльністю розуміється спільна діяльність, заснована на розподілі праці і функціональної диференціації її учасників. Саме ця функціональна диференціація дозволяє говорити про екзогенні функціональні потреби. У загальних рисах функціональна потреба є спонуканням, що пов’язана з виконанням певної діяльності, формується в ній і виникає з появою умов, що супроводжують цю діяльність. На цьому можна закінчити опис того спільного, що об’єднує нас із загальноприйнятим розумінням функціональної потреби.

Перейдемо до відмінностей. Основна відмінність полягає в тому, що для нас функціональна потреба пов’язана не з діяльністю індивіда, тим більше з діяльністю організму, а із спільною діяльністю. Функціональна потреба визначається функцією індивіда, що виконується ним у структурі спільної діяльності. Ця функція визначається завданнями останньої, але виконується окремим індивідом. Вона задається йому ззовні, він зобов’язаний її виконувати, будучи членом спільної діяльності. Разом з функцією він прий-

має на себе і потреби, з нею пов'язані: для успішного виконання функції йому необхідно зробити певну послідовність дій, використати певні засоби праці, йому потрібна допомога інших людей, необхідна координація дій з діями інших людей.

Таким чином, старий термін одержує новий зміст. Екзогенна функціональна потреба як психічне утворення зв'язується і співвідноситься не з фізіологічними основами психічних процесів, не з функціями організму і навіть не з функціями індивіда, що розглядається як відособлене утворення, а з функціями спільної діяльності, в яку включений індивід. Це потреба виконувати певні дії, зумовлені положенням і роллю індивіда в структурі спільної діяльності.

Формування екзогенної функціональної потреби представляється нам як результат стійкого успішного прояву здібностей індивіда в умовах спільної діяльності у зв'язку з виконанням певної функції. Тому ясно, що функціональна потреба виникає за одних і тих же умов далеко не у всіх людей і її виникнення визначається відповідністю здібностей людей виконуваним функціональним обов'язкам. Поняття екзогенної функціональної потреби дозволяє по-новому підійти до розуміння праці як потреби. В умовах організованої спільної діяльності рушійною силою поведінки виступає, як правило, праця не як життєва потреба, а як екзогенна функціональна потреба, пов'язана з трудовою функцією працівника, визначеної його положенням у системі спільної діяльності. Екзогенна функціональна потреба є проміжною ланкою, перехідною формою, що зв'язує суспільну потребу в тому або іншому виді праці з індивідуальною потребою, що не має відношення до праці.

Тут ми знову повертаємося до проблеми соціалізації індивіда, цього разу в аспекті соціалізації потреб. І знову, як і у разі соціалізації праці, вважаємо, що для її вирішення необхідно відмовитися від "постулату безпосередності" в розумінні зв'язку потреб індивіда і потреб суспільства. Вирішувати її необхідно, зіставляючи індивіда не з суспільством у цілому, а з окремими його утвореннями — підприємствами, установами, організаціями. Адже саме в організаціях реалізуються потреби суспільства, і саме в організаціях потреби індивіда знаходять умови для реалізації і розвитку.

Соціалізація потреб представляється як процес послідовного переходу від стадії, коли участь у спільній діяльності визначається індивідуальними ендогенними потребами, через стадію, коли ця участь визначається екзогенними функціональними потребами, до стадії, коли індивід спонукається до діяльності не тільки приватними потребами, визначеними виконуваними ним функціями, але спільними і суттєвими потребами організованої спільної діяльності, що є безпосереднім вираженням суспільних потреб. Соціалізація потреб індивіда усередині підприємства виступає як процес подолання його функціональної обмеженості, перетворення з окремого робітника, яким він включається у виробництво через існування розподілу праці, в спільного робітника у міру того, як індивід засвоює спільні потреби спільної діяльності і розвиває всі здібності, необхідні для її виконання. Розвиток здібностей працівника виявляється безпосередньо пов'язаним із

засвоєнням функціональних потреб організованої спільної діяльності, подібно тому як усебічний розвиток особи передбачає засвоєння різних суспільних функцій.

У зв'язку з цим одне із завдань психології управління — дослідження впливу на процес соціалізації потреб конкретних умов спільної праці: специфіки підприємства, його технічної оснащеності, змісту і характеру праці, форм оплати, форм організації праці тощо. Це завдання особливо актуальне в світлі пошуку нових форм і методів господарювання, що передбачають розширення самостійності і соціалістичної заповзятливості підприємства і разом з тим — активізацію кожного працівника. Можливо, що в певних умовах розвиток потреб може прийняти небажаний напрям, породити негативні наслідки. У виявленні цих тенденцій і виробленні заходів запобіжних і коригуючих засобів психологія управління повинна взяти активну участь.

Таким чином, можна дійти **висновку** про те, що визначено предметну область психології управління і розкрито специфіку її основних понять. Особлива увага приділена одній з найважливіших її проблем — проблемі соціалізації індивіда. Вона розглядається в трьох основних аспектах: як соціалізація праці, як соціалізація потреби і як соціалізація поведінки. В ході аналізу кожного з аспектів проблеми визначалися конкретні завдання психології управління, пов'язані з її вирішенням. Основне положення пропонуваного вирішення проблеми соціалізації — відмова від “постулату безпосередності” в аналізі зв'язку індивіда і суспільства та затвердження як ланки організованої спільної діяльності, що є посередником.

Література

1. Китов А. И. Психология и экономика / А. И. Китов // Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — № 3. — С. 26.
2. Котелова Ю. В. Очерки по психологии труда / Ю. В. Котелова. — М., 1986. — 120 с.
3. Краткий психологический словарь. — М., 1985. — 432 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984. — 444 с.
5. Основы инженерной психологии / [ред. Б. Ф. Ломов]. — М., 1986. — 335 с.
6. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии / А. В. Петровский. — М., 1984. — 272 с.
7. Рабочая книга социолога / [отв. ред. Г. В. Осипов]. — М., 1983. — 478 с.
8. Филиппов А. В. Проблема совместной деятельности в психологии управления / А. В. Филиппов, Г. Л. Ильин // Вопросы психологии. — 1984. — № 6. — С. 5–15.

В. Й. Бочелюк

д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой практической психологии
Классический частный университет, г. Запорожье

**ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ТРУДОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Резюме

В работе проводится анализ проблемы психологии управления совместной трудовой деятельностью. Указывается на то, что основную особенность психологии управления составляет изучение организованной совместной деятельности.

Ключевые слова: психология управления, социализация индивида, социализация труда, социализация потребностей, социализация поведения, совместная деятельность.

V. Y. Bochelyuk

Ph. D, professor, the head of the chair of practical psychology
Classic private university, Zaporozhia

PSYCHOLOGY OF MANAGEMENT OF COMMON LABOUR

Summary

The article analyzes the problems of psychology of the common occupational. Specifies that the primary feature of psychology is the study of organized joint activities.

Key words: psychology, social individual, socialism-tion of labor, social needs, social behavior, joint activities.

Д. Ю. Гнезділов

аспірант кафедри диференціальної та експериментальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПРОБЛЕМА ЕМПАТІЇ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Сучасні дослідження емпатії включають різноманітні, іноді протилежні підходи до розуміння та вивчення означеного феномена. Найбільш суттєвий вклад у розвиток теорії та практики означеного питання зроблений представниками гуманістичної психології.

Ключові слова: емпатія, конгруентність, конгруентна емпатія, ідентифікація, канал емпатії, раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії.

У даний момент у зарубіжній та вітчизняній психології існує достатня кількість досліджень по проблемах емпатії, історії її розвитку [1; 2; 3 та ін.]. В дослідженнях пропонуються численні моделі, стадії, етапи та рівні емпатійного процесу, а багатозначність терміну “емпатія” примушує дослідників використовувати більш однозначні, за їхньою думкою, поняття, такі, як ідентифікація, “співпереживання”, “конгруентність” тощо.

В більшості сучасних досліджень за поняттям “емпатія” стоїть дуже різний зміст, іноді навіть протилежний його первинному сенсу. Прагнення до більшої конкретизації, визначеності поняття, проведення сутнісних відмінностей (особливо, коли це стосується специфічних умов життєдіяльності суб’єкта емпатійного переживання) змушує дослідити основні підходи щодо означеної психологічної дефініції.

Тому основною метою даної статті є виділення основних тенденцій та ліній розвитку емпатії як провідної характеристики особистості.

Сам термін прийшов у наукову психологію на початку ХХ ст. з філософії. Т. Ліппс у своїй концепції естетичного виховання описував процес розуміння витворів мистецтва, об’єктів природи, а пізніше — і людини [цит. за 7].

У концепціях емоційної емпатії (Т. П. Гаврілова [1], Л. П. Стрелкова [6], А. Р. Goldstein, G. Y. Michaels [7] та ін.) йдеться про різні види емпатії, які іноді інтерпретуються як рівні емпатії, а саме: 1) емоційна реакція у відповідь за типом зараження, примітивна емоційна ідентифікація; 2) співпереживання і співчуття як складніші форми співучасті в емоціях іншого, розділення їх.

Дж. Мід визначав емпатію як здатність до прийняття ролі іншої людини [цит. за 7]. Поступово акцент зміщується з емоційної реакції на розуміння іншого певним чином: через “уявне перевтілення”, “інтроекцію”, “ухвалення точки зору іншого” [цит. за 7]. Процес, що розуміється таким чином, вже не є чисто емоційним: до афектного елемента тут додається когнітивний. Для теорії та методології нашого дослідження важливою є

теза щодо когнітивної реконструкції внутрішнього світу іншої людини, здатності передбачати поведінку інших людей та ін. [цит. за 7].

На наш погляд, найбільший внесок у розвиток теорії емпатії зроблений К. Роджерсом. Зокрема, це стосується виділення трьох суттєвих особливостей емпатійного процесу. Йдеться, по-перше, про збереження в емпатійному процесі власної позиції того, хто емпатує (назвемо його умовно суб'єктом емпатії), збереження психологічної дистанції між ним і тим, кого емпатують (назвемо його умовно об'єктом емпатії), або, іншими словами, відсутність в емпатії ототожнення між переживаннями суб'єкта та об'єкта емпатії (що власне і відрізняє даний процес від фенотипічно схожого процесу ідентифікації); по-друге, наявність в емпатії співпереживання (яким би за своїм знаком не було переживання об'єкта емпатії), а не просто емоційно-позитивного відношення (симпатії) суб'єкта емпатії до об'єкта; по-третє, динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здатність) характер феномена емпатії. Дані суттєві ознаки емпатії підкреслюються багатьма авторами.

Слід зазначити, що перша з вказаних відмінних ознак емпатії (так звана умова “неначебто”) з'являється вже в ранніх роботах К. Роджерса [9]. Він підкреслював, що емпатія — це необхідність відчуття особистого світу клієнта таким чином, неначебто він є власним світом психолога, але без будь-якої втрати цієї якості “неначебто”.

Відзначаючи процесуальну, а не статичну природу емпатії, К. Роджерс підкреслює, що емпатія означає входження в особистий перцептивний світ іншого і ґрунтовне його обживання. Емпатія означає тимчасове мешкання в житті іншої людини, обережне переміщення в ньому без того, щоб робити які-небудь оцінки; емпатія означає відчуття сенсів, які він або вона навряд чи усвідомлюють, але без прагнення розкрити неусвідомлювані відчуття, оскільки це могло б бути дуже загрозливим... Емпатія означає часту зв'язку з людиною відносно точності ваших відчуттів і керівництво тими реакціями, які ви отримуєте від неї. Ви є надійним супутником людини в її внутрішньому світі [9].

К. Роджерс, С. Труакс та ін. визначають в емпатії як провідний комунікативний компонент та інтерпретують його як здатність передавати партнерові розуміння його переживань або його внутрішньої ситуації. С. Деніш, Н. Каган говорять про здатність відстежувати і описувати внутрішній світ іншого в зрозумілих для нього словах. Т. Киф у свою модель емпатійного процесу включає етап точної передачі іншому відчуттів, які виникли з його приводу, у вербальній та невербальній формах [цит. за 7]. Таке розширене і поглиблене розуміння емпатії означає, що за відсутності комунікативного компонента не можна говорити про емпатію.

Акт емпатії може відбутися тільки тоді, коли співбесідник відчуває, що його розуміють, бачать, чують. І про це він може дізнатися по тому, що йому говорять, як з ним поводяться, по міміці, пантоміміці, жестам, не кажучи вже про конкретні вчинки.

Таке уявлення про емпатію розкриває широкі можливості для її розвитку через навчання спеціальним способам розуміння і виразу свого розумін-

ня іншої людини, що, на наш погляд, є дуже перспективним у професійній підготовці фахівців системи “людина — людина”.

К. Роджерс говорить про емпатію як про найважливішу установку, властивість фасилітатора. Фасилітатором, тобто суб'єктом, що сприяє процесу (особистісного зростання, навчання, спілкування та ін.), може бути, на його думку, не тільки психотерапевт, але і вчитель, батько, чоловік тощо.

Цю головну ідею гуманістичної психології пізніше повторив інтерсуб'єктний підхід у вітчизняній соціальній психології (А. У. Хараш).

Разом з тим концептуальна відмінність емпатії та ідентифікації підкреслювалися низкою авторів, зокрема, Дж. Уоткінсом, Н. Раскіним та ін. Якщо спочатку психотерапевти, що працювали в межах клієнто-центрованого підходу (зокрема, Н. Раскін), наполягали на переживанні відчуттів і установок клієнта для того, мабуть, щоб відійти від медичної (діагностичної та інтерпретаційної) моделі терапевтичного процесу, то в пізніших роботах у межах даного напрямку цілком однозначно підкреслюється необхідність “неначебто” якості емпатії [цит. за 8].

Т. Меррі, один із британських прихильників і пропагандистів особистісно-центрованого підходу, прямо указує на дану особливість емпатії та підкреслює, що особлива якість емпатії, яка робить її творчим способом буття в терапії, полягає в тому, що вона дозволяє нам увійти до особистісного емоційного світу іншої людини, неначебто ми були цією іншою людиною (без втрати якості “неначебто”) [8].

Крім того, Т. Меррі підкреслює помилковість зрощування емпатії та конгруентності, оскільки вони є різними та автономними психічними феноменами [8]. Він визначає конгруентність як особливий стан буття, в якому ми найбільш вільні та автентичні в якості самих себе та не відчуваємо потреби в тому, щоб ховатися за будь-якими масками. Конгруентність проявляється там, де внутрішні почуття та переживання суб'єкта точно відображаються його поведінкою [8].

Конгруентність та емпатійність — це не тільки різні психологічні феномени, але і різні, як правило, режими професійної життєдіяльності фасилітатора.

За Ю. Б. Гіппенрейтер, для найбільш повного та глибокого розуміння емпатії є необхідним введення нової дефініції, яка надає можливість більш однозначного розуміння емпатії в природному значенні, а саме “конгруентної емпатії” [2]. Під конгруентною емпатією вона розуміє: 1) здібність до послідовного виразу розуміння іншого у мовленні та/або дії; 2) здібність до гнучкого переключення від стану емпатичного розуміння іншого до щирого виразу своїх реальних почуттів, зокрема, негативних, без втрати загального позитивного ухвалення іншого.

На наш погляд, вказані вище ознаки достатньо чітко обмежують “зону невизначеності”, що існує стосовно змісту поняття емпатії, і в значній мірі забезпечують однозначність в її розумінні, оскільки задають розрізнення від фенотипично схожих когнітивно-емоційних процесів.

О. Б. Орлов та М. О. Хазанова вважають недоцільним розглядати “акт емпатії” як міжособистісну транзакцію, тобто включати реакцію об'єкта

емпатії в сам акт емпатії [5]. По-перше, об'єкт емпатії може з низки причин бути нечутливим навіть до адекватно і повно вираженої в поведінці емпатії. По-друге, емпатія з гранично зредукованим поведінковим компонентом може бути набагато ефективнішою, ніж емпатія з вираженим "комунікативним компонентом". У зв'язку з цим автори висловили припущення, що об'єкт емпатії сприймає "акт" емпатії не стільки за допомогою його виявлення у вербальній і невербальній поведінці суб'єкта емпатії, скільки за допомогою сприйняття (як правило, на неусвідомлюваному рівні) інших, тонших складових загального семантичного поля комунікації [5]. І нарешті, по-третє, акцент на комунікативному (поведінковому) компоненті емпатії, на емпатичних базових навичках може приводити до вихолощення власне емоційного, первинного моменту емпатії, провокуючи при цьому відчуття внутрішньої спустошеності та інконгруентності терапевта, і зрештою до втрати ним самим можливості емпатійного слухання.

О. Б. Орлов та М. О. Хазанова визначають емпатію як процес безоцінного співпереживання однієї людини реальним і актуальним переживанням іншої при дотриманні тим, хто емпатує, умови "неначебно" і при його невтручанні в процес усвідомлення своїх переживань того, кого емпатують.

Особливого значення для теорії та практики дослідження означеного феномена набуває виділення основних факторів, що впливають на емпатійність особистості, а саме: ступеня близькості з об'єктом, частоти спілкування з ним, інтенсивності стимула, який викликає емпатію, попереднього досвіду, типологічної групи, емоційної збудливості, виділення провідних каналів емпатії тощо [3].

Для теоретико-методологічного підходу в нашому дослідженні особливого значення набуває виділення саме основних каналів здійснення емпатійного акту, оскільки ми розглядаємо емпатію як стійку комплексну особистісну властивість, яка виконує регулюючі, комунікативні та життєзабезпечуючі функції. Стійкість емпатії пов'язана, на наш погляд, з тим, що можливості її розвитку у суб'єкта обмежені. За Є. П. Ільїним, розвивати емпатійність доцільно лише у тому випадку, коли її вихідний рівень не нижче середнього [3]. Але ми вважаємо, що на сьогодні недостатньо досліджені компенсаторні можливості установок, які сприяють або перешкоджають емпатії — вони можуть полегшувати або ускладнювати дію всіх основних каналів емпатії.

В структурі емпатії ми виділяємо декілька каналів, а саме:

1) раціональний канал, який характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення суб'єкта, що виражає емпатію, на сутність іншої людини — на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який сприяє подальшому емоційному та інтуїтивному відображенню партнера. В раціональному компоненті емпатії відсутня логіка або мотивація інтересу до іншого, партнер привертає увагу власною буттєвістю;

2) емоційний канал емпатії, який фіксує здібність суб'єкта емпатії емоційно резонувати з оточуючими — співпереживати, брати співучасть тощо. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом "входження" в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, спрогнозувати по-

ведінку та ефективно вплинути можливо лише у тому випадку, якщо у суб'єкта емпатії розвинений означений канал;

3) інтуїтивний канал емпатії свідчить про здібність суб'єкта бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись лише на досвід, який є у підсвідомості. На рівні інтуїції завершуються та узагальнюються різні відомості про партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх названих вище емпатичних каналів. Ефективність емпатії, вірогідно, знижується, якщо людина прагне уникати особистих контактів, вважає недоцільним проявляти зацікавленість до іншої людини тощо. Навпаки, всі емпатичні канали діють активніше та надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаюча здібність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість суб'єкта, яка дозволяє створювати атмосферу відвертості, довірливості. Розслабленість партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає емпатичному розкриттю.

Отже, розвиток уявлень у психологічній науці про емпатію є неоднозначним та дискусійним, йде від розуміння її як реагування відчуттями на відчуття до афектно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого в цілому. Сучасний підхід до емпатії як складної інтегральної властивості особистості основний акцент робить на оновленні даної дефініції або диференціації її складових компонентів (у проблемному полі нашого дослідження — основних каналів емпатії).

Література

1. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147–158.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 61–68.
3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
4. Менегетти А. Психология жизни / А. Менегетти. — СПб.: Питер, 1992. — 567 с.
5. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. — 1993. — № 5. — С. 68–73.
6. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников / Л. П. Стрелкова. — М.: Педагогика, 1987. — 342 с.
7. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy development training, consequences. — New Jersey London, 1985. — 287 p.
8. Merry T. A guide to the person-centered approach. — Loughton: Gale Centre Publications, 1990.
9. Rogers C. R. A way of being. — Boston: Houghton Mifflin, 1980.

Д. Ю. Гнездилов

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

ПРОБЛЕМА ЭМПАТИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Резюме

Современные исследования эмпатии включают разнообразные, иногда противоположные подходы в понимании и изучении отмеченного феномена. Наиболее существенный вклад в развитие теории и практики данного вопроса сделан представителями гуманистической психологии.

Ключевые слова: эмпатия, конгруэнтность, конгруэнтная эмпатия, идентификация, канал эмпатии, рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии.

D. Y. Gnezdilov

postgraduate

department of differential and experimental psychology

I. I. Mechnikov Odessa national university

PROBLEM EMPATION IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Summary

Modern researches of empation are included by various, sometimes opposite approaches in understanding and study of the noted phenomenon. The most substantial contribution to development of theory and practice of this question is done the representatives of humanism psychology.

Key words empation, congruent empation, authentication, channel of empation, rational channel of empation, emotional channel of empation, intuitional channel of empation.

Н. В. Дармостук

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

Факультет психологии

Кафедра психологического консультирования и психотерапии

e-mail: nadiadar@mail.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА
ДЕВУШЕК С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ**

В данной статье раскрывается метод психосемантического исследования психологического пространства материнства. Полученные данные позволяют по-новому рассмотреть понятие психологической готовности к материнству вне рамок дихотомической модели “готовности — неготовности”. Предложены такие типы психологической готовности к материнству: отказ от материнства, психологическая готовность к функциональному материнству, психологическая готовность к ретрофлексивному материнству, психологическая готовность к нуминозному материнству.

Ключевые слова: психосемантическое пространство, полоролевая сфера личности, психологическая готовность к материнству, структурная модель, психометрическая оценка.

Актуальность. В последнее время в психологии возрастает интерес к исследованиям материнской сферы, что обусловлено с одной стороны значимостью роли матери в формировании личности ребенка, а с другой стороны — важностью материнства как составляющей личности женщины, её гармоничной идентификации и самореализации. В современных исследованиях по данной тематике разрабатываются разные аспекты проблемы материнства — психологический компонент гестационной доминанты [1], стадии и этапы формирования материнства в онтогенезе [2, 3], особенности материнско-детских отношений и их динамика [4]. В психологических исследованиях наблюдается повышение частоты работ, которые рассматривают материнство как обеспечение качества раннего развития ребенка: теория привязанности [5], теория холдинга [6] как составляющая женской личности, актуализация которой является одним из показателей сформированной гендерной и полоролевой идентичности [7, 8].

Современные психологические исследования рассматривают психологическую готовность женщины стать матерью [2], готовность к изменению образа жизни [6], особенности актуализации и реализации материнского потенциала [1], проводя психодиагностические методики на женщинах, уже вошедших в фазу материнства (беременные, роженицы, матери), но изучению predisponирующих материнство факторов не уделяется должного внимания. Материнство как часть личности существует задолго до реализации родовой функции, поэтому структурные и функциональные

особенности психосемантической картины материнства у девушек стали предметом нашего исследования.

Традиционно психологическая готовность к материнству рассматривается в дихотомической модели, выделяя “готовность” либо “неготовность”, что оценивается в зависимости от выраженности личностных характеристик женщины. Рассмотрев более глубокие структурные модели построения психосемантического пространства материнства, мы в своём исследовании выделили ряд типов психологической готовности к материнству, не сводящихся к поляризационной модели.

Аналитический обзор. Современные исследования в области психологии материнства и смежных проблем отличаются обширностью, разнонаправленностью концепций и подходов. На основе теоретического обобщения проблемы можно выделить, по крайней мере, два направления, в пределах которых осуществляется изучение сущности материнства: 1) материнство как обеспечение условий для развития ребенка; 2) материнство как часть личностной сферы женщины.

В комплексных психологических исследованиях [2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 14] состояний женщины во время беременности, связанных с успехом ее адаптации к материнству и обеспечением адекватных условий для развития ребенка, учитываются всевозможные факторы. Это личностные особенности будущей матери, история ее жизни, особенности личностной адаптации как свойство личности и, в частности, адаптация к браку. Изучается удовлетворенность женщины эмоциональными взаимоотношениями со своей матерью, модель материнства ее матери, культурные, социальные и семейные особенности образа жизни, физическое и психическое здоровье.

Кроме этого, исследованы психологические особенности женщин с патологическими особенностями беременности [9, 12]. Есть разные направления этой работы — проблема невынашивания беременности [14], исследования навязчивых состояний у беременной [11], изучение влияния острого и хронического стрессов на психологическое состояние беременной [15], изучения психозов беременности [16], исследование функциональных расстройств нервной системы у беременной [17]. Существуют исследования психологических особенностей женщины с осложненной беременностью, страдающей токсикозом, с медицинскими диагнозами гестоз, бесплодие и имеющих экстрагенитальные заболевания, которые влияют на физиологический ход беременности, а также исследования психологических проблем женщин, которые родили с помощью кесарева сечения [18]. Данные исследования показывают, что беременные женщины с нарушением течения беременности, по сравнению с женщинами с физиологически протекающей беременностью, как правило, имеют ряд психологических особенностей, которые характеризуют их как личностно незрелых, таких, которые имеют нарушения полоролевой идентификации, дезадаптивные формы переживания стрессовой ситуации, в форме соматизации [18]. Исследована связь конфликтности в отношениях с собственной матерью и проблема в психофизиологическом ходе беременности и родов [16]. Низкая мотивация к рождению ребенка и нежелательность этого часто приводят к частой па-

тологии беременности и родов, около 35 % нежелательных беременностей не донашивается [17].

Целью исследования стало изучение структуры психосемантического пространства материнской сферы, выделение психологических особенностей и типов готовности к материнству. **Задача** исследования — построение типов психологической готовности к материнству в контексте личностного подхода.

Выборкой исследования стали 140 испытуемых в возрасте 19–21 год (средний возраст 19,8 лет). Демографические характеристики: студентки 2–4-х курсов гуманитарного факультета Национального аэрокосмического университета имени М. Е. Жуковского “ХАИ”; состав родительской семьи: 70 % (98 человек) — из полных семей, 25 % (35 человек) — из неполных семей, 9,8 % (7 человек) воспитываются неродными родителями; семейное положение: 100 % выборки — не замужем и не имеют детей.

Методы исследования. Базовым методом стал универсальный семантический дифференциал, на основании результатов по которому составлялись корреляционные плеяды. Дополнительные методы — дополнительные шкалы СМИЛ, шкала страха интимности Descutner C. J., Thelen M. H., метод диагностики личностной установки “альтруизм — эгоизм”, опросник Келлермана-Плутчика. Сравнительный анализ полученных данных проводился с использованием статистических критериев U — Манна-Уитни и U_p — углового преобразования Фишера.

Анализ и обсуждение результатов. Изучена внутренняя психосемантическая структура, которая выражает содержательную и эмоциональную картину сформированности материнской сферы и их взаимосвязь с типами и особенностью психологической готовности к материнству. Выделены типы психологической готовности к материнству, не сводящиеся к дихотомической модели “готовность-неготовность”, раскрывающие внутреннюю структуру материнской сферы.

Универсальный семантический дифференциал был использован для определения типа психологической готовности к материнству и для установления эмоционального отношения к возможному смыслу материнства (беременность и появление будущего ребенка). Этот метод позволяет установить не объективные качества измеряемых понятий, а особенность эмоционального отношения к ним (их эмоциональная расцветка). Оценке были подвергнуты следующие конструкты: я, мать, ребенок; качества материнского холдинга: забота, ласка, тепло, принятие, помощь; символы трансперсонального опыта: Бог, Свет, Душа, а также три базовые эмоции: радость, страх, гнев для определения коннотативного значения оцениваемых конструктов. Затем между указанными конструктами была вычислена близость данных понятий, которая отражает сходство данных объектов в субъективном восприятии. На основании этого было построено психосемантическое пространство материнства индивидуально для каждой исследуемой девушки в форме корреляционной плеяды (учитывались только те корреляционные связи, которые достигают значимого уровня $p < 0,05$). В результате содержательного анализа психосемантических структуры ма-

теринства нами были выделены наиболее типичные варианты взаимосвязи между указанными понятиями, что позволило выделить возможные типы психологической готовности к материнству.

На рисунке 1 представлена корреляционная плеяда взаимосвязи компонентов материнства, характеризующая выделенный нами *первый тип* психосемантической структуры.

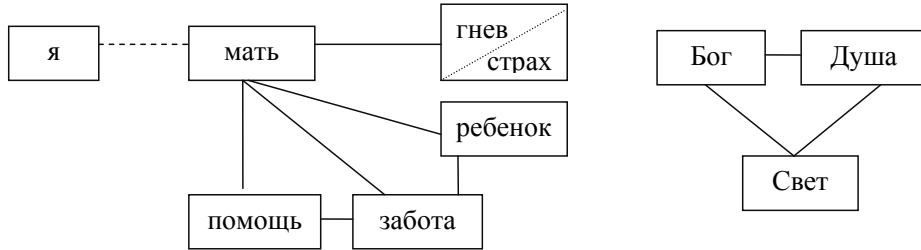


Рис. 1. Первый типический вариант психосемантической структуры материнства

Примечание: сплошная линия обозначает семантическую близость конструкторов (положительная корреляционная связь), штрих — их психосемантическую антонимию (отрицательная корреляционная связь), пунктир — наличие альтернативных вариантов (в обозначенных связях может быть или конструктор гнева, или конструктор страха; одновременно эти два конструктора в корреляционных плеядах не встречались).

В первом варианте выделено две корреляционных плеяды: 1) Эго-формная плеяда, особенностью которой является противопоставленность конструкторов “я” и “мать”, а также коннотированность конструктора “мать” гневом или страхом. Ролевая позиция матери является неприемлемой и порождает активное бессознательное избегание всего, что прямо или косвенно связано с материнской сферой, нежелание входить в роль матери. Такая психосемантическая структура отражает либо полный отказ от материнства, либо эмоциональную амбивалентность, обуславливающую его внутреннюю конфликтность; 2) трансперсональная плеяда, которая является автономным образованием. Это означает, что Эго и материнская сфера не представляют нуминозный опыт, связанный с актуализацией архетипических материнских образов. Условно такой тип психосемантической структуры мы обозначили как “отказ от материнства”.

На рисунке 2 представлен *второй типический вариант* психосемантической структуры материнства.

В данном варианте также выделяются две плеяды: Эго-формная и трансперсональная, которая, как и в первом варианте, отделена от Эго-структур. Эго-формная плеяда является полностью функциональной: конструктор “мать” обнаруживает связь с материнскими качествами и коннотирован радостью или не коннотирован ни одной из эмоций. Это означает принятие роли матери, причем последняя может быть как эмоционально наполненной, что образует функциональную структуру, так и иметь структуру долженствования, связанную с усвоением “роли-консервы” (термин Дж. Мо-

рено) [20]. В приведенной плеяде возможна позитивная связь конструктов “мать” и “ребенок”. При наличии такой связи мать наполняется качеством ребенка, частично идентифицируется с ним, пытается удовлетворить его потребности как свои собственные. В этом случае конструкт “мать” коннотирован радостью. Вместе с тем материнство данного типа может осуществляться и без идентификации матери с ребенком, и без наполненности материнской роли радостью. В этом случае речь идет об интроецировании ролевой позиции матери и о важности этой роли в трансгенерационных процессах. При этом, как правило, качества материнского холдинга не являются лично окрашенными и остаются на уровне ригидной ролевой структуры. Подобный тип материнства был условно обозначен нами как “функциональное материнство”.

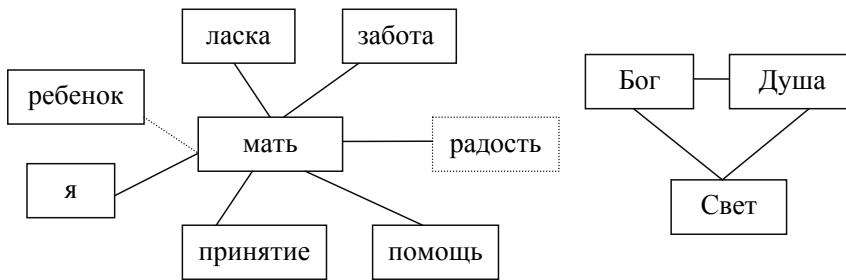


Рис. 2. Второй типический вариант психосемантической структуры материнства

Рисунок 3 иллюстрирует *третий типический вариант* психосемантической структуры материнства.

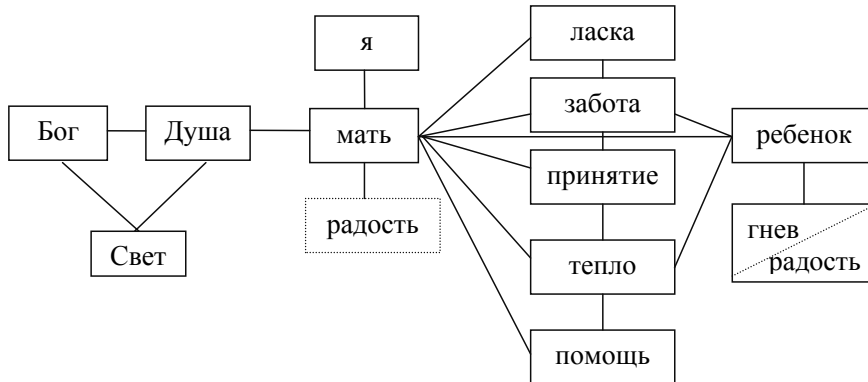


Рис. 3. Третий типический вариант психосемантической структуры материнства

Данная психосемантическая структура образована двумя плеядами: Эго-формной и трансперсональной, которые связаны между собой конструктом “Душа”. Таким образом, можно говорить о частичном наполнении материнства нуминозным опытом, однако такое наполнение касается только эмоциональных аспектов материнства. В данном типе материнства

наблюдается связь конструкторов “я” и “мать”, что отражает готовность к выполнению материнской роли. Возможны два варианта коннотирования материнской роли: в первом — мать наполнена качеством радости, что отражает эмоциональную вовлеченность в эту роль и удовлетворенность ею; во втором варианте — роль матери эмоционально не коннотирована (не доставляет женщине ожидаемой радости). В данном варианте материнства наблюдаются признаки ретрофлексии: 1) семантическая избыточность материнского холдинга; 2) наличие связи между конструкторами “мать” и “ребенок”; 3) наполнение ребенка качествами материнского холдинга; 4) эмоционально амбивалентная коннотированность ребенка. Наличие указанных признаков, по-видимому, может быть проинтерпретировано как парентификация роли ребенка — ожидание матери получить от него родительскую заботу. Данный тип материнства квалифицирован нами как *ретрофлексивный* (отражает одноименный механизм, описанный Ф. Перлзом) [20].

На рисунке 4 приведен *четвертый вариант* структуры материнства.

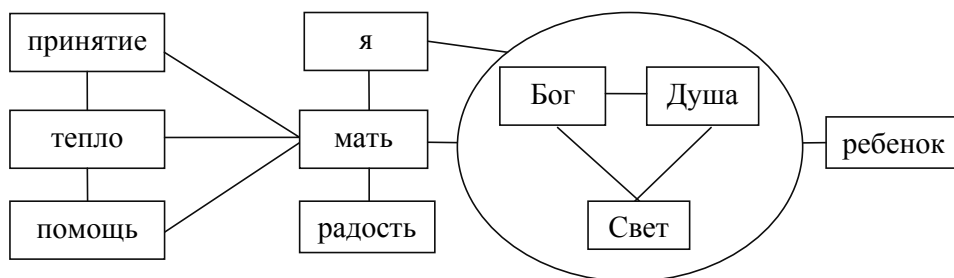


Рис. 4. Четвертый типичный вариант психосемантической структуры материнства

Специфическими характеристиками данного типа материнства являются: 1) включенность трансперсональных конструкторов в материнское психосемантическое пространство, что свидетельствует о нуминозности материнства, о готовности реализовывать материнское отношение не только к своему ребенку, но и к людям в целом; 2) его личностная окрашенность — осуществление материнства сопряжено с переживанием радости.

Ребенок воспринимается матерью как самостоятельная ценность, как уникальность, а не как ее продолжение. Данный тип материнства условно был нами обозначен как *нуминозный* — материнство как предназначение, особый способ отношения к миру. Формирование данного типа материнства связано, по-видимому, с сохранением первичной альтруистической позиции, которая является имманентной характеристикой человека и определяет направленность Эго на совокупность стратегий, поддерживающих позитивный образ объекта (близких значимых фигур).

Обсуждение результатов. Таким образом, психологическая готовность к материнству является достаточно сложным личностным образованием, не сводимым к дихотомической модели “готовность — неготовность”. Можно говорить, по крайней мере, о четырех возможных типах готовности к ма-

теринству: 1) отсутствие готовности к материнству (отказ от материнства); 2) готовность к функциональному материнству; 3) готовность к ретрофлексивному материнству; 4) готовность к нуминозному материнству.

В результате анализа индивидуальных психосемантических структур материнства исследуемые (140 девушек) были отнесены к одному из четырех выделенных нами вариантов ее организации, в результате чего были сформированы 4 исследовательские группы (данные приведены в таблице 2), 9,3 % наблюдений (13 человек) не были отнесены ни к одному из выделенных типов и не учитывались в дальнейшем анализе.

Таблица 2

Частота встречаемости типов готовности к материнству у девушек

Исследов. группы	Тип психологической готовности к материнству	Кол-во человек	%
Группа 1	Отказ от материнства	50	39,4
Группа 2	Психологическая готовность к функциональному материнству	33	26,0
Группа 3	Психологическая готовность к ретрофлексивному материнству	28	22,0
Группа 4	Психологическая готовность к нуминозному материнству	16	12,6

Как отмечается в литературе [1, 2, 3, 4, 5, 10, 11], одним из основных критериев психологической готовности женщины к материнству можно назвать её личностную зрелость. В этой связи задача дальнейшего исследования состояла в том, чтобы выявить уровень зрелости каждого из вышепредставленных типов готовности к материнству. Нами использован ряд методик, которые диагностируют семантически близкие поля к конструкту “личностная зрелость” — собственно зрелость, ответственность, эмоциональная зрелость, независимость, сила Эго (дополнительные шкалы СМИЛ), готовность устанавливать отношения психологической интимности (шкала страха интимности Descutner С. J., Thelen М. Н.), диагностика уровня альтруизма [22], зрелость психологических защит (опросник Келлермана — Плутчика).

Сравнительный анализ полученных данных (использовались статистические критерии U — Манна — Уитни и Up — углового преобразования Фишера) выявил следующие особенности личностной зрелости в каждой из четырех исследовательских групп:

1) *отказ от материнства* связан с низким уровнем зрелости и ответственности и высокой эмоциональной незрелостью, а также преобладанием примитивных защитных механизмов (отрицание реальности, вытеснение). Вместе с тем данная группа характеризуется низким уровнем зависимости, что может быть рассмотрено как проявление контрзависимости в поведении, которая характерна для незрелой инфантильной позиции. Такой тип личностной зрелости может быть обозначен как “тотальная” незрелость; 2) *психологическая готовность к функциональному материнству*

предполагает более высокий уровень ответственности и низкий — эмоциональной незрелости и собственно зрелости, средний уровень зависимости и силы Эго, преобладание защитных механизмов замещения и регрессии. Выявленные особенности описывают “частичный” (фрагментарный) характер зрелости; 3) *психологическая готовность к ретрофлексивному материнству* также характеризуется “частичной” (фрагментарной) зрелостью личности: относительно невысоким уровнем зрелости и средним уровнем ответственности. При этом в данной группе отмечается высокий уровень зависимости и эмоциональной незрелости, среди защитных механизмов отмечается преобладание механизмов регрессии и реактивного образования; 4) *психологическая готовность к нуминозному материнству* базируется на высоком уровне зрелости, ответственности, сильном Эго, выявлено преобладание механизма рационализации. Личностная зрелость девушек данной группы носит целостный характер. Таким образом, среди выявленных нами типов психологической готовности к материнству только данный тип может быть квалифицирован как личностно зрелый.

Выводы

Психологическая готовность к материнству является сложным личностным образованием, несводимым к дихотомической модели “готовность — неготовность”. Выявлено четыре типа готовности к материнству: 1) отсутствие готовности к материнству (отказ от материнства); 2) готовность к функциональному материнству; 3) готовность к ретрофлексивному материнству; 4) готовность к нуминозному материнству. Каждый тип готовности к материнству характеризуется специфической полоролевой организацией структуры личности, особенностями гендерного и ролевого функционирования, жизненных сценариев и условий ранней социализации.

Особенности организации психосемантического пространства женщин с отсутствием психологической готовности к материнству проявляются в противопоставлении конструкторов “я” и “мать”, а также коннотированности конструктора “мать” гневом или страхом. Данная группа испытуемых проявляет низкий уровень личностной зрелости и ответственности, несформированность эмоциональной сферы и преобладание примитивных защитных механизмов (отрицание реальности, вытеснение).

Психологическая готовность к функциональному материнству проявляется в возникновении двух семантических плеяд: Эго-формной, в которой роль матери коннотирована радостью, заботой и другими материнскими качествами, и трансперсональной. Материнство в этом случае может осуществляться без идентификации женщины с ролью матери, на уровне ригидной ролевой структуры.

Психологическая готовность к ретрофлексивному материнству проявляется в появлении взаимосвязи конструкторов “Я” и “мать”, что отражает готовность к выполнению материнской роли, окрашенной качеством радости. Тем не менее роль ребенка парентифицируется, мать ожидает получить от него родительскую заботу, в чем проявляется признак ретрофлексии.

При психологической готовности к нуминозному материнству ребенок воспринимается матерью как самостоятельная ценность, а материнство — как предназначение и особый способ отношения к миру, что нашло своё отражение в четвертом типическом варианте психосемантической структуры материнства.

В дальнейших исследованиях психологических особенностей формирования, актуализации и реализации материнства, использование метода психосемантического дифференциала позволит более точно определить структурные особенности внутренней организации материнской сферы.

Литература

1. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис — СПб.: Питер, 1999. — С. 114–125.
2. Филиппова Г. Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): Автореф. дисс. на получение учен. степени док. псих. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология. История психологии” / Г. Г. Филиппова. — М., 2000.
3. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 22–36.
4. Абрамченко В. В., Коваленко Н. П. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт. — Петрозаводск: ИнтелТек, 2004. — 350 с.
5. Мухамедрахимов Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца / Р. Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 16–25.
6. Боулби Дж. Детям — любовь и заботу / Дж. Боулби // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / Ред.-состав. В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с. — С. 144–154.
7. Барановская, Т. И. Развитие базовых качеств матери и психическое развитие младенцев в возрасте 3–4 и 7–8 месяцев (Лонгитюдное исследование): Автореф. дисс. ... канд. псих. наук / Т. И. Барановская. — Шуя, 2002.
8. Жеребкина И. Субъективность и гендер: гендерная теория субъекта в современной философской антропологии. Уч. пос. / Ирина Жеребкина. — СПб.: Алетейа, 2007. — 321 с. — (Серия “Гендерные исследования”)
9. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера / Ненси Чодороу; Пер. с англ. — М.: “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2006. — 496 с.
10. Брутман В. И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В. И. Брутман, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова // Психологический журнал. — 2000. — Том 21. — № 2. — С. 79–87.
11. Даниленко Н. В. Работа психолога в преодолении невротических расстройств у беременной // Вестник ХНПУ им. Г. С. Сковороды. Психология. — Харьков, 2006. — Вып. 20. — Ч. 1. — С. 50–59.
12. Даниленко Н. В. Факторы, которые влияют на психологическую готовность к материнству // Научный журнал НПУ им. М. П. Драгоманова. Психологическая наука. — К.: НПУ им. М. П. Драгоманова, 2006.
13. Байлюк Е. Н., Абрамченко В. В., Аржанова О. Н., Петрова Н. Н. Комплексная оценка психосоматического статуса беременных с поздним гестозом // Перинатальная психология и медицина. — СПб.: ИПТП, 2005. — С. 95–98.
14. Батуев А. С. Новое представление о раннем детстве // Перинатальная психология и медицина. — СПб.: ИПТП, 2004. — С. 41–45.
15. Магденко О. В., Иглина Н. Г., Ефремова О. Ю. Взаимосвязь мотивации сохранения беременности с психоэмоциональным состоянием у женщин с физиологической и осложненной беременностью // Перинатальная психология и медицина. — СПб.: ИПТП, 2005. — С. 165–170.

16. Ветчанина Е. Г. Психологические состояния беременных женщин в условиях острого и хронического стресса и особенности их психокоррекции: Автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук. — Томск, 2003. — 21 с.
17. Шмуклер А. Б. Психозы беременности / Шмуклер А. Б. // Проблемы репродукции. — 1995. — № 2. — С. 19–22.
18. Рыжков В. Д. Психопрофилактика и психотерапия функциональных расстройств нервной системы у беременных женщин // Медицинская помощь. — 1996. — № 3. — С. 33–36.
19. Шалашова Ю. В. К вопросу о психологических проблемах женщин, родивших с помощью кесарева сечения // Сибирский психологический журнал. — 2001. — № 14–15. — С. 72–73.
20. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия: Учебник для вузов. — 2-е изд., стереотип. — СПб.: Питер, 2007. — 480 с.
21. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствоведение. — М.: Мир, 1972. — 365 с.
22. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. — С. 69.

Н. В. Дармостук

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
факультет психології
кафедра психологічного консультування і психотерапії

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ПРОСТОРУ ДІВЧАТ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА

Резюме

У наведеній статті розкривається метод психосемантичного дослідження психологічного простору материнства. Отримані дані дозволяють по-новому розглянути поняття психологічної готовності до материнства поза рамками дихотомічної моделі “готовності — неготовності”. Запропоновані такі типи психологічної готовності до материнства: відмова від материнства, психологічна готовність до функціонального материнства, психологічна готовність до ретрофлексивного материнства, психологічна готовність до нумінозного материнства.

Ключові слова: психосемантичний простір, статеворольова сфера особистості, психологічна готовність до материнства, структурна модель, психометрична оцінка.

N. V. Darmostuk

V. N. Karazin Kharkiv National University

Department of Psychology

The Chair of psychological consultation and psychotherapy

**ESTIMATION OF PSYCHOSEMANTICAL SPACE OF GIRLS
WITH DIFFERENT TYPES OF PSYCHOLOGICAL READINESS
TO MATERNITY**

Summary

The method of psychosemantical research of psychological space of maternity opens up in this article. Findings allow newly to consider the concept of psychological readiness to maternity out of scopes of dichotomy model of “readiness-unreadiness”. Such types of psychological readiness are offered to maternity: waiver of maternity, psychological readiness to functional maternity, psychological readiness to retroflexive maternity, psychological readiness nomonosive maternity.

Key words: psychosemantical space, sexrole sphere of personality, psychological readiness to maternity, structural model, psychometrical estimation.

Е. В. Дегірменджі

Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНІКИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Розглянуто і систематизовано основні психолого-педагогічні техніки інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам, ефективність яких зумовлена активізацією і позитивним впливом на когнітивну, комунікативну, афективну і мотиваційну сфери особистості.

Ключові слова: психолого-педагогічні техніки, інтенсифікація навчання іноземним мовам, когнітивна сфера, комунікативна сфера, афективна сфера, мотиваційна сфера.

Сучасний розвиток суспільства, рівень науково-технічного прогресу, зростаючі обсяги та темпи появи інформації висувають перед людством нові вимоги та стандарти, зокрема необхідність інтенсифікації всіх сфер діяльності людини, в тому числі і навчальної.

Проблема інтенсифікації навчання в цілому, і інтенсифікації навчання іноземним мовам зокрема, не є новою в науці, і багато вчених присвятили свої дослідження цьому питанню. Але якщо раніше процес навчання іноземним мовам намагалися інтенсифікувати переважно з позицій дидактичного та методичного підходу (З. Кольс, Е. М. Сировський, С. Ю. Ніколаєва, Ю. К. Бабанський, О. П. Околєлов, Н. Ф. Тализіна, М. Н. Скаткін, С. І. Архангельський та ін.), то сьогодні в умовах гуманізації освіти інтенсифікацію розглядають з позицій психологічного підходу (В. В. Андрієвська, І. О. Зимня, Е. Л. Носенко, Ю. І. Пасов, Б. Я. Сліпак, Л. Г. Стрельнікова та ін.), який передбачає активізацію психічних процесів, задіяння психічних механізмів, урахування індивідуально-психологічних особливостей, особистісний розвиток тощо.

В епоху глобалізації та інтернаціоналізації активне володіння іноземною мовою є першочерговою потребою для кожного фахівця, але брак часу і недовіра до традиційних методів навчання призводить до великої популярності методів інтенсивного навчання іноземній мові. Ось чому щороку з'являється безліч нових методів та систем, які часто виявляються інтенсивними лише "зовні", а не "зсередини", тому що використовують в своєму арсеналі традиційні техніки зазубрювання, натаскування, механічного запам'ятовування. В "справжніх" інтенсивних методиках передбачено комплексний вплив на особистість того, кого навчають, і саме за рахунок цього відбувається оволодіння іноземною мовою.

Метою статті є висвітлення ефективних психолого-педагогічних технік, які дозволяють інтенсифікувати процес навчання іноземним мовам за рахунок комплексного впливу на особистість.

Для цього необхідно розглянути інтенсифікацію навчання іноземним мовам з позицій психологічного підходу і, насамперед, слід з'ясувати, вплив на які сфери особистості забезпечує інтенсивне оволодіння іноземною мовою. Аналіз доступної літератури показав, що сюди можна віднести:

1. Когнітивну сферу. Доведено, що мислення і когнітивні процеси визначають успішність діяльності взагалі. Ж. Піаже і його прихильники вважають, що засвоєння мови зумовлене когнітивним розвитком особистості. Виділяють також когнітивні стилі навчання (типові для кожної конкретної особистості індивідуально-своєрідні прийоми отримання і переробки інформації), виявлення і урахування яких забезпечує успішність оволодіння іноземною мовою. Вивченню когнітивних стилів присвячені психологічні дослідження А. Адлера, Р. Гарднера, Дж. Кляйна, Г. Олпорта, Г. Уіткіна, Б. А. Клімова, О. Т. Соколової, А. А. Студенікіна, І. А. Тихомирової, М. А. Холодної та ін.

2. Комунікативну сферу. Першочерговим принципом інтенсивного навчання іноземним мовам є принцип комунікативності, який передбачає створення на заняттях ситуацій реальної комунікативної діяльності. Адже мова, яку необхідно засвоїти, щоб користуватися нею в мовленні, міститься лише в мовленні і навчити спілкуванню можна лише через спілкування (М. І. Жинкін). Але спілкування повинно здійснюватися не на рівні формальної взаємодії, а у особистісно-орієнтованому плані, де не лише навчальний, а й комунікативний мотив посідає важливе місце.

3. Афективну сферу. Дослідження в психології і методиці (К. Роджерс, Ч. Карран, І. Ю. Шехтер та ін.) показали, що успішність оволодіння іноземною мовою визначають не лише когнітивні процеси, а й емоційна сфера особистості. В процесі навчальної діяльності по оволодінню іноземною мовою в учнів можуть розвинути стеничні емоції, які підвищують активність особистості, стимулюють пізнавальну діяльність, збільшують енергію і напруження сил людини, збуджують її до дії; і астеничні емоції, що знижують активність особистості, викликають скутість, пасивність. Позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів, таких як мислення, запам'ятовування, категоризація, сприяють креативному підходу до вирішення різного роду проблем, виконують цілепокладальну функцію і первинні по відношенню до мотивів.

4. Мотиваційну сферу. Мотивація є пусковим механізмом будь-якої діяльності. За останні роки посилюється розуміння психологами і педагогами (О. К. Дусаविцький, В. І. Ковальов, А. К. Маркова, В. Д. Шадріков та ін.) ролі позитивної мотивації до навчання у забезпеченні успішного оволодіння знаннями та вміннями. Виявлено, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого фактора у випадку недостатньо високих здібностей. Останні дослідження показали, що в умовах традиційного навчання рівень іншомовних здібностей суттєво впливає на мотивацію оволодіння іноземною мовою. Зокрема, недостатність розвитку деяких властивостей, що складають іншомовні здібності, може знижувати мотивацію оволодіння іноземною мовою, особливо негативно впливаючи на внутрішні мотиви. Навчання інтенсивне, орієнтоване на активізацію природного

Дидактичні ігри — ігри з готовими правилами, які служать для розв'язання навчальних задач. Сюди відносять лінгвістичні ігри, які поділяються на індивідуальні (кросворди, анаграми), парні та групові (бінго, зіставлення аналогічних картинок та їх знаходження за допомогою питань, диктант в “малюнках” тощо).

Велике значення в психологічному механізмі гри відводиться мотивації діяльності. Ігрові методи використовують різні способи мотивації (З. Манулейко):

1. Спільне рішення ігрових задач стимулює міжособистісне спілкування і укріплює відношення між учнями (мотиви спілкування).

2. В грі учні можуть постояти за себе, свої знання, своє відношення до діяльності (моральні мотиви).

3. Кожна гра має близький результат (закінчення гри) і стимулює учня до досягнення мети (перемоги) і усвідомлення шляху досягнення мети. У грі учні спочатку рівні, а результат залежить від самого гравця, його особистісних якостей. Знеособлений процес навчання у грі набуває особистісної значущості. Ситуація успіху створює сприятливий емоційний фон для розвитку пізнавального інтересу. У грі є певна таємниця — неотримана відповідь, що активізує мисленеву діяльність учня, штовхає його на пошук відповіді (пізнавальні мотиви).

II. Групові техніки. В багатьох випадках групова форма навчальної діяльності створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна. Групова форма “втягує” в активну роботу навіть пасивних, слабо мотивованих студентів, тому що вони не можуть відмовитися виконувати свою частину роботи, не піддавшись обструкції з боку товаришів. Окрім цього, підсвідомо виникає установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших [2].

Наведемо приклади групових прийомів та технік, які доцільно застосовувати на заняттях з іноземної мови.

1. *Робота в парах.* Учні працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, взагалі інформацію, вивести підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати.

2. *Робота в трійках.* По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок.

Змінювані трійки. Цей метод трохи складніший: всі трійки класу отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.

3. $2+2=4$. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2–3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутиим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

4. *Карусель*. Учні розсаджуються в два кола — внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу — для дискусії (відбуваються “попарні суперечки” кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

5. *Акваріум*. У цій техніці одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

6. *Броунівський рух* передбачає рух учнів по всій аудиторії з метою збору інформації щодо запропонованої теми.

7. *Велике коло*. Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

8. *Мікрофон*. Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний “мікрофон”.

9. *Незакінчені речення*. Деяко ускладнений варіант великого кола: відповідь учня — це продовження незакінченого речення типу “I like ...”, “I don't like ...”, “My hobby is ...” тощо. Може використовуватись при вивченні будь-якої теми.

10. *Мозковий штурм*. Загальновідома техніка, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється, помилки не виправляються до закінчення висловлювань.

11. *Метод “Прес”* використовується у випадках, коли виникають суперечливі питання і потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється, переконати інших у своїй правоті. Метод дасть можливість навчитися формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано, в чіткій та стислій формі, впливати на думку співрозмовників.

12. *Займи позицію*. Такий вид діяльності допоможе з'ясувати, які позиції і думки можуть існувати щодо наявного спірного питання. Також надається можливість висловитися кожному, продемонструвати різні думки по темі, обґрунтувати свою позицію, знайти і висловити найбільш переконливі аргументи, порівняти їх з аргументами інших. Зачитується яке-небудь твердження та учні повинні підійти до плакату зі словом “YES” або “NO”. Бажано, щоб вони пояснили свою позицію.

13. *Дискусія* дає прекрасну нагоду виявити різні позиції з певної проблеми або з суперечливого питання. Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в класі атмосферу довіри та взаємоповаги.

III. Інформаційно-комунікаційні передбачають застосування комп'ютера, оскільки він дає можливість стимулювати всі види активності, дозволяє застосовувати широкий діапазон учбових задач із різноманітною за модальністю формою подання інформації, забезпечити оптимальний розподіл функцій управління учбовою діяльністю між комп'ютером і студентом, а

також оперативний зворотний зв'язок, який відіграє дуже важливу роль у вивченні іноземної мови [6].

При порівнянні комп'ютерних навчальних матеріалів і печатних навчальних посібників, аудіо- та відеокурсів, в першу чергу, слід відзначити переваги, що надаються комп'ютером: 1) індивідуалізація навчання; 2) оперування великими обсягами інформації; 3) комплексний мультисенсорний вплив на різні канали сприйняття шляхом використання тексту, звуку, анімації, відео, що забезпечує активне і глибоке запам'ятовування і відтворення інформації; 4) необмежена кількість звернень до завдань в залежності від власних потреб та інтересів, рівня самооцінки володіння іноземною мовою; миттєва організація зворотного зв'язку.

Всі інформаційно-комунікаційні технології, які застосовуються в сфері навчання, можна поділити на два типи:

1) апаратні засоби (комп'ютер, принтер, проектор, телекомунікаційний блок, пристрої для вводу текстової інформації та екранних маніпуляцій, пристрої для запису (введення) візуальної і звукової інформації, пристрої реєстрації даних, керовані комп'ютером пристрої, мережі Інтранету, аудіо-відеозасоби та ін.);

2) програмні (драйвери, джерела інформації, віртуальні конструктори, тренажери, тестові середовища, комплексні навчальні пакети, інформаційні системи управління, експертні системи).

Звичайно, що використання певної техніки чи прийому зумовлюється цілями навчання та контингентом тих, хто навчається.

На нашу думку, для інтенсифікації навчання іноземним мовам, насамперед, необхідно зосередити увагу на використанні на заняттях комп'ютерних програм і телекомунікаційних проектів.

Комп'ютерні програми (С. І. Кочетов, Т. А. Полілова) можуть використовуватися для навчання різним аспектам іноземної мови, починаючи з навчання алфавіту. З їх допомогою можна навчати читанню, правильній вимові і написанню слів, аудіюванню і говорінню, а також відпрацьовувати майже будь-який граматичний і лексичний матеріали. Існують програми, що навчають роботі з тлумачними словниками і країнознавству. Дуже ефективними є програми граматичних вправ і контрольних робіт з миттєвою перевіркою і оцінкою результатів. Є в наявності і програми, що забезпечують коригування слуховимовних навичок, оскільки вони дають можливість запису і відтворення власного голосу для порівняння зі зразками. Доступ до мережі Інтернет також дає неосяжні можливості звертання до будь-яких довідкових видань.

Що ж стосується телекомунікаційних проектів, то в залежності від мети навчання їх умовно можна поділити на:

I. Мовні телекомунікаційні проекти. Сюди відносять:

1. Навчальні проекти, спрямовані на оволодіння мовним матеріалом і на формування мовленнєвих навичок і вмінь.

2. Лінгвістичні проекти (вивчення мовних особливостей; вивчення мовних реалій (неологізмів, фразеологізмів, прислів'їв та ін.; вивчення фольклору).

3. Філологічні (вивчення етимології слів; літературні дослідження).

II. Культурологічні телекомунікаційні проекти:

1. Історичні (вивчення історії країни, міста).

2. Географічні (вивчення географії країни, міста).

3. Етнографічні (вивчення традицій і побуту народу; вивчення народної творчості; вивчення національних особливостей культури різних народів).

4. Політико-економічні (ознайомлення з державним устроєм країн; ознайомлення з громадськими організаціями; присвячені законодавству держави, фінансовій та грошовій системам; присвячені проблемам мистецтва, літератури, архітектури, культури країни вивчаємої мови).

III. Ігрові:

1. Соціальні (учні виконують різні соціальні ролі).

2. Ділові (моделювання професійних ситуацій).

3. Драматизовані (вивчення літературних творів в ігрових ситуаціях, де учні виступають у ролі персонажів).

4. Уявні подорожі (навчання мовленнєвим структурам, кліше, специфічним термінам, діалогам, описам, розмірковуванням та ін.).

Таким чином, всі перераховані проекти (при тій умові, якщо вони ведуться іноземною мовою) являють для викладача інтерес, оскільки вони створюють умови для реального мовного середовища, на базі якого формується потреба спілкування іноземною мовою і, як наслідок, потреба у вивченні іноземної мови.

IV. Регуляторно-оптимізуючі техніки, як правило, спрямовані на регуляцію, активізацію та саморегуляцію емоцій, оптимізацію стану тих, хто навчається. Дуже добре висвітлені в працях О. Я. Чебикіна, Г. К. Лозанова, Г. О. Китайгородської та ін. До цієї групи можна віднести багато технік, але ми хочемо більш детально розглянути ті з них, застосування яких забезпечує ефективне оволодіння іноземною мовою.

1. *Релаксаційно-активізуючі* (дихальні, психомоторні вправи, аутогенне та ідеомоторне тренування, переключення уваги та ін.) дозволяють формувати, а потім розвивати і удосконалювати спрямовану фіксацію уваги, її зосередження на об'єкті вивчення. Комплексна реалізація даних технік може проходити в три етапи: підготовчий, рефлексивно-налагоджувальний та мобілізуючий [7].

2. *Музичні* спрямовані на релаксацію, створення атмосфери довіри, активізацію резервних можливостей особистості. Дослідження показали, що музика бароко — ідеальна для швидкого покращення навчання, зокрема, тому що її частота (60–70 тактів за хвилину) тотожна частоті альфа-хвиль мозку. А відомо, що в стані “альфа” і “тета” проявляються чудові здібності суперпам'яті, а також збільшення концентрації творчих здібностей. Існують спеціально розроблені підбірки музичних творів, використання яких рекомендовано на різних етапах навчання в залежності від поставлених цілей.

3. *Ритмічні* передбачають ритмостимуляцію (Г. С. Бурденюк), яка сприяє створенню сприятливих умов для довготривалого зберігання учбового матеріалу в обсязі, що перевищує звичайні норми в 2–3 рази. Рит-

мічність не означає лише повторення одного й того ж самого, а передбачає наявність певних інтервалів між фрагментами програми, що позначається на обсязі пам'яті (Р. Трашлієв). Різноспрямованість ритмів при навчанні продиктована цілями того чи іншого етапу.

4. *Інтонаційно-експресивні*. За своїм характером інтонація несе ряд емоціональних характеристик (мелодику, темп, ритм, інтенсивність мовлення, тембр голосу, а також фразові, логічні та емпатичні наголоси, паузи), проява і зміна яких може виступати засобом регуляції емоційних станів. Експресивні техніки поділяються на мімічні та жестові. Перші, відображаючи зміни в модальності різних емоцій на обличчі, виступають своєрідними активаторами етикету співпереживання. Другі можуть нести як самостійну емоціогенну інформацію за рахунок дій рук та інших рухів, так і в додаток до інших джерел інформації. Інтонаційні дії в поєднанні з експресивними загострюють емоціональний контраст при викладанні певних фрагментів навчального матеріалу, сприяють прояву і активізації цілої гами почуттів, їх співпереживанню [7]. Одним із найбільш ефективних і поширених інтонаційно-експресивних технік у навчанні іноземним мовам є прийом "інтонаційних гойдалок", детально розроблений і описаний Г. О. Китайгородською [2].

5. *Сюжетно-сміслові* (фольклор, гумор, казки, притчі, пісні, вислови, прислів'я, ідіоми) використовуються для емоціогенного насичення дидактичного матеріалу, коригування ситуативних емоцій учнів, формування соціокультурної компетенції іноземної мови [7]. Застосування цих прийомів та засобів на заняттях з іноземної мови допомагає тим, то навчаються, в невимушеній ігровій формі відпрацювати вимову окремих звуків, удосконалити ритміко-інтонаційні навички, засвоїти строй мови, сприяє автоматизації та активізації багатьох граматичних явищ, розвиває творчу ініціативу, збагачує словниковий запас, розвиває пам'ять та емоційну виразність мовлення, створює комунікативну, пізнавальну та естетичну мотивацію.

6. *Асоціативні* мають на меті створення яскравих чуттєвих образів, які сприяють ефективному запам'ятовуванню та довготривалому збереженню інформації.

Отже, зважаючи на вищезазначене, ми вважаємо, що ігрові, групові, інформаційно-комунікаційні та регуляторно-активізуючі техніки, чинячи позитивний вплив на когнітивну, комунікативну, афективну та мотиваційну сфери особистості, дозволять інтенсифікувати процес навчання іноземним мовам за умови правильного психологічного підбору та системного застосування їх на практиці.

Література

1. Гринчишин О. М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу : автореф дис. ...канд. психол. наук : 19.00.09 / О. М. Гринчишин — Хмельницький, 2003. — 15 с.
2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г. А. Китайгородская — М. : Русский язык, 1992. — 254 с.

3. Лозанов Г. К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1973. — Вып. 1. — С. 9–17.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова — М. : Академия, 2008. — 368 с.
5. Полилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т. А. Полилова // Иностр. языки в школе. — 1997. — № 6. — С. 2–7.
6. Сорока О. М. Психологічні умови застосування комп'ютерних засобів у процесі навчання іноземних мов (на матеріалі дослідження студентів немовних факультетів) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. М. Сорока — К., 2002. — 16 с.
7. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Научно-методическое пособие / А. Я. Чебыкин — Одесса : Астропринт, 1999. — 158 с.
8. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern — Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. — 582 p.

Е. В. Дегірменджи

Южноукраинский национальный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, г. Одесса

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Резюме

Рассмотрены и систематизированы основные психолого-педагогические техники интенсификации процесса обучения иностранным языкам, эффективность которых предопределена активизацией и позитивным влиянием на когнитивную, коммуникативную, аффективную и мотивационную сферы личности.

Ключевые слова: психолого-педагогические техники, интенсификация обучения иностранным языкам, когнитивная сфера, коммуникативная сфера, аффективная сфера, мотивационная сфера.

Е. V. Degirmendzhi

K. D. Ushinskiy Pivdenoukrainskiy national pedagogical university, Odesa

**PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNICS OF INTENSIFICATION
OF PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES**

Summary

The article deals with the main psychological and pedagogical techniques of intensification of the process of studying foreign languages and their effectiveness is determined by activation and positive influence on cognitive, communicative, affective and motivational spheres of personality.

Key words: psychological and pedagogical techniques, intensification of foreign languages studying, cognitive sphere, communicative sphere, affective sphere, motivational sphere.

О. В. Диса

канд. психол. наук, начальник кафедри юридичної психології, судової медицини та психіатрії ЗЮІ ДДУВС

А. В. Саліванов

аспірант Гуманітарного університету Запорізького інституту державного та муніципального університету

**ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ
ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

У статті розглядаються проблеми адаптації людини до соціального оточення, особливості соціально-трудової адаптації дітей-сиріт і дітей, які були позбавлені батьківського піклування. Показано, як особливості виховання та соціального розвитку впливають на їх подальше життя в суспільстві.

Ключові слова: соціально-трудова адаптація, піклування, соціальне середовище, діти-сиріти.

Активна взаємодія людини з навколишнім середовищем супроводжується процесом її адаптації (приспосовуванням) до нього. Включення людини в трудову діяльність також викликає розвиток адаптивних реакцій організму і психіки людини у відповідь на вплив незвичних зовнішніх і внутрішніх чинників праці. Адаптація до трудової діяльності — це процес перебудови і пристосування особистісних, енергетичних, інформаційних, операціональних та інших структур і систем суб'єкта труда до особливостей трудової діяльності з метою найбільш ефективної його саморегуляції на етапах професійного шляху.

Ступень активності суб'єкта труда впливає на ефективність професійної адаптації, яка може проявлятися або в залежності суб'єкта від професійного середовища, або в його прагненні перетворити це середовище залежно від власних установок, вимог та можливостей.

Проблема адаптації, з одного боку, не є абсолютно новою, а з іншого — залишається “вічною” проблемою. В Україні вона знайшла відображення в наукових працях Г. О. Балла, О. Любора, В. Матусевича, В. Осовського, Є. Павлютенкова, Б. А. Федоришина, Є. А. Якуби, Т. І. Каткової та ін. У психолого-педагогічних дослідженнях адаптацію розглядають як безперервний і коливальний процес, у якому відбувається перехід до різних сфер: діяльності, спілкування, самосвідомості. У сфері діяльності адаптація — процес “засвоєння нових видів навчальної та трудової діяльності, наукованості” [5, 198]. У сфері спілкування адаптацію розглядають із позицій розширення, залучення нових видів і незвичних способів їх здійснення, тобто адаптація опосередковує процес соціалізації.

Проаналізувавши поняття адаптації, Т. І. Каткова [3] додержується уявлення про адаптацію індивіда до нових умов середовища (або діяльності) як складного багатфакторного процесу врівноваження поміж актуальним

рівнем розвитку індивіда, його можливостями та новими вимогами середовища (діяльності) до нього, а також як результат цього процесу.

Є. А. Якуба [9] вважає, що адаптація як залучення до різних видів діяльності пов'язана із самоутвердженням особистості, з проявом її активності до світу. Адаптація виступає як спосіб реалізації соціальної активності.

Адаптація людини до трудової діяльності відбувається у декілька етапів: первинна адаптація, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна адаптація, вікове зниження адаптивних можливостей. Процес адаптації є безперервним, але він активізується, коли в системі “суб’єкт труда — професійне середовище” виникають невідповідності. У процесі адаптації можна виділити три періоди: адаптивне напруження, стабілізація, адаптивне виснаження. Ці періоди відображують співвідношення стану енергетичних, інформаційних, поведінкових ресурсів суб’єкта труда і вимог професійного середовища [7, 454].

Професійна адаптація характеризується підвищенням ефективності, якості і безпеки праці, ростом самостійності і наявністю творчості в роботі. Психологічна адаптація проявляється у підвищенні функціональної надійності, емоційної стійкості до впливу несприятливих факторів діяльності, в адекватності емоційних переживань професійних успіхів та невдач. Соціальна адаптація відображається у процесах прийняття та засвоєння норм поведінки, властивих конкретній організації, і власної соціальної ролі в групі.

Можна виділити дві стратегії процесу професійної адаптації:

– конформну, яка відображає прагнення відповідати нормам конкретного професійного середовища, використовувати поради і вказівки керівників та колег, досягати взаєморозуміння у міжособистісних відносинах і т. і.;

– творчу, яка проявляється у прагненні до самостійності, у пошуку найбільш досконалих прийомів роботи, організації труда та взаємовідносин.

Вибір стратегії адаптації визначається рівнем пластичності нервової системи. Особи з низьким рівнем прояву таких властивостей нейродинамічних процесів, як лабільність і рухливість, адаптуються до соціального оточення в основному за рахунок емоційно-волевого компонента особистості. У осіб з високим рівнем пластичності адаптація відбувається переважно за рахунок комунікативних якостей особистості і раціональної поведінки.

На думку психологів, важливе місце серед психологічних механізмів адаптації посідає самооцінка. Завищення самооцінки провокує постановку цілей, які перевищують можливості, заниження самооцінки — пасивність, страх відповідальності. Результатом неадекватної самооцінки в обох випадках є недостатня професійна адаптація до трудової діяльності і неповна реалізація можливостей людини у професійній діяльності.

У процесі пристосування до трудової діяльності важливу роль відіграє рівень соціальної адаптації суб’єкта труда. Соціальна адаптація — це процес ефективної взаємодії із соціальним середовищем. Соціальна адаптація визначає характер поведінки і залежить від цілей та ціннісних орієнтацій особистості [8]. Вона співвідноситься з соціалізацією — процесом засвоєн-

ня і активної реалізації індивідом соціального досвіду, який здійснюється у взаємодії із соціальним середовищем. Стан взаємовідносин особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно включається у ведучу діяльність, задовольняє основні соціогенні потреби, іде назустріч ролевим очікуванням, які висуває до неї група, переживає стан самоутвердження і вільного вираження творчих здібностей, називається соціально-психологічною адаптованістю.

М. І. Бобнева [1] визначила такі механізми адаптації:

- соціальне уявлення — здібність розуміти свій досвід і визначати власну долю, усвідомлювати власні можливості;
- соціальний інтелект — здібність бачити і сприймати складні стосунки і залежності у соціальному середовищі;
- реалістичну спрямованість свідомості;
- орієнтировку на відповідне.

Поряд з різними формами адаптації існує явище дезадаптації. Дезадаптація — процес, котрий призводить до порушення взаємодії із середовищем, загостренню проблемної ситуації і супроводжується міжособистісними і внутрішньоособистісними конфліктами. Діагностичними критеріями дезадаптації є порушення у професійній діяльності і в міжособистісній сфері, а також реакції, які виходять за межі норми і очікуваних реакцій на стрес (агресія, депресія, аутизм, тривожність тощо). Ці критерії знаходять своє відображення у різних визначеннях дезадаптивної поведінки, наприклад як “поведінка, неадекватна нормам і вимогам близького оточення” [6].

Стан дезадаптованості може супроводжуватись відхиленнями у поведінці особистості; тоді виникають конфлікти, неадекватні реакції, відмовлення від виконання соціальних норм та нехтування соціальними цінностями, які є регуляторами соціальної поведінки людей. У таких випадках мова йде про девіантну поведінку (ненормативну). А. І. Ковальова [4] дає їй визначення як форми дезорганізації поведінки індивіда або категорії осіб у суспільстві, яка виявляє невідповідність існуючим очікуванням, моральним і правовим вимогам суспільства.

У своєму дослідженні ми використовуємо поняття “соціально-трудова адаптація”, яке охоплює процеси соціальної та трудової адаптації разом. Це пов’язано з тим, що успішна трудова діяльність вихованців інтернатів напряму залежить від їх соціально-психологічної адаптації до умов сучасного суспільства. У зв’язку з цим окреслимо ряд питань, які стосуються проблеми соціально-трудової адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Законодавство України гарантує цілу низку пільг і допомоги дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківської опіки. Разом з тим, соціальне сирітство набирає загрозливих масштабів. Діти України сиротіють, маючи живих батьків: щороку близько шести тисяч дітей залишаються без батьківської опіки. При цьому всиновити чи удочерити тих, хто опинився в інтернаті, можуть далеко не всі українські громадяни через низький рівень матеріального забезпечення. Забезпечити оптимальні умови життєдіяль-

ності дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, — це ті завдання, які ставлять перед собою дитячі соціально-виховні заклади. У справі виховання та утримання дітей в інтернатах наша держава має певні напрацювання: впроваджуються нові навчально-виховні технології; вихованці інтернату залучаються до навчання у загальноосвітніх школах; при інтернатах створюються міні-підприємства, цехи, міні-пекарні, що частково допомагає вирішити фінансові проблеми, відкриваються профорієнтаційні центри. Проте значна частина дитячих будинків та шкіл-інтернатів має слабку матеріально-технічну базу, потребує ремонту житлових та службових приміщень. Вихованці інтернатних закладів забезпечені одягом і взуттям на 60–70 %. Матеріальні потреби дітей адміністрація дитячих закладів змушена вирішувати за рахунок спонсорських коштів, отримати які дуже непросто. Існують також проблеми із влаштуванням дітей після закінчення навчання. Для більшості вихованців намір продовжити навчання означає передусім можливість отримати місце в гуртожитку, фінансову підтримку у вигляді стипендії, інші пільги, встановлені державою. Для 41 % найголовнішим при працевлаштуванні є вирішення житлової проблеми.

Отже, певною мірою проблеми самостійного життя вирішуються для тих, хто йде вчитися до професійно-технічних та вищих навчальних закладів. Складніше тим, які мають розпочати трудове життя відразу після закінчення школи. Забезпечення таких дітей житлом та робочим місцем законодавчо визначено, однак реально ці гарантії практично не реалізуються. До речі, у разі відмови в прийомі на роботу молодих громадян у межах встановленої квоти державна служба зайнятості, відповідно до статті 5 Закону України “Про зайнятість населення”, може застосовувати штрафні санкції за кожну таку відмову у п’ятдесятикратному розмірі неоподаткованого мінімуму доходів громадян. Проте ці кошти йдуть на користь держави, а не на вихованців інтернатів, які залишаються і без грошей, і без роботи.

На процес соціально-трудової адаптації дітей-сиріт впливають негативні аспекти їх соціалізації у закладах інтернатного типу, серед яких можна виділити:

- відсутність спілкування з біологічними батьками;
- деформація родинних зв’язків через важке минуле;
- дефіцит любові, ласки, уваги;
- вузьке коло спілкування через закритий колектив;
- випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців;
- регламентація проведення часу;
- несформований образ “Я”;
- підвищене почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму;
- закомплексованість, емоційне незадоволення;
- відсутність соціальних навичок особистого життя;
- відсутність особистого простору (власної кімнати, місця, де можна усамітнитися);
- економічна депривація — діти не мають власних заощаджень і досвіду розпоряджатися грошима;

- постійне перебування у вузькому комунікативному просторі;
- відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни);
- ранні сексуальні зв'язки; випадки сексуального насилля;
- обмежені можливості у виборі професії;
- відсутність навичок вирішення власних проблем з офіційними структурами;
- соціальна незахищеність після виходу із закладів інтернатного типу.

Особливості утримання та соціального розвитку дітей-сиріт безумовно впливають на їх подальше життя у суспільстві. Статистика показує, що одиниці з вихованців інтернатів успішно адаптуються, влаштовуються на роботу, створюють сім'ю. Більшість молодих людей, які виховувались без батьків, на етапі соціально-трудової адаптації стикаються з проблемами безробіття, матеріальної незабезпеченості, відсутністю житла, невмінням вести домашню економіку, нездатністю побудувати сім'ю та вирішувати життєві конфлікти, неможливістю заплатити за навчання та медичне обслуговування. Все це негативно впливає на соціальну поведінку колишніх вихованців інтернатів, які на сьогодні стали однією з найменш захищених верств суспільства. В умовах постійної напруги і невпевненості в майбутньому весь спектр почуттів молодої людини поступово зводиться до підвищення агресії, постійної тривожності і заниженої самооцінки. Відсутність чітко визначених ідеалів у суспільстві призводить до невизначеності позицій молоді, внаслідок чого втрачається основний регулятор поведінки особистості в суспільстві.

Особливо вразливим у сучасних умовах існування є неповнолітні, оскільки їх психіка дуже вразлива і легко піддається негативному впливу. Крім того, на підлітковий вік припадає період статевого дозрівання. Зміни, що відбуваються в організмі, викликають у підлітка почуття невпевненості в собі, неповноцінності, які маскуються під зовнішніми проявами агресії, самовпевненості, нахабства. Характерною особливістю неповнолітніх є те, що в своїх судженнях вони досить конформні, швидко підпадають під вплив інших людей, тому можуть бути легко втягнуті в кримінальні структури, особливо якщо в них нестійкі зв'язки з родиною. Аналіз даних свідчить, що більшість підлітків не усвідомлювали відповідальності, яку вони несуть за свої вчинки, і скоєні правопорушення сприймали як цікаву пригоду. Оскільки авторитет дорослих у підліткову віці значно знижується, а друзі відіграють все більш важливу роль у житті підлітка, то саме вони найчастіше формують цінності й ідеали, на які рівняється неповнолітній. Намагаючись бути дорослішим, ніж насправді, не відставати від інших, бути "своїм" у неформальній групі, підліток починає вживати алкоголь, наркотики, палити, вступати в ранні статеві зв'язки. Такий спосіб життя, безперечно, травмує не тільки фізично, а й психічно.

Кримінальна активність неповнолітніх значно вища кримінальної активності дорослого населення, і вони, в разі педагогічної занедбаності, значно важче піддаються виправленню порівняно з дорослими. Рівень злочинності неповнолітніх, відповідно до загальної тенденції, зростає протягом останнього десятиріччя в середньому на 8,5 % кожного року. Зростає гру-

пова і рецидивна злочинність, пияцтво, наркоманія [2]. Серед вчинених злочинів домінують грабежі і розбої, зросла кількість умисних убивств, замахів на вбивства, згвалтувань та замахів на згвалтування.

Значний спад виробництва та загального рівня життя, інфляція, безробіття — все це сприяє криміналізації молоді і неповнолітніх, оскільки вони, намагаючись покращити своє матеріальне становище, найчастіше скоюють правопорушення та злочини.

Всіх підлітків, що скоїли правопорушення, можна об'єднати в групу, яка характеризується спільними ознаками. У кожного з них у тій чи іншій мірі є такі риси, як неврівноваженість, імпульсивність, впертість, безвідповідальність, низький рівень самоконтролю та самодисципліни.

Такі підлітки мають підвищену потребу в спілкуванні та самоутвердженні, нечіткі та нестійкі моральні принципи. Крім того, для цього періоду характерним є бажання бути дорослим, що проявляється у неповнолітніх з девіантною поведінкою, часто в примітивних формах. Деякі підлітки мають ціннісні орієнтації антисуспільного змісту (наприклад, самоствердження шляхом насильства і т.ін).

Слід відмітити загальний примітивізм, що проявляється у спрощеній мотивації поведінки, а саме: примітивна потреба у їжі, сексі, примітивні розваги (алкоголь, наркотики, азартні ігри і т.ін.). Часто зустрічаються такі риси характеру, як грубість, брехливість, егоїзм, інфантилізм (несамостійність рішень, невміння бачити наслідки власних дій і брати на себе відповідальність, занижена критичність по відношенню до себе, підвищення вимоги до інших).

Неповнолітні з девіантною поведінкою характеризуються звуженим кругозором, бідним словниковим запасом, невмінням чітко висловлювати свою думку, а також відсутністю або низьким рівнем знань елементів культури та затримкою інтелектуального розвитку. Такі підлітки, як правило, обирають собі друзів з аналогічним рівнем загального розвитку. Крім того, більшість підлітків об'єднує неадекватна самооцінка (частіше — занижена), зневіра у власні сили, песимізм, висока тривожність, досить висока агресивність.

Усі ці ознаки девіантної поведінки характерні для більшості підлітків, які виховуються в інтернатівських закладах. Проблема тут тільки в одному: яким би не був держзаклад суперорганізатором, яким би він не був забезпеченим, яким би чудовим та професійним персоналом не укомплектований — він все одно не дасть дитині того, що йому надає родина. Тому що процес соціалізації, через який проходить кожна дитина від моменту свого народження і до повноліття, передбачає не тільки надбання якихось технічних навичок (як тримати виделку, ложку, казати “доброго дня” чи “до побачення”), але й формування психіки, формування соціальної культури цієї дитини. Тут йдеться й про мову, і про традиції, культуру, які формуються у цій родині, і щось зовсім інтимне, що взагалі не виходить за межі родини. У родині в першу чергу виховується індивідуальність, а в дитячих будинках громадський тип.

Досліджуючи проблему дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, треба сказати, що взагалі тема сирітства достатньо делікатна,

гостра і наболіла проблема. Тому ми обмежились аспектами професійного розвитку дітей-сиріт та їх підготовки до соціально-трудової адаптації. Сучасна інтернатівська система виховання дітей давно себе вичерпала, тому необхідно відшукувати альтернативні методи психолого-педагогічного впливу на дітей-сиріт для їх успішного соціального та професійного розвитку.

Література

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. — М.: Наука, 1978. — 311 с.
2. Каткова Т. І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. — Запоріжжя: Прем'єр, 2004. — 136 с.
3. Ковалева А. И. Социализация: норма и отклонение. — М.: Ин-т Молодежи, 1996
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с. — С. 198.
5. Отклоняющееся поведение молодежи: Краткий словарь-справочник / Владимир. гос. пед. ин-т.; Под ред.. В. А. Попова, С. А. Завражина. — Владимир: Ред.-изд. отд., 1994. — 141 с.
6. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2002. — С. 454.
7. Словарь психологических терминов (Приложение к Практикуму по основам психологии: Тесты и хрестоматия) / Составитель В. А. Мельников. — Симферополь: СОНАТ, 1998. — 75 с.
8. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання: Навч. посібн. / С. І. Яковенко, Н. Ю. Максимова, Л. І. Мороз, Л. А. Мороз. — К.: Вид. ПАЛІВОДА В., 2006. — 260 с.
9. Якуба Е. А. Стажировка и проблема повышения качества подготовки специалиста в вузе // Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ) / Под ред. Е. А. Якубы. — Харьков: Вища школа, 1983. — 159 с.

О. В. Дуса

кандидат психологических наук, начальник кафедры юридической психологии, судебной медицины и психиатрии ЗЮИ ДДУВС

А. В. Саливанов

аспирант Гуманитарного университета Запорожского института государственного и муниципального университета

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

Резюме

В статье рассматриваются проблемы адаптации человека к социальной среде, в частности — особенности социально-трудоустройственной адаптации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Показано, как особенности воспитания и социального развития влияют на их дальнейшую жизнь в обществе.

Ключевые слова: социально-трудоустройственная адаптация, забота, социальная среда, дети-сироты.

O. V. Disa

candidate of psychological sciences, chief of department of legal psychology, judicial medicine and psychiatry of ZYUI DDUVS

A. V. Salivanov

postgraduate

Humanitarian university of the “Zaporozhia institute of state and municipal university”

PROBLEMS SOCIAL LABOUR ADAPTATION OF CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTIAL CARE

Summary

The problems of the humane adaptation to the social surrounding and the social-working adaptation of the orphan children and children without parents' guardian are considered in the article. Regarding how the special education and social development have an influence on their future life in the society.

Key words: social-working adaptation, care, social surrounding, orphan children.

А. Л. Душка

канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры
экспериментальной и дифференциальной психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова
e-mail: alla_psy@rambler.ru

РОДИТЕЛИ ОСОБОГО РЕБЕНКА: ПУТИ ПОМОЩИ

В статье рассматриваются программы помощи семьям, воспитывающим особого ребенка, проводится теоретический анализ литературы по данной теме, рассматривается необходимость оказания практической помощи в семейном воспитании через формирование у родителей навыков коммуникации и управления поведением особого ребенка. Представлен тренинг для родителей, который позволяет расширить возможности понимания своего ребенка, вырабатывает новые навыки взаимодействия и активизирует коммуникацию в семье с особым ребенком.

Ключевые слова: особый ребенок, психологическая помощь семье, тренинг для родителей особых детей.

Значимость отношений между родителями и особыми детьми является объектом внимания психологов различных школ и направлений. В этой области научная психология значительно отстаёт от практики, особенно заметен данный разрыв в отечественной психологии. Клиническими психологами и психотерапевтами накоплен огромный опыт работы в сфере детско-родительских отношений (А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер [5, 13, 16] и др.).

Недостатки познавательной деятельности уже в раннем детстве препятствуют установлению нормальных взаимоотношений такого ребенка с родителями, что затрудняет усвоение социального опыта, формирование способов межличностного общения и тормозит эмоциональное развитие (В. В. Лебединский, Н. Г. Морозова, С. Я. Рубинштейн, И. М. Шипицина [7, 10, 11, 15]). Еще Л. С. Выготский [3] отмечал, что особенности взаимоотношения этих детей с окружающими как вторичные осложнения основного дефекта в большей степени поддаются коррекции, чем первичные нарушения и являются важнейшим фактором развития его личности, "ибо из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают и складываются высшие психические функции".

К сожалению, очень часто поведение родителей является не позитивным, а негативным фактором в развитии особого ребенка. В работах многих ученых подчеркивается идея о равенстве влияния как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей (Т. В. Андреева, А. И. Захаров, В. В. Ткачева, И. М. Марковская [2, 5, 14, 8]). С одной стороны, родительское отношение может вызвать вторичные нарушения у ребенка, а с другой —

особенности развития ребенка приводят к различным искажениям родительского отношения.

Одной из первых программ помощи родителям была модель А. Адлера [1]. Основные задачи воспитания родителей по этой модели выглядят следующим образом: помощь родителям в понимании детей, развитие у них способности войти в образ мышления ребенка и научиться разбираться в мотивах и значении его поступков; помощь родителям в выработке своих методов воспитания детей с целью дальнейшего развития ребенка как личности. Согласно модели чувственной коммуникации Т. Гордона [18], родители должны усвоить три основных умения:

1) умение активно слушать, т. е. умение слышать, что ребенок хочет сказать родителям;

2) умение выражать собственные чувства в доступной для понимания ребенка форме;

3) умение использовать принцип “оба правы” при разрешении спорных вопросов, т.е. способность говорить с ребенком так, чтобы результатами разговора были довольны оба его участника.

Программы помощи родителям приобретают особую ценность в работе с семьей, воспитывающей особого ребенка. Социальная среда (в данном случае — внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка, так как в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, родственниками и сиблингами) возникают и развиваются различные виды психической деятельности, в том числе и личностные качества.

В 50-х годах в США возникло направление групповой работы с родителями, основанное Х. Джайноттом [4], американским детским психотерапевтом, и получившее в литературе название модель группового психологического консультирования. Его концепция гуманизации воспитания основана на идее развития эмоциональной сферы родителей с помощью осознания ими своих подлинных чувств, ценностей и ожиданий. В написанных пособиях для родителей Х. Джайнотт [4] не предлагает никакой теории, а в доступной форме рассматривает исключительно простые вопросы: как говорить с детьми, когда хвалить и когда ругать их, вопросы дисциплины, приучения к гигиене и т.д.

Дж. Лэм и У. Лэм [2] изложили следующие принципы воспитания детей:

– внимательно слушать ребенка. Родители, которые внимательно слушают своего ребенка, показывают ему, что к его мнению прислушиваются и его ценят, укрепляют уважение ребенка к самому себе;

– избегать и не допускать таких действий и слов, которые могут оскорбить ребенка или вызвать у него злость;

– проявлять мысли и чувства без агрессивности;

– родители должны честно говорить о том, что они испытывают, и при проявлении собственных чувств уважать личность ребенка.

С точки зрения Х. Джайнотта [4], родителям необходимо оказывать практическую помощь в семейном воспитании через формирование у них

навыков коммуникации и управления поведением детей. В своих работах он дал описание трех различных видов групповой работы с родителями: собственно психотерапия, психологическое консультирование и руководство личностью.

Групповая психотерапия особенно показана тем родителям, которые не в состоянии извлечь никакой пользы из педагого-психологического образования, поскольку их восприятие, ценности и установки слишком искажены и не позволяют изменить стиль семейного воспитания.

Модель группового психологического консультирования родителей позволяет внести большую объективность во взаимоотношения участников группы со своими собственными детьми. Основные методы — групповая дискуссия, работа в подгруппах, ролевые игры. Отличительным признаком родителей, которые могут извлечь пользу из работы в группе, является то, что их проблемы не носят хронического характера [8].

Согласно Х. Джайнотту [4], общение родителей с детьми должно базироваться на трех основных принципах:

- во-первых, во всех ситуациях родители должны стремиться поддерживать позитивный образ “Я” у ребенка;

- во-вторых, следует говорить о ситуации, поступке ребенка, избегая личностных негативных оценочных суждений. Высказывания взрослого не должны содержать диагноза и прогноза дальнейшей судьбы ребенка;

- в-третьих, взрослый в общении всегда должен выступать инициатором предложения кооперации. Это предложение не должно исчерпываться прямым указанием на соответствующий способ действия, а должно раскрывать перед ребенком возможности самостоятельного разрешения проблемной ситуации.

Большой вклад в дело изучения взаимодействия родителей с детьми, безусловно, внесли представители бихевиористского направления.

Еще в 40-е годы Б. Ф. Скиннер [12] предложил ряду наиболее известных психологов и специалистов, занимающихся социальным планированием, использовать научно обоснованную методику, основанную на положениях поведенческой технологии как средстве укрепления семьи и общества в целом. Он разработал ряд проектов, которые опирались на принципы, способствующие совершенствованию и увеличению количества и качества взаимодействий — интеракций родителей и детей.

Существуют разные концепции научения. При классическом обусловливании павловского типа испытуемые начинают давать один и тот же ответ на разные стимулы. При оперантном научении по Скиннеру поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления одного из множества возможных ответов. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию — третья форма научения.

Имитация-идентификация — это процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия другой личности, выступающей в качестве модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому

человеку. Основной акцент в этом направлении делается на изучении техники поведения родителя и формировании навыков модификации поведения ребенка. Большинство сторонников бихевиористской теории признают, что поведение, по всей видимости, возникает в результате воздействия как наблюдаемых, так и скрытых факторов. Тем не менее, бихевиористов интересуют лишь наблюдаемые переменные, поддающиеся непосредственному измерению. Им принадлежат разработанные схемы анализа взаимодействия, которые основаны на понимании человеческого поведения как функции подкреплений, наград, поощрений и наказаний. Сторонники бихевиоризма ориентированы на наблюдаемые и поддающиеся измерению поведенческие реакции, а также факты окружающей действительности, которые поддаются коррекции с помощью методики модификации поведения (АВА — applied behavior analysis).

Традиционно психологическая помощь семье оказывается в рамках индивидуальной психологической консультации. Новые условия требуют новых подходов и методов работы психолога с семьей, в том числе групповых методов работы с родителями, которые в последнее время завоевывают все большую популярность. Эти методы можно рассматривать как модель групповой консультативной работы с родителями, часто более эффективной, чем индивидуальное консультирование. Многие родители достаточно хорошо осознают недостатки своего воспитания, но очень часто им не хватает элементарной психологической грамотности, чтобы решить свои проблемы. Анализ семейных ситуаций в группе помогает родителю взглянуть на себя со стороны и лучше понять собственные стереотипы воспитания, которые не являются результатом осознанного выбора, а чаще всего являются следствием представлений об отношениях ребенка и родителя, полученных из близкого социального окружения, средств массовой коммуникации и информации.

Многие отечественные и зарубежные психологи, педагоги, психиатры в своих работах рассматривали проблемы семьи, воспитывающей особого ребенка, и отмечали острую необходимость в квалифицированной психологической помощи родителям. Члены семьи, в которой есть такой ребенок, часто подавлены и переживают чувство вины, испытывают социальную изоляцию, а чрезмерная погруженность в воспитание и социальную адаптацию ребенка приводит к фрустрации их базовых потребностей. Систематическая коррекционная работа способствует уменьшению эмоционального напряжения у родителей и изменению отношения к ребенку, а также повышению их компетентности в вопросах воспитания (А. Адлер, Т. Гордон, Х. Джайнотт, Г. А. Мишина, В. В. Ткачева [1, 18, 4, 9, 14]).

А. С. Спиваковская [13] для анализа детско-родительских отношений использует понятие родительская позиция, которая определяется как совокупность установок родителей, реальная направленность в воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания, как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной си-

туации. Автор выделяет три основных свойства родительской позиции — адекватность, динамичность, прогностичность.

Исследователи, изучающие проблему детско-родительских отношений, считают, что родительские установки или позиции имеют два основных компонента — эмоциональный и инструментальный (контроль и требования).

Соблюдая терапевтическую дистанцию, не имеет смысла отказываться от просто человеческого контакта с родителями, отмечает В. Е. Каган [6]. В благоприятных случаях возникает воскрешение у родителей забытых было интересов и увлечений. Возврат к любимой работе и к себе столь же необходимы для них как личностей, сколько для их работы с ребенком. Часто врач становится незаменимой опорой семьи в ее объективно трудной судьбе, и уже одно это может составить смысл семейной психотерапии даже — и тем более! — при малоутешительном прогнозе [6].

В системе родительско-детских отношений родитель является ведущим звеном и от него в большей мере зависит, как складываются эти отношения, поэтому одной из задач тренинга является формирование навыков сотрудничества с ребенком [8].

Нами разработан тренинг для родителей особых детей. Его суть — развитие скрытых собственных возможностей родителей, преобразование их в полезный рабочий навык. В задачи тренинга входит:

- расширение возможностей понимания своего ребенка;
- улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком;
- выработка новых навыков взаимодействия с ребенком;
- активизация коммуникаций в семье.

Формат тренинга — группа от 10 до 20 участников, продолжительность занятий 16 часов (4 занятия по 4 часа). В результате тренинга происходит:

- увеличение пластичности психики, ее адаптивных возможностей;
- освоение новых эффективных стратегий управления восприятием;
- одновременное включение образной и логической сфер сознания;
- активизация творческих способностей;
- повышение устойчивости к внешним информационно-энергетическим воздействиям.

Выводы:

1. Анализ литературы по проблеме семьи с особым ребенком позволяет констатировать, что недостатки познавательной деятельности уже в раннем детстве препятствуют установлению нормальных взаимоотношений такого ребенка с родителями, что затрудняет усвоение социального опыта, формирование способов межличностного общения и тормозит эмоциональное развитие.

2. Рассмотренные программы помощи родителям А. Адлера, Т. Гордона и др. нацелены на помощь родителям в понимании детей, развитие у них способности войти в образ мышления ребенка и научиться разбираться в мотивах и значении его поступков; помощь родителям в выработке сво-

их методов воспитания детей с целью дальнейшего развития ребенка как личности. Родителям рекомендуют усвоить умение активно слушать, т. е. умение слышать, что ребенок хочет сказать родителям; умение выражать собственные чувства в доступной для понимания ребенка форме; умение использовать принцип “оба правы” при разрешении спорных вопросов, т. е. способность говорить с ребенком так, чтобы результатами разговора были довольны оба его участника.

3. Выявлена потребность задействования потенциала родителей при решении психокоррекционных задач. Предложенный нами тренинг для родителей особых детей решает следующие задачи:

- расширение возможностей понимания своего ребенка;
- улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком;
- выработка новых навыков взаимодействия с ребенком;
- активизация коммуникаций в семье.

4. Наши исследования показали, что психокоррекция такой семьи должна проводиться в следующих направлениях:

- коррекция неадекватных методов воспитания ребенка с целью преодоления его микросоциальной запущенности;
- формирование продуктивных видов взаимоотношений ребенка с семьей;
- формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного вовлечения родителей в психокоррекционный процесс.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М.: Академический проект, 2007. — 240 с.
2. Андреева Т. В. Семейная психология: [учебное пособие] / Т. В. Андреева. — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: Эксмо, 2004. — 512 с.
4. Джайнотт Х. Родители и дети / Х. Джайнотт. — М.: Знание, 1986. — 96 с.
5. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А. И. Захаров. — Л.: Медицина, 1982. — 215 с.
6. Каган В. Е. Семейная психотерапия в лечении детского аутизма. Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / В. Е. Каган. — Ленинград: Медицина, 1978. — 97 с.
7. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей: [учебное пособие] / В. В. Лебединский. — Москва: изд-во МГУ, 1985. — 167 с.
8. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — СПб.: Речь, 2005. — 150 с.
9. Мишина Г. А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Мишина. — М., 1998. — 18 с.
10. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. — Москва: Просвещение, 1969. — 279 с.
11. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: [учеб. пособие для студ. по спец. № 2111 Дефектология] / С. Я. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 1978. — 192 с.
12. Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение. История зарубежной психологии. Тексты / Б. Ф. Скиннер. — М., 1986. — С. 60–95.

13. Спиваковская А. С. Психическое развитие детей с синдромом аутизма / А. С. Спиваковская. — СПб. : Дидактика Плюс, 2001. — 365 с.
14. Ткачева В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Дефектология. — 1999. — № 3. — С. 30–36.
15. Шипицина Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом / Л. М. Шипицина, И. Л. Первова. — СПб. : Дидактика Плюс, 2001. — 135 с.
16. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 2008. — 672 с.
17. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–21.
18. Gordon, T. P. E. T.: Parent effectiveness training. New York: Peter H. Wyden, 1970. — 78 p.

А. Л. Душка

канд. психол. наук,

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

БАТЬКИ ОСОБЛИВОЇ ДИТИНИ: ШЛЯХИ ДОПОМОГИ

Резюме

У статті розглядаються проблеми сімей, що виховують особливу дитину, проводиться теоретичний аналіз літератури за даною темою, розглядаються рівні і фази якісних змін в таких сім'ях, надаються рекомендації щодо формування адекватних батьківських установок на захворювання і соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення батьків до психокорекційного процесу.

Ключові слова: особлива дитина, психокорекційний процес, сімейна адаптація, психологічна допомога сім'ї.

A. L. Dushka

senior teacher, candidate of psychological sciences

I. I. Mechnikov Odessa national university

PARENTS OF THE SPECIAL CHILD ARE WAYS OF HELP

Summary

In the given article problems of the families which are bringing up a special child are considered, the theoretical analysis of the literature on the given theme is carried out, levels and phases of qualitative changes in such families are considered, formation of adequate parental guidelines on disease and socially-psychological problems of the child by active involvement of parents to psychocorrectional process is recommended.

Key words: special child, psychocorrectional process, family adaptation, psychological assistance to a family.

С. П. Єгорченко

аспірант кафедри клінічної психології ІПО

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНІВ ТРИВОГИ І ПОВЕДІНКОВИХ ПАТЕРНІВ З СОЦІАЛЬНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ СЕРЕД НАРКОЗАЛЕЖНИХ І ОСІБ, ЩО ЗНАХОДЯТЬСЯ В ТРИВАЛІЙ РЕМІСІЇ

У статті описані кореляційні взаємовідносини між рівнями тривоги, соціальною спрямованістю та поведінковими патернами серед наркозалежних. Було обстежено 2 групи: 1 групу склали 118 осіб, що вживають на даний час наркотики; 2 групу склали 118 осіб, які перебувають у ремісії строком від 4 до 10 років. Виявлена достовірна різниця по деяких психологічних чинниках та поведінкових реакціях на фруструючу ситуацію.

Ключові слова: наркозалежність, ремісія, мотиви вживання, тривога, фрустрація.

У даній статті ми б хотіли розглянути, яким чином взаємозв'язані і, ймовірно, взаємообумовлені високі рівні тривоги з адекватністю і конструктивністю поведінки, а також соціальною спрямованістю життєдіяльності в умовах фрустрації. Проблемою тривоги здавна займалися, зокрема, ті філософи, кого цікавили питання етики і релігії. Мислителі, яких особливо приваблювали такі предмети, як тривога і страх, зазвичай не прагнули до створення відвернутих умоглядних систем, їх більше приваблювали екзистенціальні конфлікти і кризи, супроводжуючі життя людини. Вони не могли відмахнутися від проблеми тривоги, як це не вдається жодній сучасній людині. По-перше, до таких мислителів можна віднести Спінозу, Паскаля і, особливо, К'єркегора [1, 2, 3].

Не маючи можливості в даній статті детально розглянути їхні погляди і оцінити внесок у розв'язок даної проблеми, відзначимо лише, що всі вони пов'язували тривогу людини з історичними економічними і культурно-соціальними умовами життєдіяльності суспільства.

Тривога кожної окремої людини обумовлена її положенням в певній точці історичного розвитку культури, тому для розуміння тривоги людини нам необхідно мати уявлення про її культуру, у тому числі про основні концепції, які оточували її в дитинстві. Для розуміння механізмів розвитку тривоги важлива ідея про дихотомію психічного і тілісного, сформульована Декартом і підтримана іншими мислителями сімнадцятого сторіччя. Ці положення вплинули на багатьох людей у кінці дев'ятнадцятого і впродовж всього двадцятого сторіччя: вони породили відчуття психологічної нецільності людини і викликали тривогу. Інша важлива тема — тенденція нашої культури звертати увагу переважно на “раціональні”, технічні феномени і пригнічувати так звані “ірраціональні” переживання. Оскільки

тривога завжди в якійсь мірі ірраціональна, у нашій культурі це переживання витіснялося. Зазвичай ми звертаємо увагу лише на ті переживання, які сприймаються як “раціональні”, для яких існують розумні “причини” і, відповідно, саме такі переживання отримують право стати об’єктом наукового вивчення.

Прагнення виключити зі свідомості всі думки і відчуття, які не можна прийняти з “розумної” точки зору, або неможливо пояснити, звичайне для багатьох сучасних людей. Оскільки страх є щось типове і визначене, ми можемо знайти для нього “логічні” причини і вивчати страх за допомогою математичних методів. Але тривога зазвичай сприймається як щось ірраціональне. Тенденція витіснити тривогу, оскільки вона видається ірраціональною, або раціоналізувати її, тобто перетворювати на “страх”, в сучасному суспільстві властива не лише одним інтелектуалам [4].

Нагадаємо уявлення О. Ранка про тривогу, узгоджені з його думкою про те, що центральною проблемою розвитку людини є індивідуація. За його переконанням, все життя людини — це безперервна низка відділень, що нагадують відділення від матері. Кожне з них дає людині можливість стати самостійнішою. Народження є першою і найбільш драматичною подією в цьому ряду відділень, але подібні переживання — більшою чи меншою мірою — людина випробовує при відлученні від грудей, коли вона вперше йде в школу, коли дорослий відділяється від свого холостого достатку і одружується, те ж саме відбувається на кожному етапі розвитку особи аж до останнього відділення, яким є смерть. Тривога ж, на думку Ранка, є побуювання, супроводжуюче подібні етапи відділення. Тривогу випробовують при зміні попередньої ситуації, де існувала відносна єдність з навколишнім середовищем, від якого людина залежала: це тривога перед необхідністю стати самостійною. Але тривога виникає і у тому випадку, коли людина чинить опір відділенню від безпечної ситуації: це тривога втрати своєї самостійності. Первинна тривога немовляти пізніше виявляється в житті людини в двох формах: як страх життя і страх смерті.

Ці два терміни, які на перший погляд видаються досить розпливчати-ми, мають відношення до двох аспектів індивідуації, що супроводжують всю нескінченну різноманітність людських почуттів. Страх життя є тривога перед будь-якою новою можливістю, яка передбачає самостійну дію. Це “страх перед необхідністю жити незалежно від інших”. Така тривога, продовжує О. Ранк, з’являється в той момент, коли людина відчуває присутність в собі творчих здібностей. Прояв цих здібностей спричинить встановлення нового ладу речей — в результаті може виникнути не лише витвір мистецтва, але і новий лад взаємин з іншими людьми, або нові форми самоінтеграції. Таким чином, творчі можливості несуть в собі загрозу відділення від минулих взаємин. Страх смерті, як його розумів Ранк, є чимось протилежним. Страх життя є тривога при “русі вперед”, до своєї неповторності, а страх смерті — тривога при “русі назад”, тривога втрати своєї особистості. Ця тривога виникає у людини тоді, коли її поглинає ціле або, якщо говорити психологічною мовою, коли вона застигла в ситуації залежних симбіотичних стосунків [5].

К. Хорні надавала велике значення взаємному впливу тривоги і ненависті. На її думку, серед інтрапсихічних чинників, що провокують виникнення тривоги, на першому місці знаходиться ненависть. Фактично “агресивні імпульси різного роду є основним джерелом невротичної тривоги”. Тривога викликає ненависть, а агресивні імпульси, у свою чергу, породжують тривогу. Не дивно, що людина відчуває вороже ставлення до тих переживань і тих людей, які є загрозою і породжують болісне відчуття безпорадності і тривоги. Але оскільки невротична тривога є наслідок слабкості і залежності від інших, “сильних” людей, вороже відношення до цих людей ставить під загрозу залежність, яку невротик прагне зберегти за будь-яку ціну. Так само інтрапсихічний імпульс агресії, направлений на цих людей, будить страх покарання або відповідної агресії, і тому підсилює тривогу. Міркуючи про взаємний вплив тривоги і ненависті один на одного, К. Хорні приходять до висновку, що “особливо важливою причиною” тривоги є “пригнічені агресивні імпульси” [6].

Тривога, як вважає Г. С. Салліван, виникає у немовляти внаслідок боязні несхвалення з боку значимого іншого. Дитина починає переживати тривогу за допомогою емпатії, відчуваючи несхвалення матері задовго до того, як у неї з’являється здатність усвідомлювати. Немає сумніву, що несхвалення матері має величезний вплив на дитину. Воно ставить під загрозу взаємовідношення між нею та миром дорослих. Ці взаємини для немовляти критично важливі, від них залежить не лише задоволення фізичних потреб, але і відчуття безпеки. Тому тривога сприймається як тотальне, “космічне” відчуття. Схвалення матері супроводить винагорода, а несхвалення — покарання. Але ще важливіше той факт, що несхвалення спричиняє за собою відчуття дискомфорту та тривоги. Система схвалення і винагороди або несхвалення і дискомфорт (тривоги) є важливими знаряддями аккультурації і навчання впродовж усього життя людини [7].

Р. Мей каже, що тривога є важливим повчальним чинником, сприяючим формуванню певних психічних, розумових і поведінкових патернів, відхилення від яких, у свою чергу, здатне підсилити тривогу. В той же час, тривога, більшою чи меншою мірою, спрямовує паралізуючу дію на продуктивність людини — її здатність мислити, відчувати, планувати і діяти. Саме такий паралізуючий ефект тривоги пояснює відомий афоризм: “Тривога зводить всю працю нанівець”. “Розмите” ставлення до себе, до оточення й інших аспектів дійсності ілюструє положення про те, що тривога порушує здатність адекватно оцінювати стимули і проводити розділення між суб’єктом і об’єктом. Проте, якщо людина здібна до продуктивної роботи, то відбувається протилежне: робота зводить тривогу нанівець [8].

У зв’язку з вищезгаданим, здається цікавим і гостроактуальним вивчити поведінкові патерни і соціальну спрямованість у наркозалежних в умовах фрустрації і їх кореляцію з рівнем тривоги.

Мета роботи: вивчення кореляційних взаємин між рівнем тривоги і поведінковими патернами і соціальною спрямованістю в умовах фрустрації.

Гіпотези, що перевіряються: 1) В умовах фрустрації підвищується рівень тривоги. 2) Підвищений рівень тривоги обумовлює зниження адек-

ватності і конструктивності в оцінці і завершенні фруструючої ситуації.
3) Стабілізація фруструючої ситуації здатна зменшити рівень тривоги.

Нами були обстежені 236 випробовуваних у віці від 27 до 40 років, розділених на дві групи. Першу групу склали 118 чоловік, що вживають наркотичні речовини в даний час, протягом 3–10 років. Друга група складалася з 118 обстежених, що знаходяться в тривалій ремісії строком від 4 до 10 років.

Були використані тести “Рівень тривоги” Дж. Тейлора [9] і “Методика вивчення фрустраційних реакцій” С. Розенцвейга [10].

Вибір даних методик обґрунтований тим, що, на наш погляд, саме у даній площині відбуваються видимі зміни обстежуваних в обох групах.

У 1 групі фрустрація і тривога були зумовлені перервою у вживанні наркотичних речовин, спробою змінити свої соціальний статус і оточення, світогляд і життєдіяльність, інакше кажучи — спробою почати нове життя.

У 2 групі фрустраційні і тривожні спалахи найчастіше були зумовлені тим, що вже дорослі люди, не навчені своєчасно конструктивно і адекватно врегульовувати проблематичні ситуації і від рішення яких раніше вони ховалися за наркотичними речовинами, зіткнулися з ними віч-на-віч у тверезому стані.

У методиці дослідження фрустраційних реакцій С. Розенцвейга випробовувані свідомо або несвідомо ідентифікують себе із змальованим на картинці персонажем. Тому сумарний профіль відповідей на ситуації методики розглядається як основний показник, що відображає характерні для самого випробовуваного способи реагування на фрустрацію [11].

Математична обробка результатів дослідження проводилася з використанням критерію Фішера [12].

Робота проводилася в реабілітаційних центрах “12 Ступенів”, “Vita” і суспільстві “АН “ (анонімні наркомани) м. Одеси.

В результаті дослідження були набуті наступні значення для рівнів тривоги: 1 група — 31,33 бала; 2 група — 20,96 бала.

В результаті порівняльного аналізу між групами були зафіксовані певні відмінності, що відображені в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Визначення достовірності відзнак між рівнями тривоги в обох групах

Групи	Є ефект		Немає ефекту		Сума
	Кількість обстежених	%	Кількість обстежених	%	
1	115	97,5	3	2,5	118
2	55	46,6	63	53,4	118
Сума	170		66		

1 група — активні наркозалежні;

2 група — залежні, що знаходяться в тривалій ремісії.

За критичний рівень прийнято середнє значення рівня тривоги в 2 групі (M=20,96).

$$\varphi 1 (97,5 \%) = 2,824 \quad \varphi^* \text{ эмп} = 10,15 (p < 0,001)$$

$$\varphi 2 (46,6 \%) = 1,503 \quad \varphi^* \text{ эмп} > \varphi^* \text{ кр}$$

На підставі отриманих даних виявлені значні і достовірні відмінності в рівнях тривоги між групами активних наркозалежних і залежних, що знаходяться в тривалій ремісії.

Таблиця 2

**Порівняльна таблиця поведінкових лідируючих патернів,
отриманих для обох груп**

1 група			2 група		
	Середнє	%		Середнє	%
Е	5,79	25	Е	8,71	36,5
Г'	3,21	13	І	3,65	15,5
М	2,8	12,5	М	2,92	12,5
GCR	4,89	34,9	GCR	6,47	46,2

1 група — активні наркозалежні;

2 група — залежні, що знаходяться в тривалій ремісії;

Е — екстрапунітивна реакція агресії, направлена на оточення;

М — імпульсивна реакція, що відкидає відповідальність залучених в ситуацію осіб;

Г' — інтропунітивна реакція, що інтерпретує фрустрацію як сприятливу подію;

І — інтропунітивна реакція, що означає прийняття відповідальності за вирішення фруструючої ситуації на себе;

GCR — спільний показник соціальної адаптації випробовуваних. Відображає у відсотках наскільки відповіді випробовуваних подібні до відповідей звичайних сторонніх людей.

Як видно, для 1 групи був отриманий профіль $E > G' > M$. Згідно з даним профілем фрустраційних реакцій, в активних наркозалежних спостерігається домінуюче значення чинника Е, що свідчить про підвищені вимоги, що пред'являються ними до оточення. В поведінкових патернах переважають відкриті прояви агресії, звинувачення і ворожість, направлені зовні.

Чинник Г', що займає другу позицію серед лідируючих поведінкових патернів, вказує, що, незважаючи на наявну перешкоду, фруструюча ситуація інтерпретується як сприятлива, вигідна. Даний чинник може позначати жаль про можливу фрустрацію суб'єктом інших значимих осіб.

Показник чинника М, що має третє значення, свідчить про схильність наркозалежних відкидати будь-яке засудження, мінімізувати відповідальність особи, що потрапила у фруструючу ситуацію.

$E > I > M$ — профіль фрустраційних реакцій в осіб, що знаходяться в тривалій ремісії (група 2). При порівнянні двох профілів звертає на себе увагу якісна їх відзнака. Так, в групі 2 друге місце займає чинник І, що характеризує суб'єкта, який сам береться вирішити фруструючу ситуацію, відкрито визнаючи або натякаючи на свою винність. При порівнянні першого і третього чинників в обох групах, незважаючи на їх якісну одно-

рідність, є достовірне підвищення рівня направленої зовні агресії в 2 групі ($p = 0,018$). Достовірних відзнак по чиннику М не виявлено.

На підставі отриманих даних можна зробити наступні висновки: у групі активних наркозалежних, що часто переживають фруструючі ситуації, значно і достовірно підвищується рівень тривоги у поєднанні із зниженням рівня відреагування негативних емоцій.

Підвищена агресивність в 2 групі у поєднанні з прийняттям відповідальності за завершення фруструючої ситуації на себе, сприяє ресоціалізації і подальшій адаптації колишніх наркозалежних. У світі поліпшення адаптації, продовження термінів ремісії і підвищення якості життя рівень тривоги знижується, що, у свою чергу, сприяє покращанню життя.

Література

1. Паскаль Б., Перье М., Перье Ж. Мысли. Малые сочинения. Письма. — М.: АСТ. Гуманистическая библиотека, 2003. — 536 с.
2. Сёрен Кьеркегор. Страх и трепет / Перевод Н. В. Исаевой и С. А. Исаева. — М.: Республика, 1993. — С. 13–112.
3. Спиноза Б. Трактаты: Пер. с лат. — М.: Мысль, 1998. — 446 с.
4. Декарт Р. Д. Сочинения в 2 т. / Пер. с лат. и франц. Т. I / Сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. — М.: Мысль, 1989. — 654, [2] с, 1 л. портр. — (Филос. наследие; Т. 106).
5. О. Ранк. Травма рождения. Серия: Imago Издательство: Аграф, 2004. — 400 с.
6. Карен Хорни. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Издательство: Айрис — Пресс, 2004. — 464 с.
7. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии: Пер. с англ. — СПб.: Ювента; М.: КСП, 1999. — 347 с.
8. Роло Мэй. Смысл тревоги М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. — 457 с.
9. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. — СПб., 2002. — С. 126–128.
10. Тарабрина Н. В. Методика изучения фрустрационных реакций. Иностранная психология. М., 1994. — Т. 4, № 2. — С. 10–16.
11. Егорченко Светлана Петровна. Особенности межличностной коммуникации наркозависимых в условиях фрустрации \ \ Медицинская психология. — 2008. — Т. 3 — № 4. — С. 36–39.
12. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 349 с.

С. П. Егорченко

аспирант кафедры клинической психологии ИИПО
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ ТРЕВОГИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ
ПАТТЕРНОВ С СОЦИАЛЬНЫМИ УСТАНОВКАМИ
У НАРКОЗАВИСИМЫХ**

Резюме

В данной статье описаны корреляционные взаимоотношения между уровнем тревоги, социальными установками и поведенческими паттернами среди наркозависимых. Были обследованы 2 группы: 1 группу составили 118 человек, употребляющих в настоящее время наркотики; 2 группу составили 118 человек, находящихся в ремиссии сроком от 4 до 10 лет. Обнаружено, что в 1 группе уровень тревоги практически вдвое выше, чем во второй. В свою очередь, во 2 группе отмечается повышенный уровень конструктивных ответов во фрустрирующей ситуации, что практически проявляется повышением социальной адаптации и дальнейшей ресоциализацией, сопровождаемых снижением уровня тревожности в повседневной жизни.

Ключевые слова: наркозависимость, ремиссия, мотивы употребления, тревога, фрустрация.

S. P. Egorchenko

postgraduate
I. I. Mechnikov Odessa national university

**THE STUDY OF THE ANXIETY'S LEVEL, BEHAVIOR'S PATTERNS
AND SOCIALITY AMONG DRUG USERS.**

Summary

There is an attempt to examine the anxiety's level, behavior's patterns and sociality among drug users in this article. Two groups were analyzed. There were 118 active drug dependents in the 1 group, and there were 118 past dependents with long remission from 4 to 10 years in the 2 group. According to the results of the testing there were the significant differences of the anxiety's level, behavior's patterns and sociality between the groups.

Key words: drugs, remission, anxiety, frustration.

М. Й. Казанжи

канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та диференціальної психології,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОВОЇ МОТИВАЦІЇ ДОПОМОГИ

Викладаються особливості створення, застосування та результати перевірки психометричних параметрів методики дослідження смислової мотивації допомоги.

Ключові слова: смислова мотивація допомоги, надійність, валідність.

Особливо складним для вивчення в психології особистості є феномен допомоги, але ще більш проблематичною для дослідження та пояснення є одна з суттєвих особливостей допомоги, властива лише людині — фасилітація. Дійсно, часто фасилітація (допомога в розвитку людини, сприяння її особистісному зростанню) відбувається шляхом дотримання соціальних норм, задоволення певних потреб, відтворення усталених форм поведінки тощо.

Ці та інші регуляторні принципи людської поведінки, які можуть бути справедливими і щодо здійснення фасилітації, описані в мультирегуляторній моделі особистості [11, С. 157]. Значущими є не тільки наведені вище “логіки” регуляторних принципів людської поведінки, а й та, яка на думку Д. О. Леонтьєва, є специфічною для людини і конститує її — це логіка сенсу чи логіка життєвої необхідності. Оскільки дія, яка орієнтується на сенс, зорієнтована на всю систему відносин зі світом в цілому з врахуванням подальшої часової перспективи, то загалом людина “підіймається над ситуацією”. Важливою є і логіка вільного вибору, яка відображає міру особистісної зрілості і властива не всім людям.

Здійснення допомоги також відбувається з різною смисловою “наповненістю”, тому її вивчення може дати відповідь на питання щодо вираженості фасилітації та інгібіції як смислів допомоги. Однак проведення емпіричних досліджень у цій області психічного завжди стикається з проблемою соціальної бажаності, труднощами у встановленні індивідуальних відмінностей та ін. Таке складне діагностичне завдання потребує не тільки плідної інтеграції теоретичних здобутків та існуючих методів дослідження, а й вироблення нестандартного психодіагностичного інструменту.

Оскільки ж смислова сфера особистості є “особливим чином організованою сукупністю смислових утворень (структур) та зв’язків між ними, яка забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб’єкта у всіх її аспектах” [11, с.154], то вивчення обраного нами аспекту дозволяє отримати уявлення про частину цілого, і, як наслідок, отримати певні судження, про “ціле” — особистість.

Взагалі одним з перспективних способів виявлення глибинних особистісних структур є діагностика світогляду, який відображає досить глибокі

та інтимні ціннісно-сміслові орієнтації особистості [10, С. 6]. Однак виявлення світоглядних аспектів смислової мотивації допомоги не дає цілісного уявлення щодо особистісних смислів допомоги у кожного досліджуваного, оскільки провідні смисли допомоги, що відображені в світогляді людини, не завжди є повністю прийнятими нею і асимільованими в смисловій структурі.

Таким чином, аналіз існуючих методів та методик дослідження смислової сфери людини, опис особливостей створення методики дослідження смислової мотивації допомоги, перевірки її психометричних параметрів та специфіки застосування є метою даного повідомлення.

Спочатку означимо теоретико-методологічні передумови створення методики дослідження смислової мотивації допомоги. За основу було взято два принципи: побудови власне “незакінчених речень” (див. методику Сакса та Леві [14]) та вивчення динамічних смислових систем (див. методику граничних смислів Д. О. Леонтєва [13]). Фактично ми намагались виявити змістовні особливості допомоги, якими і є смисли — смисл є діючою причиною, що викликає те чи інше явище, тобто є психологічним агентом особистості (комунікаційним та самісним) і не підпорядковується жодним іншим детермінантам крім самого смислу (оскільки за природою він амодальний) [3].

Загалом, методика Сакса та Леві “Незакінчені речення” представляє собою бланк, який містить 60 незакінчених речень, що поділяються на 15 груп. Ці групи характеризують систему відносин досліджуваного до сім’ї, протилежної статі та ін., тобто відображається система особистісних відносин [14]. Дана методика належить до групи проєктивних і є “методикою доповнення” [15, С. 36–37], тобто при її виконанні потрібно щось завершити, доповнити (в даному випадку речення, а ще можна розповідь, історію та ін.). За характером наданої відповіді (наразі — доповнення речення) визначаються індивідуальні особливості досліджуваного, тобто характерні особливості відповіді трактуються як проєкціювання самої особистості. В переважній більшості такі методики є індивідуальними за способом використання.

В методиці граничних смислів, запропонованій Д. О. Леонтєвим, вивчення смислових систем проводиться із застосуванням методичного прийому, який полягає у вивченні їх відображення в індивідуальному світогляді людини. Світогляд виступає медіатором, який опосередковує процедуру діагностування динамічних смислових систем (ДСС), а сама ДСС визначається як “відносно усталена і автономна ієрархічно організована система, яка включає ряд різнорівневих смислових структур і функціонує як єдине ціле”. Акцентується увага на відмінностях ДСС та “мотиваційних вершин”, оскільки ДСС може займати другорядне чи інше місце в структурі особистості, бути невеликою, нерозгалуженою і знаходитись на периферії, не втрачаючи при цьому своєї конститууючої характеристики — автономності, окремоті [10, с. 3].

Здійснимо невеликий огляд методик, які могли хоча б дотиково діагностувати сенс допомоги. Зупинимось на методиці дослідження системи життє-

вих смислів, яка запропонована В. Ю. Котляковим. Досліджуваному пропонується зробити рейтингову оцінку наданого списку смислів стосовно смислу його життя, причому потрібно спочатку відібрати зі списку 3 твердження, які займають перше місце в системі життєвих смислів, потім 3 твердження, які можна було б поставити на 2-е, 3-є і т.д. до 8-го місця. За результатами застосування можна визначити представленість кожної з категорій в особистісній системі життєвих сенсів досліджуваного. Виділено такі категорії життєвих смислів: альтруїстичні, екзистенціальні, гедоністичні, самореалізації, статусні, комунікативні, сімейні, когнітивні [9]. Водночас смисли життя (чи допомоги), які можна було б розглядати не лише як альтруїстичні, а саме як фасиліативні (чи інгібітні) дана методика встановити не може.

Взагалі феномен альтруїзму пов'язаний з феноменом фасиліативності і дослідження цього зв'язку представляє науковий інтерес, але в першу чергу необхідне надання чітких визначень — що саме ми розуміємо під цими феноменами.

Цікаві емпіричні дані встановила Л. Н. Антилогова: досліджувані з високим рівнем альтруїстичної поведінки відрізняються орієнтацією на альтруїстичні цінності, з середнім рівнем — на результат у різних видах діяльності, в тому числі і в альтруїстичній, з низьким рівнем — на процес, тобто вони здатні відгукнутися на допомогу, але не завжди в змозі довести почате до кінця [1]. В цьому контексті доцільно виявити чи прослідковується такий же зв'язок відносно фасиліативності. Адже схильність допомагати іншому не завжди означає схильність розвиваюче впливати на іншого. Хоча деякі автори [12, С. 84] трактують допомогу іншому як взаємодію з ним, задля полегшення його страждань сприяння його розвитку, розкриттю потенціалу його здібностей. Водночас, слід відмітити, що фасилітація для одних людей є життєвим смыслом, а інші поставляться до цього критично або взагалі байдуже.

Крім того, мова йде про життєві смисли, а життєвий смисл, який трактується як фасиліативний, може бути складовою будь-якої з виділених В. Ю. Котляковим категорій життєвих смислів — альтруїстичної, або екзистенціальної, або самореалізації та ін. Суть питання, яке нас цікавить, не міститься у відповіді на питання “для чого ти живеш?”, а його можна виявити, дізнавшись у людини “для чого ти допомагаєш комусь?” і “чи допомагаєш ти комусь взагалі?” Часто допомога є соціально заохочуваною дією і підтримується суспільними цінностями та нормами, тому детального дослідження потребує питання, наскільки ці норми та цінності є власними у людини.

Метод дослідження моральної сфери особистості, запропонований К. К. Веселовою, ґрунтується на зануренні досліджуваного в ситуацію морального вибору та дозволяє визначити індекс моральності [5, с. 359–374]. Оскільки в наданих автором ситуаціях мова насправді йде про надання (чи не надання) допомоги людині, тому дотиково можна діагностувати прояв фасиліативного потенціалу особистості хоча б у формі допомоги. Водночас дану методику доцільно використовувати в роботі з людьми певного віросповідання, оскільки підбір ситуацій здійснено з вра-

хуванням християнських заповідей та моральних норм, хоча насправді їх дотримання та виконання не завжди стовідсотково фасилитивно впливає на об'єкт сприяння.

Нас також зацікавив опитувальник "Ціннісні орієнтації в області сімейних відносин" [5], оскільки цінність розвитку іншої людини повинна панувати насамперед в сімейному колі (К. Роджерс, Д. Фрейберг, Ф. Робак, А. Маслоу...), однак однойменної шкали даний діагностичний інструмент не містить. Лише серед інших шкал знаходимо "свобода в сім'ї", "самовираження особистості", "глибина сімейних зв'язків", які хоч і дають деякі відомості щодо особливостей сімейних відносин, однак мало стосуються предмета нашого дослідження.

Афанасіадіс Керстен розробив апаратурно-програмний комплекс, що за часом довільних рухових реакцій на світловий подразник в ситуаціях змагання визначає альтруїстичну чи егоцентричну домінуючу тенденцію в спрямованості поведінки людини [2]. Спрямованість як психічна категорія охоплює поведінку людини "в цілому", тому її вивчення особливо цінне в плані прогнозування цієї поведінки. Однак виникає питання, наскільки адекватно за часом довільних рухів в ситуації змагання судити про спрямованість поведінки людини загалом, та ще й зазначати альтруїстична вона чи егоїстична.

За допомогою набору задач відкритого типу експериментально вивчались передумови до фасилітаційного впливу у майбутніх психологів О. О. Кондрашихіною. Задачі представляли собою опис психолого-педагогічних ситуацій, які можна по-різному трактувати відносно причин виникнення та варіантів розв'язання. За результатами визначалась здатність до фасилітаційного впливу [8]. Однак феномен допомоги потребує дослідження не тільки в сфері психолого-педагогічної взаємодії, а й в інших сферах життєдіяльності. Крім того, допомога як психічна категорія має надзвичайно багато смислових відтінків, які неможливо повністю описати за результатами вирішення означених задач.

Таким чином, слід констатувати доцільність створення психодіагностичного інструменту для виявлення смислової мотивації допомоги.

Створена нами "Методика дослідження смислової мотивації допомоги" представляє собою набір незакінчених речень, які стосуються допомоги іншій людині. Створення даної методики проходило в декілька етапів. Кількість речень варіювалась у процесі розробки, в результаті, керуючись принципом "необхідності і достатності", зупинились на двадцяти. Виходили з доцільності не надто великої кількості тестового матеріалу (що не перевтомлювати досліджуваних та не створювати надто "громіздкий" психодіагностичний інструмент) та водночас високої інформативності результатів (що унеможливило застосування меншої кількості речень, спрямованих на суттєві характеристики явища, що вивчається). З метою дотримання описаних вимог методика багаторазово проходила перевірку за допомогою експертів та ін.

"Методика дослідження смислової мотивації допомоги" є проєктивного типу, тому стандартна перевірка на надійність, валідність та проходжен-

ня процедури стандартизації є досить складними, а деякі психометричні параметри взагалі не піддаються перевірці. Така особливість методик даного класу відмічена й іншими дослідниками [10], з якими ми повністю погоджуємось щодо можливості перевірки лише деяких видів валідності та надійності.

За допомогою створеної методики дослідження смислової мотивації допомоги можна виміряти сім індексів — фасилітації, інгібіції, децентрації, центрації, екзистенціальності, негативності та комунікативності (їх детальний опис наданий далі по тексту).

Зупинимось більш детально на викладенні результатів перевірки валідності та надійності даної методики. Вона була проведена за участю 300 осіб — студентів Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова та Одеського національного політехнічного університету. В якості паралельних тестів були застосовані створені “Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості” (М. Й. Казанжи, 2009), “Методика діагностики індивідуальних відмінностей фасилітативності особистості за сферами прояву” (М. Й. Казанжи, 2009), модифікована методика Дембо-Рубінштейн та “Методика дослідження соціального інтелекту особистості” (Н. Ф. Каліна, 1999).

Обрання методик для перевірки психометричних параметрів створеного психодіагностичного інструменту проходило, виходячи з теоретико-методологічних передумов. Так як між багатьма параметрами фасилітативного потенціалу особистості та переживанням фасилітативного смислу допомагаючих дій апріорі є досить стійкий зв'язок, то для його дослідження обрано “Методику діагностики фасилітативного потенціалу особистості” та “Методику діагностики індивідуальних відмінностей фасилітативності особистості за сферами прояву”.

Як приклад такого зв'язку можна навести думку Д. Колесова щодо складних взаємозв'язків між волею та переживанням смислу своїх дій. Втрата смислу дію волі обеззброює, зате після знаходження смислу прояв волі значно підсилюється [7], що може свідчити про зв'язок вольового компоненту фасилітативного потенціалу та смислової сфери фасилітації тощо.

Зв'язок соціального інтелекту та проявів допомоги людині також відмічений багатьма дослідниками. Зокрема, М. М. Наконечна зазначає, що допомагаюча взаємодія розвиває соціальний інтелект, причому всі суб'єкти цієї взаємодії знаходяться під впливом діалектичних сил розвитку — і людина, що приймає допомогу, і людина, що її надає, тощо [13].

Методика дослідження соціального інтелекту особистості, застосована нами, ґрунтується на розумінні автором соціального інтелекту як “специфічного когнітивного утворення, яке забезпечує ефективність соціальної активності особистості, особливу форму організації її ментального (розумового) досвіду в сфері соціальної взаємодії” [6, с. 160]. За результатами застосування даного опитувальника можна отримати значну кількість інформації щодо психологічних особливостей людини, які мають велике значення в її соціальному житті, тому цей вимірювальний інструмент доцільно залучити до перевірки психометричних характеристик створеної методики.

“Тест-опитувальник фасиліативного потенціалу особистості” (М. Й. Казанжи) виявляє такі компоненти фасиліативного потенціалу: емоційний, когнітивний, вольовий, поведінковий, потребово-мотиваційний, ціннісно-смысловий. “Методика діагностики індивідуальних відмінностей фасиліативності особистості за сферами прояву” діагностує шкали: “фасилітації”, “дотримання моральних норм”, “формалізму” та “раціональності” (нас цікавлять шкали “фасилітації” та “дотримання моральних норм”).

Репрезентативність вибірки забезпечувалась стратифікованим випадковим відбором, тобто відбором за властивостями генеральної сукупності. Виявлялись ті якості, які могли вплинути на мінливість фасиліативності — за нашим припущенням, ймовірно, потрібно виключити вплив статевої ознаки та фахової належності (педагоги, психологи). Тому вибірку склали студенти ОНУ ім. І. І. Мечникова та ОНПУ, які не є психологами чи педагогами і розподіл за статевою ознакою близький до такого в генеральній сукупності. Вузькоспрямованою вибіркою є відносно віку досліджуваних — 17–27 років.

Перевірка зовнішньої валідності здійснювалась шляхом пред’явлення досліджуваного тексту незакінчених речень (час на роботу не обмежувався). Досліджувані відзначили, що методика визначає, навіть одні люди допомагають або не допомагають іншим, тобто визначається смисл допомоги. Однак які саме особливості допомоги виявляються за допомогою методики, досліджувані не вказали. Це свідчить, по-перше, про достатню довіру або зовнішню (чи очевидну) валідність, а по-друге, про непрозорість глибинних смислів методики.

Конструкта валідність перевірялась за допомогою кореляційного аналізу з іншими психодіагностичними методиками, цим же способом (тобто “паралельним тестуванням”) перевірялась надійність. Також було встановлено ретестову надійність, її дослідження проводилось з інтервалом 2–4 тижні. Отримані результати дозволили визначити коефіцієнт надійності, який відповідає коефіцієнту кореляції між результатами першого та другого (повторного) тестувань. Отриманий коефіцієнт кореляції дорівнює 0,86. Стандартизація не проводилась, оскільки методики такого типу важко піддаються стандартизації.

Викладемо результати лише значущих кореляційних зв’язків ($p < 0,05$, $p < 0,01$ та $p < 0,001$).

Індекс фасилітації додатно корелює з ціннісно-смысловим, потребово-мотиваційним компонентами фасиліативного потенціалу; з шкалами методики соціального інтелекту: “вміння жертвувати своїми інтересами, допомагаючи партнеру”, “сензитивність у процесі міжособової взаємодії”, “вміння розв’язувати проблеми інших”, “інтерес до людей”, “терпимість у соціальних контактах”; з шкалами “фасилітації” та “дотримання моральних норм”, від’ємно з шкалами “центрації”, “формалізму”.

Індекс інгібіції демонструє додатні значущі зв’язки з “когнітивним компонентом фасиліативного потенціалу”, шкалою “формалізму”, з шкалами методики соціального інтелекту: “широкий асортимент гнучких навиків поведінки і діяльності в групі”, “вміння пристосуватись до партнера”, “хо-

роша каузальна атрибуція”, “вміння регулювати активність іншої людини”, “недогматичне відношення до соціального досвіду”, “хороша емпірична научуваність” та від’ємні з шкалами “ціннісно-смисловий компонент ФП”, “вміння жертвувати своїми інтересами, допомагаючи партнеру”, “вміння бачити групу як ціле”, “фасилітації”.

Індекс децентрації додатно корелює з ціннісно-смисловим, потребово-мотиваційним, вольовим компонентами фасиліативного потенціалу; з шкалами методики соціального інтелекту: “вміння жертвувати своїми інтересами, допомагаючи партнеру”, “сензитивність в процесі міжособової взаємодії”, “інтерес до людей”, “терпимість у соціальних контактах”; “фасилітації”, від’ємно корелює з “індексом центрації”, “індексом інгібіції”, “формалізму”.

Індекс центрації виявляє додатній кореляційний зв’язок з шкалами “формалізму”, “вміння пристосуватись до партнера”, “хороша каузальна атрибуція”, “вміння регулювати активність іншої людини”, “хороша емпірична научуваність” та від’ємні з шкалами “ціннісно-смисловий компонент ФП”, “вміння жертвувати своїми інтересами, допомагаючи партнеру”, “вміння бачити групу як ціле”.

Індекс екзистенціальності додатно пов’язаний з “потребово-мотиваційним компонентом ФП”, “поведінковим компонентом ФП”, “когнітивним компонентом ФП”, з шкалами методики соціального інтелекту: “відсутність проєкції в спілкуванні”, “вміння протистояти груповому тиску, нонконформність”, “здатність асимілювати нетрадиційний досвід”, “недогматичне відношення до соціального досвіду”, “інтерес до людей”, “ціннісно-смисловий компонент ФП”, від’ємно з шкалами “вміння розв’язувати проблеми інших”, “вольовий компонент ФП”, “раціональності”.

Індекс негативності додатно корелює з “емоційним компонентом ФП”, “поведінковим компонентом ФП”, “потребово-мотиваційним компонентом ФП”, з шкалами методики соціального інтелекту: “вміння не повторювати помилок”, “хороша каузальна атрибуція”, “вміння оперативно перерозподіляти навантаження між членами групи”, “вміння давати поради, не ображаючи людей”, “вміння розрізняти в спілкуванні прості та складні ситуації”, “прагнення відразу знайти правильну лінію поведінки з новою людиною”, негативно пов’язаний з “вольовим компонентом ФП” та показником “терпимість в соціальних контактах”.

Індекс комунікативності додатно корелює з “емоційним компонентом ФП”, “когнітивним компонентом ФП”, “поведінковим компонентом ФП”, “індексом фасилітації”, “вміння давати поради, не ображаючи людей”, “вміння розрізняти в спілкуванні прості та складні ситуації”, “терпимість у соціальних контактах”, “використання різноманітних та нових способів у спілкуванні” та від’ємно з показниками “свобода від внутрішньогрупового фаворитизму”, “відсутність психологічного захисту”, “відсутність проєкції в спілкуванні”.

Здійснена перевірка свідчить про достатню надійність та валідність за тими її видами, що перевірялись.

Зупинимось більш докладно на описі особливостей застосування методики та обробки отриманих результатів. Методику можна проводити індивідуально в формі діалогу, коли досліджуваний доповнює усно двадцять запропонованих речень, або ж дає відповіді на двадцять питань (для цього потрібно переформулювати запропоновані речення у вигляді питань “навіщо...?” — таке форма роботи також передбачена нами і наводиться в тексті методики). На етапі розробки та апробації в основній масі опитування проводилось письмово, що було пов’язано з великою кількістю респондентів та необхідністю статистичної обробки даних. Встановлено, що письмова форма роботи з даною методикою викликає труднощі у досліджуваних, тому рекомендовано саме усну і виключно індивідуальну форму роботи, як більш зрозумілу, прийнятну та таку, що викликає менший супротив у досліджуваних. Водночас застосування усної форми надає можливості для індивідуальних варіацій — зменшення або збільшення кількості питань, їх поглиблене фокусування на проблемі фасилітації тощо.

Взагалі існує ймовірність того, що досліджуваний не дасть закінчення всім реченням — на нашу думку, це пов’язано з відсутністю певних “вузлових смислових категорій” в індивідуальній свідомості людини. Водночас, дослідника не повинні насторожувати однакові (або близькі за змістом) доповнення декількох речень або так звана тавтологія (наприклад, “люди допомагають іншим, щоб їм допомагати” — це може трактуватись як гранична смислова категорія або ж намагання досліджуваного уникнути відповіді, адже допомога іншому — досить соціально бажана та оцінювана дія).

Результатом методики є підрахування величини індексів. Деякі з них створені на підставі аналогічних у методиці граничних смислів — це індекси децентрації та негативності, хоча в методиці дослідження смислової мотивації допомоги вони наповнюються абсолютно новим змістом. Адже допомога іншому в першу чергу передбачає децентрацію, а в дослідженні граничних смислів людини нормою децентрації є близько 10% [10]. Індекс негативності хоча й відображає гомеостатичну орієнтацію особистості, однак в першу чергу відносно допомоги, сприяння іншій людині (якщо допомога продукується намаганням прийти в стан гомеостатичної рівноваги, то ймовірний великий вплив ситуативної складової та намагання полегшити свій стан).

Кожен із введених індексів виражається дробом, в якому чисельник відображає кількість категорій, що відповідають суті даного критерію в протоколі досліджуваного, а знаменник — загальну кількість смислових категорій, на які досліджуваний дав відповідь (максимальна кількість — 20). Однак досліджуваний, як зазначалось нами вище, може не дати відповіді-доповнення на всі речення, тобто величина знаменника може бути менше двадцяти. Крім того, слід відмітити, що деякі смислові категорії можуть входити в декілька індексів. Наприклад, смислова категорія “люди допомагають незнайомим людям, щоб добра стало більше” входить в індекс децентрації та в індекс екзистенціальності тощо.

Наведемо перелік та зміст виділених індексів:

1) Індекс фасилітації (Іф) визначається як кількість смислових категорій, в яких у допомозі досліджуваний вбачає в першу чергу сприяння розвитку людини.

Наприклад, “люди вчать чомусь інших, щоб їх досвід став потім прикладом для інших”, “люди вселяють в людину впевненість в її силах, щоб вона змогла боротись за свої мрії”, “люди навіть в неприємній людині інколи бачать хороші риси, щоб допомогти їй розвинути і розкрити хороше в собі”, “люди вчать чомусь інших, щоб ті перевершили їх самих” та ін.

2) Індекс інгібіції (Іі) визначається як кількість смислових категорій, в яких за допомогою, сприянням досліджуваний бачить виключно дії на свою користь, на шкоду іншої людини, на пригнічення її розвитку, створення штучних перепон, бар’єрів.

Наприклад, “люди допомагають знайомим, друзям, щоб відчувати перевагу”, “люди співчують іншим, щоб ті відчули себе ще гірше”, “люди інколи роблять іншому боляче, щоб “притупити” свій біль” тощо.

3) Індекс децентрації (Ідц) визначається як кількість смислових категорій в протоколі досліджуваного, коли об’єктом сприяння є інші люди, людство загалом, а не він сам, тобто допомога комусь не є задля того, щоб мати якусь користь, вигоду для себе, а для того, щоб іншим (людині, людям, людству) стало краще.

Наприклад, “людина інколи робить щось за іншого, щоб допомогти йому”, “люди вселяють в іншу людину впевненість в її силах, щоб підбадьорити її”, “люди вчать чомусь інших, щоб передати свій досвід”, “люди спонукають інших здійснювати гарні вчинки, щоб вони були добрі”, “батьки турбуються про дітей, щоб їм було добре” тощо.

4) Індекс центрації на собі (Іц) визначається як кількість смислових категорій, в яких сприяння іншій людині є задля власного комфорту, вигоди для себе, тобто, незважаючи на те, що допомога начебто спрямована на іншу людину, вона першочергово спрямована в тій чи іншій формі на власну персону.

Наприклад, “люди допомагають іншим, щоб самоствердитись”, “людина сприяє розвитку іншого, щоб розвиватись самій”, “люди вселяють в іншу людину впевненість в її силах, щоб вона весь час до них не зверталась”, “людина деколи робить щось за іншу, щоб впевнитись зайвий раз в своїх можливостях”, “люди активно беруть участь в чийхось справах, щоб наповнити своє життя різними фарбами”, “люди діляться своїми думками, ідеями з іншими, щоб зняти напругу” та ін.

5) Індекс негативності (Ін) визначається як кількість смислових категорій, в яких сприяння іншій людині є задля набуття рівноваги, балансу, “щоб не стало гірше жити”, причому неважливо кому знадобилась ця рівновага — собі чи іншим — важливо те, що людина хоче комусь допомогти задля того, щоб не сталось щось погане, а не задля того, щоб сталось щось краще, тобто допомога продукується намаганням прийти в стан гомеостатичної рівноваги, тому ймовірний значний вплив ситуативної складової та намагання полегшити свій стан.

Наприклад, “людина сприяє взаєморозумінню між людьми, щоб не виникло конфліктних ситуацій”, “люди вчать чомусь інших, щоб вони не робили помилок”, “батьки турбуються про дітей, щоб з ними не сталось чогось поганого”, “люди навіть в неприємній людині інколи бачать гарні риси, щоб не образити її” тощо.

6) Індекс екзистенціальності (Іе) визначається як кількість смислових категорій, в яких сприяння іншій людині розглядається в екзистенціальних категоріях — смислу життя, людського існування, буття в світі інших, добра та зла тощо.

Наприклад, “люди спонукають інших здійснювати хороші вчинки, щоб світ став кращим”, “люди допомагають незнайомим людям, щоб добра стало більше”, “люди спонукають інших здійснити хороші вчинки, щоб світ став добрішим” тощо.

7) Індекс комунікативності (Ік) визначається як кількість смислових категорій, в яких сприяння іншій людині є задля спілкування, комунікації між людьми.

Наприклад, “люди вчать чомусь інших, щоб здійснювати інформаційний обмін”, “люди діляться своїми думками, ідеями з іншими, щоб налагодити спілкування”, “людина сприяє взаєморозумінню між людьми, щоб не перервалось спілкування”, “люди сприяють взаєморозумінню між людьми, щоб дружити та контактувати з ними” тощо.

Висновки щодо переважання тих чи інших смислів допомоги в смислової структурі людини можна зробити лише за сукупністю всіх отриманих даних, відповідно висновки щодо особливостей допомоги, яка здійснюється людиною, також надати лише після детального аналізу даних щодо смислів допомоги в смисловій структурі людини.

Тобто за співвідношенням індексів фасилітації та інгібіції не можна робити висновки щодо фасилітативності чи інгібітності досліджуваного — ймовірно, в його індивідуальному досвіді такий результат допомагаючих відносин присутній. Висновки щодо проявів інгібітності можна зробити по сукупності результатів за всіма індексами. Зокрема, це можна зробити, якщо індекс центрації значно переважає величину індексу децентрації в поєднанні з переважанням індексу інгібіції над величиною індексу фасилітації та високими показниками індексу негативності.

Індекс комунікативності є додатковим і дає цінну інформацію щодо цінності спілкування та добрих відносин з іншими людьми для досліджуваного. Мотив допомоги, який продиктований високою комунікативністю, не можна за суттю розглядати як фасилітативний, оскільки він в першу чергу підтримує комфортне соціальне середовище існування для досліджуваного, а вже його вторинна функція — допомога іншому. Однак величину цього індексу слід враховувати в корекційній роботі з розвитку фасилітативного потенціалу людини — через цінність комунікації з людьми можна підвищити рейтинг цінності розвиваючого впливу на них.

Адже у людей з високим рівнем індексу комунікативності можна припустити групоцентричний смисл допомоги як структурну закономірність смислу життя [4].

Високі показники індексу екзистенціальності можуть свідчити про споглядальну позицію людини, її неспрямованість на конкретні вчинки, справи, допомогу тощо. Тому аналіз показників цього індексу слід проводити після аналізу величин інших індексів, тобто якщо високі показники індексу екзистенціальності поєднуються з високими показниками індексу децентрації, індекса фасилітації, то можна зробити висновок про фасилітативні смисли допомоги, яка спрямована не лише на одну (або декількох людей), а на людство в цілому, що може виявлятися у фасилітативному впливі на переважну більшість людей, які зустрічаються на життєвому шляху досліджуваного.

Якщо ж високі показники індексу екзистенціальності поєднуються з низькими показниками індексу децентрації, індексу фасилітації (або ж високим рівнем центрації чи інгібіції), то можна зробити висновок про незначний фасилітативний вплив на інших людей (при високому рівні центрації та інгібіції — цей вплив може бути інгібітним у поєднанні з “високими” роздумами про допомогу всьому людству).

Підсумовуючи дане повідомлення, слід відмітити доцільність застосування створеного психодіагностичного інструменту не тільки в профорієнтації, профвідборі та ін., а й у сімейному консультуванні. Адже значущість отриманих за допомогою даної методики даних носить, крім теоретичного, дійсно широкий прикладний характер.

Література

1. Антилогова Л. Н. Альтруизм и его роль в профессиональной деятельности социального работника [Електронний ресурс]: Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. — 180 с. — Режим доступа: <http://spf.kemsu.ru/portal/sr2004/1.6.htm>.
2. Афанасиадис Керстен. Экспресс-методика определения альтруистической или эгоцентрической доминирующей тенденции в направленности поведения человека: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “общая психология, история психологии” / Афанасиадис Керстен. — Минск, 1994. — 23 с.
3. Білозір В. М. Смысл як психологічний агент особистості / В. М. Білозір // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. — Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. — Вип. 12. — Ч. II. — С. 306–313.
4. Братусь Б. С. Смерть и смысл жизни. [Електронний ресурс] — Режим доступа: <http://www.rak.by/>.
5. Диагностика здоровья. Психологический практикум [под ред. проф. Г. С. Никифорова]. — СПб.: Речь, 2007. — 950 с.
6. Калина Н. Ф. Диагностика социального интеллекта личности / Н. Ф. Калина // Журнал практикующего психолога. — 1999. — № 5. — С. 159–178.
7. Колесов Д. Проблемы бытия личности / Д. Колесов // Развитие личности. — 2003. — № 1. — С. 47–76. — [Електронний ресурс] — Режим доступа: <http://rl-online.ru/authors/35.html>.
8. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кондрашихіна Оксана Олександрівна. — К., 2004. — 239 с.
9. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов. // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. — Вып. 2. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. — 410 с. — [Електронний ресурс] — Режим доступа: <http://spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.3.htm>.

10. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС). Методическое руководство / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 36 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 3-е изд., доп. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.
12. Наконечна М. М. Психологічні аспекти формування схильності допомагати іншому. — Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка, В. М. Папучі. Київ-Ніжин, 2008. — Т. 10. — С. 84–87.
13. Наконечная М. М. Социальный интеллект и помощь другому: (підсумки Міждисциплінарної науково-практичної конф. “Технології інтелектуальної діяльності”, лютий, 2009) [Електронний ресурс]: — Режим доступу: http://www.psy-science.com.ua/department/oklad.php?mova=ru&scho=_ru/knopki/mensaje/index.php
14. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2002. — 672 с.
15. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2001. — 368 с.

М. Й. Казанжи

канд. психол. наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ МОТИВАЦИИ ПОМОЩИ

Резюме

Излагаются особенности создания, применения и результаты проверки психометрических параметров методики исследования смысловой мотивации помощи.

Ключевые слова: смысловая мотивация помощи, надежность, валидность.

М. Y. Kazanzhi

candidate of psychology, associate professor of department of general and differential psychology,
K. D. Ushinskiy Yuzhnoukrainskiy national pedagogical university

METHOD OF RESEARCH OF SEMANTIC MOTIVATION OF HELP

Summary

The article deals with the peculiarities of creation, use and results of checking of psychometric parameters of the method of studying sense motivation of help.

Key words: sense motivation of help, reliability, validity.

Н. Л. Калайтан

аспирантка кафедры психологии

Национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского “ХАИ”

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СКЛОННОСТЬ К ТРЕВОЖНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У ВРАЧЕЙ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Статья посвящена исследованию особенностей эмоционального реагирования у врачей скорой помощи в зависимости от индивидуальной склонности к тревожности. Рассмотрены особенности проявления синдрома выгорания у врачей скорой и неотложной медицинской помощи с разным уровнем тревожности.

Ключевые слова: синдром выгорания, тревожность, алекситимия, стрессовые факторы.

Актуальность проблемы. Изучению проблемы синдрома выгорания посвящено значительное число работ в зарубежной [4, 10, 11] и отечественной литературе [1, 2, 5, 6, 8, 9]. 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 (далее — СМП), 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 и факторов его формирования у данной категории специалистов систематическим образом не проводилось.

Анализ проблемы. 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], профессиональная дезадаптация специалистов [2, 5]. Выделяют два основных блока факторов развития синдрома выгорания: индивидуальные (социально-демографические характеристики, стаж работы, личностные особенности, выносливость, копинг-стратегии, локус контроля и др.) и организационные факторы (условия работы, рабочие перегрузки, дефицит времени, содержание труда и др.) [2, 4, 5, 10].

Были рассмотрены стрессовые факторы деятельности сотрудников СМП, способствующие развитию разного рода дезадаптационных нарушений, в частности, синдрома выгорания [3, 8]. При этом остается малоизученным

вопрос об индивидуальных факторах формирования выгорания у врачей СМП.

Одним из индивидуальных факторов развития синдрома выгорания выделяют индивидуальную предрасположенность личности к тревожности [2, 4]. Показано наличие положительной связи между выгоранием и такими личностными чертами, как тревожность и алекситимия [11].

Согласно концепции Ч. Д. Спилбергера, различают ситуативную или реактивную тревожность как реакцию на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределенным ощущением угрозы, и личностную тревожность как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности индивида испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях.

Исследование особенностей эмоционального реагирования на стрессовые факторы деятельности у врачей СМП с разным уровнем личностной тревожности позволит определить роль индивидуальной предрасположенности к тревожности в формировании синдрома выгорания.

Цель исследования: выявить особенности эмоционального реагирования врачей СМП с разным уровнем личностной тревожности.

Методы исследования: методика исследования уровней реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, шкала дифференциальных эмоций К. Э. Изарда, методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко), Торонтская алекситимическая шкала, “Опросник невротических расстройств” (ОНР). Анализ полученных данных проводился с помощью методов математико-статистической обработки.

В исследовании приняли участие 120 врачей (в возрасте 27–65 лет) подстанций Харьковской городской клинической больницы скорой и неотложной медицинской помощи им. проф. А. И. Мещанинова.

По результатам исследования уровня личностной тревожности (методика Спилбергера-Ханина) и деления полученного вариационного ряда с помощью медианы выборка была разделена на две группы:

- 1) Врачи с низким уровнем личностной тревожности (49 человека).
- 2) Врачи с высоким уровнем личностной тревожности (63 человека).

В первую группу были включены врачи, уровень тревожности которых был ниже 46 баллов (значение медианы по выборке) по шкале личностной тревожности Спилбергера-Ханина. Вторую группу составили врачи с личностной тревожностью выше 46 баллов. Врачи, уровень тревожности которых соответствовал значению медианы, были исключены из общей выборки как испытуемые со средним уровнем рассматриваемого параметра.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследуемых группах было проведено сравнение уровня реактивной тревожности и выраженности базовых эмоций перед началом и по окончании дежурства. В обеих группах наблюдалось повышение уровня реактивной тревожности после дежурства ($T_{эмп} = 39$, $p < 0,01$ — у врачей с низкой личностной тревожностью и $T_{эмп} = 50$, $p < 0,05$ — у высокотренированных врачей) и, следовательно, таких эмоциональных состояний как напряжение, беспокойство и нервозность, что

в большей степени обусловлено особенностями протекания рабочей смены (влиянием стрессовых факторов), чем индивидуальной склонностью к повышенному переживанию тревоги.

Результаты сравнительного анализа частоты выраженности базовых эмоций в начале и в конце дежурства в исследуемых группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность базовых эмоций у врачей с разным уровнем личностной тревожности

Базовые эмоции	Перед дежурством Частота выраженности, %		После дежурства Частота выраженности, %	
	врачи с низкой тревожностью	врачи с высокой тревожностью	врачи с низкой тревожностью	врачи с высокой тревожностью
Интерес	84±7,3	86±7,6	68±9,3	43±10,8
Радость	48±10	33±10,2	48±10	43±10,8
Удивление	8±5,4	5±4,6	16±7,3	5±4,6
Горе	0	5±4,6	0	14±7,6
Гнев	0	0	0	5±4,6
Отвращение	4±3,9	0	0	5±4,6
Презрение	0	0	0	0
Страх	0	0	0	0
Стыд	4±3,9	10±6,4	4±3,9	5±4,6
Вина	4±3,9	19±8,5	8±5,4	5±4,6

В обеих исследуемых группах были выражены эмоции интереса и радости, которые составляет мотивационную основу профессиональной деятельности. Значительное снижение интереса к концу дежурства наблюдалось только в группе высокотренированных врачей ($\phi = 3,04$, $p < 0,01$) как способ психологической защиты, избегания и исключения из области внимания психотравмирующих обстоятельств деятельности.

В группе врачей с высокой тревожностью чаще наблюдалось чувство вины перед дежурством, чем у низкотренированных врачей (ϕ эмп. = 1,64, $p < 0,05$), что может быть вызвано повышением эмоционального напряжения, ожиданием неудачи и снижением уверенности в себе как в профессионале.

В группе врачей с низкой тревожностью была выявлена положительная корреляция между эмоциями удивления до и после дежурства ($R = 0,67$, $p < 0,05$), что можно рассматривать как готовность к взаимодействию со стрессовыми ситуациями в течение дежурства. В данной группе наблюдалась прямая связь между эмоцией отвращения перед сменой и виной после дежурства ($R = 0,69$, $p < 0,05$), что можно рассматривать как форму адаптации к специфическим условиям деятельности в рамках службы СМП: переживание перед началом дежурства отвращения к предстоящим профессиональным обязанностям (например, необходимость работы в условиях дефицита информации и времени, медикаментозного и аппаратного оснащения, обслуживание так называемого трудного контингента населения и др.) со-

проводилось чувством вины после дежурства (например, за неполную или несвоевременно оказанную медицинскую помощь). Положительная корреляция между эмоциями интереса и радости после дежурства ($R= 0,66$, $p<0,05$) может быть проинтерпретирована как повышение мотивации и заинтересованности в профессиональной деятельности к окончанию рабочей смены в связи с удовлетворенностью результатами своей работы.

В группе врачей с высоким уровнем личностной тревожности наблюдалась отрицательная корреляция между эмоциями интереса до дежурства, гнева и вины после смены ($R= 0,55$, $p<0,05$). Снижение заинтересованности в предстоящей деятельности и оценка ряда профессиональных обязанностей как потенциально опасных у данной категории врачей может сопровождаться снижением эффективности работы когнитивных функций и критичности оценки ситуации, а, следовательно, и качества оказываемой медицинской помощи. У специалиста может развиваться ощущение своей профессиональной несостоятельности, наблюдаться самообвинительные и аутоагрессивные тенденции, что является фактором риска развития психосоматических расстройств. Также была выявлена положительная корреляция между эмоциями стыда до и после дежурства ($R= 0,69$, $p<0,05$), что может свидетельствовать о сохранении данного переживания на протяжении всей рабочей смены в связи с повышенной значимостью для врачей социальной оценки их профессиональных качеств и страхом оказаться неспособным предоставить адекватную медицинскую помощь больному или пострадавшему. В данной группе врачей наблюдалась положительная корреляция между эмоциями горя и гнева в конце смены ($R= 0,55$, $p<0,05$), что может проявляться в форме аутоагрессии и разочарования в себе как специалисте; с другой стороны, роль горя может заключаться в снижении интенсивности гнева (проявление сочувствия), поскольку проявление гнева не поощряется в социуме.

Алекситимические черты личности, представляющие собой способ ухода от эмоциональных переживаний и защитную реакцию на стрессовые факторы, были выявлены у 4 % низкотревожных врачей СМП (к группе риска относятся 16 %) и 19 % высокотревожных врачей (группу риска составляют 57 %). Врачи с высоким уровнем личностной тревожности более предрасположены к формированию алекситимических черт личности ($\phi= 3,01$, $p<0,01$), проявляющихся в затруднении точно описать собственные (и других людей) эмоциональные переживания, трудностях определения различий между чувствами и телесными ощущениями, фиксации на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям, бедности фантазии и воображения и являющихся фактором формирования ряда психосоматических и невротических расстройств.

Признаки синдрома эмоционального выгорания различной степени выраженности наблюдались у 40 % врачей с низкой тревожностью и 81 % высокотревожных врачей, что оценивалось по наличию формирующихся либо сформированных фаз синдрома (по методике диагностики эмоционального выгорания В. Бойко). Это свидетельствует о большей подверженности развитию данного расстройства врачей с повышенным уровнем личностной тревожности ($\phi= 2,93$, $p<0,01$).

В группе низкотревожных врачей в картине синдрома эмоционального выгорания преобладали симптомы фазы “резистенция” — 32 % (фаза “напряжение” — 8 %, “истощение” — 2 %). Это проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании, отсутствии эмоциональной вовлеченности, утрате способности к сопереживанию пациентам, усталостью, ведущей к редукции профессиональных обязанностей и негативному влиянию работы на личную жизнь. Для данной группы врачей были характерны переживание психотравмирующих обстоятельств (20 %, фаза “напряжение”) как ощущение физических или психологических перегрузок, напряжение на работе, наличие конфликтов с начальством, коллегами, пациентами и эмоциональная отстраненность (12 %, фаза “истощение”) как исключение эмоций из профессиональной деятельности.

В группе врачей с высоким уровнем тревожности были выражены все три фазы синдрома: “напряжение” — 57 %, “резистенция” — 71 %, “истощение” — 62 %. При этом наиболее характерными симптомами эмоционального выгорания являлись переживание психотравмирующих событий (57 %), тревога и депрессия (24 %), неадекватное эмоциональное реагирование (71 %), расширение сферы экономии эмоций (43 %), редукция профессиональных обязанностей (52 %), эмоциональная (19 %) и личностная отстраненность (33 %). Таким образом, у данной категории врачей СМП синдром эмоционального выгорания проявлялся в сокращении обязанностей, требующих эмоциональных затрат и постепенном полном исключении эмоций из профессиональной деятельности; стремлении ограничить время взаимодействия с пациентами в зависимости от настроения и личных предпочтений; в ощущении физических и психологических перегрузок, напряжения на работе и постепенном разочаровании в себе как профессионале и в избранной деятельности; эмоциональное оскудение контактов вне профессиональной среды; в полной утрате интереса к пациенту, который начинает восприниматься как недушевленный объект для манипуляций.

По результатам исследования, полученного с использованием “Опросника невротических расстройств”, были составлены усредненные профили по клиническим, личностным и специальным шкалам. У врачей с низким уровнем тревожности показатели клинических шкал находятся в пределах нормативного разброса (38–55Т баллов). На верхней границе нормы находится шкала ипохондричности (25 % врачей), отражающая тенденцию испытуемых к излишней сосредоточенности на состоянии здоровья, отдельных психических и соматических функциях, тревожным опасениям в связи с риском заболевания. Для данной группы врачей характерно повышение по специальной шкале — “гипоманиакальные проявления” (54 % врачей). Это свидетельствует об активности и энергичности, повышенном фоне настроения, поверхностности и неустойчивости интересов, некотором преувеличении своих возможностей и способностей.

В группе высокотревожных врачей наблюдалось повышение по ряду клинических шкал, среди которых: “колебания интенсивности жалоб” (27 %), “нарушение общей чувствительности” (19 %), “расстройства в сфере пищеварения” (16 %) и “нарушение сна” (9 %). Для данной катего-

рии врачей характерна тенденция оценивать свое физическое состояние и самочувствие как часто меняющееся от полного благополучия до упадка сил, выражены жалобы относительно работы пищеварительной системы, наблюдались нарушения сна (сложности засыпания, беспокойный и непродолжительный сон), обострение общей чувствительности (восприимчивость к перепадам атмосферного давления, частые головные боли, повышенная чувствительность кожи и др.). Для 27 % врачей было характерно повышение по специальной шкале — “злоупотребление курением”, что свидетельствует о наличии или формировании табакозависимости, которая может являться способом снятия эмоционального напряжения, обусловленного стрессовыми факторами. Повышение по шкале ипохондричности (37 % врачей) свидетельствует о выраженной обеспокоенности испытуемыми своим состоянием здоровья, стремлении вести правильный образ жизни с целью избежать заболевания.

Выводы

Признаки эмоционального стресса обнаружены как в группе врачей с низким, так и в группе врачей с высоким уровнем личностной тревожности. В обеих группах наблюдалось повышение уровня реактивной тревожности к окончанию дежурства, что обусловлено влиянием стрессогенных факторов профессиональной деятельности. При этом у врачей с низким уровнем тревожности наблюдались более позитивные эмоциональные переживания, что свидетельствует об их высоком адаптационном потенциале и способности к конструктивному разрешению стресса.

Среди врачей с высоким уровнем тревожности более выражены алекситимические черты личности, представляющие собой способ ухода от эмоциональных переживаний и являющиеся фактором риска развития ряда психосоматических и невротических расстройств. У данной категории врачей также наблюдались жалобы относительно физического самочувствия и выраженная обеспокоенность состоянием своего здоровья.

Признаки синдрома эмоционального выгорания различной степени выраженности наблюдались в обеих группах, но значительно преобладали у высокотренированных врачей. В группе врачей с низким уровнем тревожности преобладали симптомы выгорания, характерные для фазы “резистенция”, тогда как у врачей с высоким уровнем тревожности были выражены симптомы всех трех стадий развития выгорания. Таким образом, тревожность, как личностная особенность, является одним из факторов формирования синдрома выгорания у врачей СМП.

Перспективой дальнейших исследований является изучение 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., Юдциц Ю. А. // Психология в медицине: учебное пособие. — М., 1998. — С. 231–244.
7. Федак Б. С. Диагностика синдрома 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. — 271с.
10. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. — 2001. — Vol.52. — P. 397–422.
11. Naisberg F. S., Fennig S., Keinan G., Elizur A. Personality characteristics and proneness to burnout: A study among psychiatrists // Stress Medicine. 1991. V. 1.7 (4). P. 201–205.

Н. Л. Калайтан

аспірантка кафедри психології

Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського “ХАІ”

ИНДИВИДУАЛЬНА СХИЛЬНІСТЬ ДО ТРИВОЖНОСТІ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СИНДРОМУ ВИГОРЯННЯ У ЛІКАРІВ ШВИДКОЇ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ

Резюме

Стаття присвячена дослідженню особливостей емоційного реагування у лікарів швидкої допомоги в залежності від індивідуальної схильності до тривожності. Розглянуто особливості прояву синдрому вигорання у лікарів швидкої і невідкладної медичної допомоги з різним рівнем тривожності. Визначено коло проблем, які потребують подальшого емпіричного дослідження.

Ключові слова: синдром вигорання, тривожність, алексітимія, стресові фактори.

N. L. Kalaytan

postgraduate

National aerospace university named after N. E. Gukovskiy, 'KhAI'

**INDIVIDUAL PROPENSITY TO ANXIETY AS A FACTOR
OF FORMATION OF BURNOUT SYNDROME AMONG EMERGENCY
PHYSICIANS**

Summary

The article is devoted to the research of features an emotional response among emergency physicians, depending on the individual's propensity to anxiety. The characteristics symptoms of burnout among emergency physicians with different levels of anxiety were considered. The circle of problems which require further empiric research is marked.

Key words: burnout syndrome, anxiety, alexithymia, stress factors.

А. А. Кононенко

канд. психол. наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА В СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

В статье рассматривается проблема возникновения такого специфического феномена социального поведения как индивидуальный имидж и его роль в социальных коммуникациях. Автор предлагает теоретическую модель, поясняющую, каким именно образом связаны различные стороны индивидуального имиджа, его типы и характеристики с различными психосоциальными процессами и феноменами. Утверждается, что имиджевое поведение свойственно абсолютному большинству людей, ведущих активную социальную жизнь, и описываются социально-психологические функции имиджа. В статье дана общая классификация имиджей с точки зрения стереотипов социального поведения, на которых они базируются.

Ключевые слова: имидж, стереотипы социального поведения, функции имиджа, структура имиджа, имиджевое поведение.

Вопрос о природе имиджа является, в сущности, частным случаем вопроса о природе человеческого поведения вообще. Имиджи формируются под влиянием социальных воздействий, выражают социальный алгоритм воспроизводства духовной жизни, но роль их ограничивается обеспечением взаимодействия между моралью и нравственностью. Можно сказать, что *имидж — это естественный и привычный алгоритм духовной жизни общества; по природе же своей он противоположен духовности, противопоставит ей уже потому, что стереотипизирует поведение людей, подчиняет его конечному спектру престижных образцов.*

По данным наших исследований, имидж используется 92% респондентов, причем почти 100% женщин, но лишь в 32% случаев он строится или корректируется осознанно.

Выделим главные, наиболее очевидные **функции имиджа:**

а) *Функция психологической защиты.*

Имидж позволяет: 1) скрыть (хотя бы временно) свои недостатки (или то, что субъект считает недостатками), вызывая у окружающих нужное для этой цели впечатление; 2) уменьшить психологическую напряженность, вызываемую наличием комплексов, получив от других вербальное или невербальное подтверждение адаптированности; 3) создать преувеличенное представление о своем интеллекте, агрессивности и т.д.

б) *Функция социального тренинга.*

В имидже человек корректирует, приспособливает самого себя к специфике групповых коммуникаций, к неизбежности отчужденного движения социальной жизни. Благодаря постоянному конструированию или коррек-

тировке имиджа представления людей о необходимости психологической защиты становятся стереотипами, рефлексам; сам вопрос о правомерности и нравственности имиджа вызывает у многих из нас удивление. Частота востребования имиджа находится, таким образом, обратно пропорциональна интенсивности рефлексии по его поводу [4].

в) *Функция социально-символического опознавания.*

На наш взгляд, имидж является своеобразным символом готовности не просто к общению, но и к обмену социальными ценностями (богатство, власть, карьера, успех и т.д.). *Бытие без имиджа воспринимается как вызов, требующий наказания, как выход за разрешенное психосоциальное пространство.* [7, с. 75].

Разумеется, социально значимый символизм опосредован ситуацией, менталитетом, состоянием самой психики, на что указывал еще М. Вебер. Он писал, что “меняются мыслительные связи, в рамках которых “исторический индивидуум” рассматривается и постигается научно. Отправные точки наук о культуре будут в будущем меняться до тех пор, пока ... окостенение души не станет общим уделом людей и не отучит их задавать вопросы всегда одинаково неисчерпаемой жизни” [1].

г) *Иллюзорно-компенсаторная функция.*

Имиджи рождаются из столкновения мира психики и мира социума — мира психики, обращенной в основном “вовне”, в деятельность, что неизбежно подразумевает бытие социума; и мира социума, нуждающегося в силе психики для своего развития и воспроизводства.

Согласно известному закону П. Жане, такой статус имиджа несет в себе противоречие психической силы, выражающей потенциал психики в конкретное время, и психического напряжения, величина которого обратно пропорциональна первой и отражает трудность реализации потенциала психики.

Достигая критических величин, такое противоречие провоцирует возникновение особого рода иллюзий, повторяющихся картин идеальных ситуаций, где психический дискомфорт (“дисбаланс”, по мысли Л. Фестингера [2]) замаскирован. Это позволяет как бы компенсировать стереотипность обычной жизни, сохраняя тем самым личность, но не нарушая поведенческие рамки групповых ролей. Возможность психологического “бунта” с помощью имиджа как бы минимизируется, задачи самосохранения имиджа согласуются, — правда, до известной степени и не всегда, — со стереотипами социального мира.

Противоречивое социально-психологическое единство имиджа непосредственно отражено в его структуре. Подчеркнем еще раз, что утверждение имманентной имиджу противоречивости есть просто признание очевидного “пересечения” в имидже целого ряда различных по качеству процессов: 1) жизни психики, не сводимой (по крайней мере, прямо) к социальным ценностям; 2) взаимной корреляции, ориентации множества (но не всех) феноменов жизни психики; 3) стихийной самореализации индивидуального социального опыта; 4) сознательного или бессознательного копирования социальных признаков, символов группового общения

и духовной жизни; 5) оформления групповых норм, ценностей, в том числе ментальных, идеологических воздействий со стороны разных по типу макрогрупп (“идеологом”) как результат системного качества духовной жизни общества.

Говоря о структуре имиджа, необходимо отметить, что она непосредственно отражает специфику природы изучаемого явления и потому столь же противоречива и пластична. Каждый элемент структуры имиджа следует рассматривать одновременно в “индивидуальном компоненте” (слово, интонация, взгляд, жест, поза и т.д.) и в “групповой компоненте” (восприятие и оценки “индивидуальной компоненты” другими людьми).

Такая “индивидуально-групповая” структура неоднородна. Во всяком случае, можно считать доказанным существование такой части “индивидуальной компоненты”, которая ускользает от восприятия и оценивается воспринимающими практически произвольно, — или не оценивается вовсе [3, с. 94].

Своеобразным центром всех блоков структуры имиджа является желание защищенности, в простейшей форме проявляющееся как стремление к личному успеху, в том числе за счет использования возможностей и способностей других. Иногда его называют “экзистенциальной точкой”, где имидж просто отсутствует [4, с. 156]. Иными словами, такая точка является самоотрицанием имиджа. Оно и выступает “коммуникатором” для биполярных шкал-блоков структуры имиджа:

а) “смысл-аттитюд”. Данная шкала полнее — в нее входят: смысл слов, символы и метки принятых в группе для стереотипных обращений ожиданий (аттитюдов), привычка учитывать аттитюды в самом построении речи. Желание же личного успеха подразумевает ориентацию и смысла и групповых ожиданий (“аттитюдов”) на свой собственный образ;

б) “реклама-жалоба”. Реклама, составляющая как бы полюс данной шкалы, выражает в имидже защищенность, акцент на тех сторонах поведения, которые кажутся субъекту привлекательными и неуязвимыми. Вместе с тем такая защищенность не бывает абсолютной даже по субъективным ощущениям, и потому эта система знаков имиджа есть, возможно, невербальная попытка обрести защиту от возможной агрессии со стороны других;

в) “рефлекс-копия-призыв”. Данная шкала отражает, пожалуй, самые сложные аспекты структуры имиджа, который содержит одновременно знаки и символы копирования другого, причем в самом широком спектре (от копирования микродвижений гортани при обращении другого до копирования смысловых интонаций), и невербальный призыв помочь в достижении цели. Отметим, впрочем, что рефлекторная копия может рождать только рефлекторный ответ. Собственно символика призыва о помощи возникает лишь тогда, когда рефлекторная сторона имиджа осознается самим субъектом;

г) “агрессия”, выражающая стремление навязать другим через имидж выгодные или желаемые правила общения.

Все эти элементы блочной структуры имиджа как бы погружены в особое ранжирующее поле, которое представляет собой субъективное представление того, кто конструирует имидж, о том, что нравится респондентам в предлагаемой ситуации. Подчеркнем также, что часть элементов выходит за пределы ранжирующего поля, представляя собой нефункциональные, чисто игровые моменты имиджа.

Самый сложный для анализа элемент — это собственно психологический фундамент имиджа как комплексный процесс формирования желания нравиться ради достижения социального успеха.

Каждый элемент структуры имиджа, как и вся его структура в целом, социально значим, хотя конкретно выражен лишь богатством индивидуального и группового поведения человека.

Как отмечает И. Федоров [4], “имиджа есть прямой результат бытия социума в человеке”. Стремясь использовать возможности группы для достижения своих целей, то есть добровольно, хотя зачастую и неосознанно, создавая систему социальной власти, человек использует самого себя, трансформируя и ориентируя свое поведение на групповые ценности социальной жизни.

Выгода конкретной формы социального поведения для конкретного человека выражается, прежде всего, в его готовности конструировать имиджи ради социального успеха. Во-первых, есть нормы и стереотипы группового поведения, которые не поняты и не осознаны человеком, но которые бессознательно учитываются в имидже на уровне упоминавшейся связи “призыв — рефлекторная копия”. Зафиксировать их чрезвычайно трудно, но возможно (например, на уровне копирования группового сленга в речи адаптера). Во-вторых, существуют такие стереотипы поведения, которые базируются только на индивидуальных представлениях о нормах жизни конкретной группы, не совпадающих с реальностью. Однако, верны или неверны эти стереотипы, они всегда манифестируют себя в имидже.

Часть механизмов имиджа сводима к формированию стереотипов социального поведения, где пересекаются, коррелируются индивидуальные психические процессы и групповые нормы и стереотипы поведения. Мы выделяем три группы стереотипов социального поведения — А, В и С-типа. Стереотипы поведения А-поведения базируются только на индивидуальных представлениях о нормах жизни конкретной группы, не совпадающих с реальностью. Независимо от степени их адекватности, они всегда манифестируют себя в имидже. Существуют общие для процессов обоих типов стереотипы социального поведения очень давнего происхождения. Мы называем их стереотипами В-типа. Именно такие стереотипы и фиксируются на рефлекторном уровне. Нами, например, наблюдался неосознанный учет феноменов группового поведения во время проведения дискуссий, причем особенно чутки в таком отношении профессиональные политики, педагоги, женщины и люди с шизоидной акцентуацией. Нормы и стереотипы группового поведения, которые не поняты и не осознаны человеком, но которые бессознательно учитываются в имидже, мы называем стереотипа-

ми С-типа. Зафиксировать их трудно, но возможно (например, на уровне копирования группового сленга в речи адаптера).

Исходя из предложенной типологии, мы можем выделить три наиболее общих типа имиджей:

а) имиджи с доминированием А-стереотипов. Политический лидер, например, может выбирать определенные области контроля, релевантные его навыкам, причем делать этот выбор на основе представления о собственных навыках и способностях. Таким образом, правильность и успешность выбора политическим лидером области контроля зависит во многом от адекватности его Я-концепции и самооценки. Для таких случаев характерно безразличие субъекта к восприятию его имиджа другими людьми, ориентация на самоощущение при оценке качества имиджа, неадекватные представления об особенностях группы, в которую человек намерен войти и возможности которой намерен использовать в своих целях и т.д. Будем обозначать такой тип имиджа термином “психологический тип”, или “П. — тип”;

б) имиджи с доминированием С-стереотипов. Такие имиджи ярко функциональны, требуют тщательной разработки и высокой чуткости по отношению к групповым нормам, ценностям, ритуалам и ожиданиям. Они жестко ориентированы на результат, на формулу “добиться с помощью других того, чего я хочу”, а не на самовыражение или абстрактную красоту имиджа. Будем называть имидж такого типа “функционально-групповым”, или “Ф.-Г. — типом”;

в) имиджи, в которых доминируют В-стереотипы, то есть имиджи без яркой личностной окраски, основанные на довольно механическом освоении, “интериоризации” групповых стереотипов гражданского поведения. Имидж ориентирован на моду, на престижные образцы поведения. Назовем такие имиджи — “некритично-групповыми” (“Н.-Г. — тип”).

Имидж не бывает изолированным. Использование только одного типа имиджа практически невозможно. Имиджи либо составляют своеобразный комплекс или “пакет” — систему, позволяющую выполнять описанные выше функции, особенно функцию психологической защиты, — либо их нет вовсе. Последнее, как уже отмечалось, бывает чрезвычайно редко, и связано либо с психической болезнью, либо с вынужденным одиночеством, либо с желанием сознательно избавиться от имиджа по причине нравственных или религиозных убеждений.

Число используемых имиджей широко варьируется, хотя, по нашим наблюдениям, наблюдается следующие закономерности:

а) наибольшее число имиджей, как интерес к проблемам их корректировки, приходится на возраст активной социализации (примерно 14–23 гг.) и возраст 33–37 лет;

б) число имиджей у женщин всегда больше, чем у мужчин. Интерес женщин к конструированию нескольких имиджей примерно в одно и то же время определенно выше мужского;

в) увеличение количества имиджей имеет предел, связанный с ощущением достаточной психологической защиты. После его достижения дальнейшее наращивание числа имиджей резко замедляется. Как правило, в

такой выбор имиджей входят имиджи делового общения, имиджи общения с людьми, обладающими властью, или кажущимися таковыми, имиджи развлечения.

г) объединение, “сращивание” имиджей до известной степени зависит от того, что И. А. Федоров [3] называет “инерцией установок”. Другими словами, привычка человека к использованию имиджей определенного типа, о чем речь шла выше, прямо влияет на качество, число, уровень разработанности самих имиджей, от интонаций до выбора цветовой гаммы одежды. Такое “сращивание” далеко не всегда рационально. Скажем, привычка к “психологическим имиджам” (“П”- имиджам) ограничивает число используемых имиджей; их совершенствование или увеличение их числа происходит лишь до тех пор, пока не возникает ощущение, которое можно описать примерно так: “Я доволен тем, как веду себя в общении с конкретным человеком или людьми; уверен в том, что ему (или им) нравится моя внешность, речь, интонация и т. п. настолько, что он (или они) с удовольствием сделает то, что мне нужно”.

Наибольшее число имиджей используют люди, склонные к “Ф.-Г.” — имиджам (более 65 % респондентов, использующих имиджевое поведение).

д) “пакетирование” имиджей связано с подражанием нормативному “пакету” имиджей лидера малой группы, психическим состоянием и т.д. Однако такие зависимости в данном случае логически вытекают из общей концепции имиджа, сформулированной в предыдущих положениях.

Одной из сторон становления такого отношения и является опредмечивание собственного отношения к другим людям в имидже. Детская игра демонстрирует человеку ситуативную выгодность позиции “изображаю для тебя”, когда реализация миметических, актерских способностей человека происходит с очевидной психологической пользой и ощущением движения к цели.

Таким образом, имидж не есть просто желание нравиться, как базовый мотив, характерный для социопсихологического бытия человека. Он выражает в неявном, зашифрованном виде опыт вхождения людей в систему социальных отношений, чтобы, используя самого себя, свою внешность, одежду, мимику и т.д., использовать для своей пользы возможности группы или другого человека.

Таким образом, природу имиджа можно охарактеризовать следующим образом: *имиджи возникли как имманентный атрибут социоантропогенеза и отражают ориентацию структурных и динамических законов духовной жизни общества на воспроизводство всей системы человеческого общежития с типичным для нее централизованным распределением власти и отношением престижности, иерархизирующими образцами поведения и поведенческих выборов символами социального успеха.*

Литература

1. Вебер М. И. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — 570 с.
2. Современная американская социология./ Под ред. В. И. Добровенькова. — М.: МГУ, 1994. — 296 с.
3. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей. — Рязань, 1997. — 240 с.
4. Федоров И. А. Основы социального поведения. — Тамбов: ТГПИ, 1993. — 305 с.
5. Эллис А. и др. Не давите мне на психику. Искусство психологической защиты. — М., 1997. — 224 с.
6. Bursten B. Man- manipulator: A psychoanalytic view. — New Haven: Yale University Press, 1973.
7. NLP — The Wild days 1972–1981. Terry McClendon. Meta Publication. 1989.

А. О. Кононенко

канд. психол. наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖУ У СОЦИАЛЬНЫХ КОМУНИКАЦИЯХ

Резюме

У статті розглядається проблема виникнення такого специфічного феномену соціальної поведінки як індивідуальний імідж та його роль у соціальних комунікаціях. Автор пропонує теоретичну модель, що пояснює, яким саме чином пов'язані різні боки індивідуального іміджу, його типи та характеристики з психосоціальними процесами та феноменами. Стверджується, що іміджева поведінка притаманна більшості людей, та описуються соціально-психологічні функції іміджу. Дана загальна класифікація іміджів з точки зору стереотипів соціальної поведінки, на яких вони базуються.

Ключові слова: імідж, стереотипи соціальної поведінки, функції іміджу, структура іміджу, іміджева поведінка.

A. O. Kononenko

candidate of psychological sciences, associate of professor

I. I. Mechnicov Odessa national university

THE ROLE INDIVIDUAL IMAGE IN SOCIAL COMMUNICATIONS

Summary

The article is devoted to the problems of such special phenomena of social behavior as an individual image and its role in social communications. Author suggests theoretical model that is explaining what kind of relation exists between various aspects of individual image, its types and characteristics.

Author states that image behavior is general feature of social persons. There is general classification of images concerning social behavior stereotypes in the article.

Key words: image, stereotypes of social behavior, the functions of image, the structure of image, image behavior.

І. О. Кочарян

ст. викладач кафедри психології

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

**ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО
СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ**

В статті представлені різні підходи щодо психологічної корекції відповідальності. Програма корекції особистісного симптомокомплексу відповідальності на основні її компоненти: когнітивний, регуляторний і поведінковий. Основною стратегією програми є розщеплювання зв'язку між відповідальністю і комплексом негативних емоцій з подальшою актуалізацією зв'язку з позитивними. Наголошується, що в результаті програми спостерігається оптимізація компонентної структури симптомокомплексу, вирівнювання його типологічного профілю (зниження рівня гіпервиражених типів відповідальності і підвищення рівня слабковиражених до рівня, близького до статистичної норми).

Ключові слова: відповідальність, структура відповідальності, типологія відповідальності, психокорекція.

Корекція відповідальності є формою психологічної роботи, орієнтованою на формування або посилення відповідальної поведінки особистості, усвідомлення міри особистої відповідальності за те, що відбувається в житті людини, а також на створення позитивного відношення особистості до можливості узяти на себе відповідальність у всіх сферах життєдіяльності. Подібних результатів можна добитися різними шляхами. Умовно, узагальнюючи всі підходи до психологічної корекції відповідальності, ми можемо розділити їх на дві великі групи, першу з яких можливо представити як навчання різним формам відповідальної поведінки, коли особистість шляхом інтеріоризації засвоює певні соціальні норми і моральні засади; другу — як тривалу дорогу внутрішньої роботи над собою і особистісне зростання (психотерапевтичний підхід).

Ряд дослідників, представників першого підходу (В. Ерхард, К. А. Клімова, З. Н. Борисова, Л. С. Славіна, Т. Ф. Іванова) [1, 2, 3], схильні розглядати корекцію відповідальності як набір простих, поверхневих і відносно короткочасних дій, в сукупності з авторитарним стилем управління тренера групи, що дозволяють усвідомити, яка поведінка є відповідальною, соціально бажаною в суспільстві, і знайти для себе способи реалізації подібної поведінки. При цьому використовуються, перш за все, такі методи, як експлікація, заохочення, індивідуальні рекомендації і поради.

Існує цілий ряд психотерапевтичних напрямків, методи яких можливо застосовувати в практиці корекції відповідальності. Серед них слід виділити наступні підходи: психодинамічний; тілесно-орієнтований; гуманістичний.

Представники динамічного напрямку (Д. Хосперск, К. Хорні, Е. Фромм) стверджують, що вся система людської поведінки детермінована або зовні (соціальне оточення, виховання), або зсередини (спадковість, характер) [4, с. 57–60]. Унаслідок чого людина скута. А оскільки не має свободи — не має відповідальності. Ключ до корекції відповідальності слід шукати не в навчанні правильній з точки зору соціуму поведінці, а в глибокій, можливо, тривалій, психотерапевтичній роботі, що змінює характер особистості.

Основними передумовами до корекції відповідальності вважаються здібності: до розуміння зв'язку між актуальним і минулим досвідом, між нинішніми стосунками і дитячо-батьківською взаємодією; до контролю за своєю поведінкою.

В рамках психоаналітичного напрямку існує декілька підходів до корекції відповідальності. З. Фрейд і школа его-психології (А. Фрейд, Х. Хартман) бачили корінь особистісної відповідальності в розвиненості функції Его. Корекція відповідальності полягає в розвитку даної особистісної підструктури. Подібна робота в сучасному психоаналізі [4, с. 39–41] може бути обов'язковою частиною психотерапії, якщо клієнт усвідомлює власну поведінку, проте не здатний її контролювати і переосмислити. Для проведення ефективної терапії школа его-психології висунула дві умови [4, с. 40]: здібність клієнта до сприйняття реальності, навіть коли вона надзвичайно неприємна, без використання примітивних захисних механізмів (“сила Его”); здатність клієнта говорити з позиції спостерігача про менш раціональні, більш глибокі емоційні реакції (“терапевтичне розщеплювання Его”). Для розвитку функції Его в сучасному психоаналізі використовується техніка, коли клієнт спільно з терапевтом обговорює в теплій приймаючій атмосфері різні ситуації з власного життя, які викликали у нього травматичні переживання і необдумані вчинки. Поступово клієнт вчиться самостійно аналізувати власну поведінку, що робить його більш усвідомленим, а значить, відповідальним.

В рамках тілесно-орієнтованого підходу В. Райха, О. Лоуена [5, 6], методологічно близького психодинамічному, відповідальність розумілася як свобода вибору власної поведінки. Особистість може досягти свободи, лише звільнившись від ранніх психологічних травм і енергетичних блоків, розширюючи репертуар власних егозахисних механізмів і долаючи типові життєві сценарії. Психологічна корекція відповідальності з позиції тілесно-орієнтованого підходу зводиться до корекції характеру особистості. Особливість роботи з характером в рамках даного підходу полягає в опрацюванні двох рівнів функціонування особистості: психологічного і тілесно-енергетичного.

Згідно клієнт-центрованому підходу справжня відповідальність властива лише “повністю функціонуючій особистості”, за К. Роджерсом, або особистості, що самоактуалізується, за А. Маслоу. Корекція відповідальності в рамках даного підходу досягається в процесі особистісного зростання клієнта. К. Роджерс виділив три необхідних і достатніх умови ефективності терапії: конгруентність психотерапевта; емпатичне розуміння клієнта психотерапевтом; безумовне позитивне відношення терапевта до клієнта.

Програма корекції особистісного симптомокомплексу відповідальності (ПКОСВ) заснована на теоретичних уявленнях про структуру і типологію відповідальності К. А. Абульханової-Славської, О. Ф. Плахотного, В. П. Пряжеїна, Л. І. Дементій, Л. С. Славіної та В. Є. Купченко [7]. Аналізуючи дані концепції, можна виділити наступні загальні положення: 1) ефективність/неефективність життєвої стратегії особистості пов'язана з її особливостями відповідальності — структурою, рівнем, генералізованістю, інстанціями, суб'єктом, об'єктами тощо. Таким чином, програма ПКОСВ має бути направлена на зміну життєвої стратегії особистості, що неминуче веде до корекції її відповідальності; 2) для підвищення задоволеності особистості власним життям психологічну роботу необхідно здійснювати поетапно: корекція когнітивного, емоційного і регуляторного компонентів відповідальності для усвідомлення особистістю того факту, що вона сама здатна управляти власним життям, що багато в житті залежить від її власної активності; корекція поведінкового компоненту, приділяючи увагу чіткому плануванню клієнтом свого життя, формуванню у нього самостійного поведінкового навичку реалізації поставлених життєвих цілей; 3) психокорекція відповідальності повинна здійснюватися на основі диференційованого підходу, враховуючи особливості кожного типу.

Метою програми є корекція особистісного симптомокомплексу відповідальності на основі особистісного зростання і відповідних поведінкових моделей, що засновані на зрілій комунікації, емпатії і відповідальності за свої дії і вчинки. Вочевидь, що ця мета є досить загальною, проте вона об'єднує ряд конкретних завдань, які вирішуються в рамках окремих модулів програми. У даному контексті такими є: формування адекватних уявлень щодо відповідальної поведінки; підвищення рівня моральних суджень; розвиток когнітивного, поведінкового, регуляторного і емоційного компонентів відповідальності; зниження рівня гіпервиражених типів відповідальності і підвищення рівня слабовиражених до рівня, близького до статистичної норми.

Для вирішення приведених вище завдань коректувальна програма включає поведінковий і особистісний блоки. Поведінковий блок — це комплекс навчальних заходів, що спрямовані на ознайомлення учасників програми з симптомокомплексом відповідальності і його можливими проявами, а також на закріплення навичок, що сприяють реалізації відповідальності в конкретній поведінці. До таких навичок ми віднесли уміння ставити перед собою реальні і актуальні цілі, а також навик ефективно управляти власним часом. Особистісний блок — це система психокоректувальних заходів, що спрямовані на зміну мотиваційної сфери особистості з метою формування спонук особистості до зрілої, дійсно відповідальної поведінки, формування і зміни когнітивного, емоційного і регуляторного компонентів відповідальності.

У програмі ПКОСВ брали участь 36 чоловік з числа осіб тих, що звернулися за психологічною допомогою в “Асоціацію практичних психологів” м. Харкова. Група була відібрана з розрахунку по 6 чоловік — представників кожного типу особистісного симптомокомплексу відповідальності і 6 чоловік, які були віднесені нами на підставі тестування в групу “безвід-

повідальних”. Всі учасники звернулися за допомогою через ті чи інші проблеми в роботі і особистому житті.

У психокоректувальній програмі (ПКОСВ) було поставлено завдання по перетворенню окремих форм відповідальної поведінки у відповідальність, як інтегральну властивість особистості — дійсну відповідальність. У роботах Л. І. Дементій, Л. С. Славіної, В. Є. Купченко тощо було показано, що відповідальність лише тоді є інтегральною характеристикою особистості, коли в її структурі виражені всі компоненти відповідальності. Типологія відповідальності В. Є. Купченко заснована на чотирьох компонентах: поведінковому, когнітивному, емоційному і регулятивному [7]. Психокоректувальна робота з поведінковим компонентом представлена у відповідному (поведінковому) блоці програми ПКОСВ. Особистісний блок програми ПКОСВ направлений на корекцію емоційного, регуляторного і когнітивного компонентів відповідальності. Реалізація особистісного блоку, як вже наголошувалося вище, незмінно пов’язана із зміною життєвих стратегій учасників програми, а також вживанням відповідних методів з арсеналу психологічних форм психотерапії. Вибір психокоректувальних методів здійснювався на підставі завдання розвитку емоційного, регуляторного і когнітивного компонентів відповідальності і з врахуванням особистісних особливостей учасників даної програми.

План програми ПКОСВ представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

Погодинний план програми ПКОСВ

№	Тема (вид занять), психокоректувальний блок	Завдання	час (ч.)
1	Відповідальність, свобода, атрибуція відповідальності, відповідальна поведінка (семінар), ознайомлювальний	Учасникам важливо усвідомити: що вони самі здатні управляти власним життям, що багато що в їх житті залежить від їх власної активності; можливість неадекватного сприйняття причини подій життя, що відбуваються, та способи досягнення життєвих цілей; роль відповідальності в житті особистості і власний тип відповідальності.	2
2	Методика ефективної постановки індивідуальних цілей (лекційно-практичне), поведінковий	Учасники повинні опанувати технологію постановки життєвих цілей	3
3	Ефективне управління часом (лекційно-практичне), поведінковий	Учасники повинні опанувати методики ефективного управління часом	3
4	Група зустрічей (практичне), особистісний	Учасникам важливо усвідомити: власну поведінку в контексті її відповідальності/безвідповідальності; особливості і наслідки своєї відповідальної поведінки; можливі ресурси зміни відповідальності.	72

Закінчення табл. 1

№	Тема (вид занять), психокоректувальний блок	Завдання	час (ч.)
5	Індивідуальна психокоректувальна робота (практичне), особистісний	Усвідомлення причин власної відповідальної і безвідповідальної поведінки; опрацювання психологічного травматичного досвіду	6
6	Індивідуальна психокоректувальна робота за підсумками групових практичних занять, особистісний	Підведення підсумків і закріплення отриманих навичків	3

Заняття ознайомлювального блоку спрямовані на уточнення керівником програми ПКОСВ запитів учасників і їх мотивування щодо подальшої участі. При цьому інші цілі описані в таблиці 1.

Раніше [8] було показано, що відповідальність забезпечується різними емоційними механізмами. Так, “неавтентична відповідальність” включає наступний комплекс емоцій: горе, сором, провина, страх і гнів; а “автентична відповідальність” включає емоцію радості. Таким чином, для розвитку автентичної відповідальності необхідно звільнити її від сусідства негативних емоцій і пов’язати з емоцією радості, що дозволить особистості бути відповідальною, не виходячи із страхів, побоювань і тривоги, а реалізуючи власну громадянську позицію в суспільстві.

Для розвитку емоційного, когнітивного і регуляторного компонентів відповідальності необхідно перетворити незрілі форми радості в зрілі, а також підвищити інтенсивність її переживання в учасників програми ПКОСВ. Рішення даної задачі бачиться не у формуванні ряду поведінкових навичок переживання радості, подібно до тренінгу насолоди (В. Ромек і Є. Ромек), а в зміні неефективних життєвих стратегій, звільненні від неадаптивних когніцій і патернів поведінки, що відводять людину в протилежну сторону від радості в житті.

Особистісний блок програми ПКОСВ базується на наступних основних положеннях.

У процесі психокорекції відповідальності необхідно пропрацювати бар’єри, перешкоди, що стоять на шляху близькості клієнта з головними об’єктами інфантильних конфліктів. Терапевт потрапляє в поле процесів, що відображають проблему контакту клієнта. Робота в полі переносних й контрпереносних реакцій дозволяє терапевтові пройти весь цикл контакту клієнта, звільняючи радість близькості від сусідства тривоги і страху. Таке опрацювання сприяє прийняттю клієнтом реальності і відповідальності за своє життя і вибір.

Невротичний контакт є полівекторним процесом, в якому реалізуються інфантильні конфлікти особистості. В процесі міжособистісної взаємодії у міру емоційного зближення з об’єктом прихильності суб’єкт проявляє амбівалентне відношення до партнера. Одночасно з радістю виникає інфантильна тривога, яка в певний момент досягає такої інтенсивності, що

робить подальше емоційне зближення з об'єктом руйнівним для суб'єкта, природність циклу контакту порушується, в стосунках виникає дисбаланс, і вони розпадаються.

Зрілий контакт є моноекторним процесом в системі “близькість-віддаленість”, “радість-травматичність”. З емоційним зближенням з партнером у суб'єкта зростає суб'єктивне переживання радості, а рівень тривоги залишається на колишньому рівні. Зрілий контакт і дійсна відповідальність в міжособистісних стосунках проявляються лише в тому випадку, якщо особистість не несе в собі “вантаж” інфантильних конфліктів.

В рамках програми ПКОСВ застосовувалися методи провокативної дії психолога на учасників, з метою форсування психокоректувального процесу. На думку Ф. Фареллі, саме провокація дозволяє щонайшвидше досягати тих областей, яких клієнт прагне уникнути, виражаючи це своєю поведінкою [9]. Роль класичного провокативного терапевта — помічник диявола. Терапевт бере на себе негативну сторону амбівалентного відношення клієнту до об'єкта, “грає роль сатани-спокусника, спонукає клієнта продовжити “гріхопадіння”, підтримуючи його дійсне і патологічне уявлення про “добро” і вигадку виправдань такій поведінці” [9]. Він спотворює сценарії, провокуючи клієнта на їх усвідомлення.

Нами застосовувалася наступна техніка з арсеналу провокативної терапії.

Тест на реальність — принцип доведення до абсурду допомагає клієнтові усвідомити себе, визначити, підтвердити, захистити і навчити сміятися над собою.

Вербальна конфронтація — техніка, направлена на усунення невідповідності між словами і діями клієнта.

“Конфронтація негативного моделювання” — копіювання манери клієнта говорити, висміювання найболючіших для нього тематик.

Іронічні пояснення — перебільшені, абсурдні іронічні відповіді на питання клієнта.

Суперечливі повідомлення — згода і тут же твердження іншого. Використання суперечливих повідомлень дають клієнтові можливість попрацювати в розшифровці комунікацій.

Перерахування — терапевт не лише примушує клієнта скласти перелік причин його поведінки, але і сам бере в цьому участь з метою з'ясувати можливі причини захворювання і викликати реакцію клієнту.

Техніка провокуючої метафори спрямована на прискорення вбудовування учасників психотерапії в процеси один одного, створення єдиного групового поліпроцесуального простору.

В процесі психокорекції особистісного симптомокомплексу відповідальності в міжособистісних стосунках завданням психолога є вбудовування, вплітання в життєві сценарії, чекання, процеси й інші феномени актуальної проблематики клієнта, як один з головних персонажів, що діють, шляхом терапевтичної провокації. З виникненням переносних взаємин з'являється можливість опрацювати бар'єри і перешкоди на дорозі можливого емоційного зближення клієнта із значимими об'єктами в його житті. Подібні зміни вплинуть на структуру відповідальності учасників програми

ПКОСВ, змінивши не лише вираженість емоційного, регуляторного і поведінкового компонентів, але і їх змістовну, семантичну наповненість.

Для емпіричної оцінки ефективності програми корекції відповідальності нами було здійснено квазіекспериментальне дослідження із застосуванням плану для двох груп з попереднім і підсумковим тестуванням.

Експериментальна і контрольна групи були еквівалентні за кількістю випробовуваних (по 36), статевим складом (15 чоловіків і 21 жінка), віком (20–21 рік), типом прояву відповідальності (по 6 випробовуваних у кожній групі представляли п'ять типів відповідальності, виділених у нашому дослідженні, і 6 безвідповідальних), локалізацією контролю і рівнем моральної думки. У якості показників ефективності корекції відповідальності на підставі поставлених завдань були вивчені зміни динаміки результатів за наступними психодіагностичними методиками і процедурами: методика локалізації контролю О. Г. Ксенофонтової; метод моральних дилем (історій з незавершеним кінцем) Л. Кольберга; методика діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності ОДОСВ; інтерв'ю “компоненти відповідальності” Л. І. Дементій.

Після проведення ПКОСВ у членів експериментальної групи виявилось: 1) зростання різних показників інтернальності — інтернальність при описі особистого досвіду ($T=69,5$; $p<0,05$), інтернальність в судженнях про життя взагалі ($T=79$; $p<0,05$), інтернальність у професійній діяльності ($T=59$; $p<0,05$) і в сімейних стосунках ($T=97,5$; $p<0,05$); збільшення міри готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів ($T=67,5$; $p<0,01$), до самостійного планування, здійснення й відповідальності за неї ($T=79$; $p<0,01$); 2) зростання рівня моральних суджень ($T=1,93$; $p<0,03$), значно збільшилось число постконвенціональних суджень; 3) профіль особистісного симптомокомплексу відповідальності вирівнюється — високі показники різних типів відповідальності знижуються, низькі — зростають, наближуючись до нормативних; 4) поліпшення компонентної структури відповідальності — підвищення показників когнітивного ($T=73$; $p<0,05$), емоційного ($T=81,5$; $p<0,05$) та поведінкового компонентів ($T=65,5$; $p<0,01$).

Таким чином, запропонована програма корекції відповідальності (ПКОСВ) є ефективною.

Висновки

ПКОСВ ґрунтується на наступних принципових положеннях: 1) комплексність — здійснюється на всіх рівнях її структури: особистісному (емоційному, когнітивному, регуляторному) і поведінковому (уміння, навички); 2) диференційованість корекційного підходу до кожного типу відповідальності; 3) методична еkleктичність — включає різні коректувальні підходи і техніки. У той же час, стратегічно в її основу покладені гуманістичні принципи клієнт-центрованої терапії К. Роджерса. Основне в даному підході — допомогти клієнтові увійти до власного внутрішнього світу, у власні переживання за рахунок забезпечення необхідних і достатніх умов терапевтичної зміни клієнта.

Завдання ПКОВ: 1) формування адекватних уявлень про відповідальну поведінку; 2) збільшення рівня відповідальності учасників програми; 3) підвищення рівня усвідомлення ролі відповідальності в житті учасників програми; 4) формування навичок планування і регуляції діяльності.

Для розвитку автентичної відповідальності необхідно звільнити відповідальність від сусідства негативних емоцій і пов'язати з емоцією радості, що дозволить особистості бути відповідальною, не виходячи із страхів, побоювань і тривоги, а реалізуючи власну громадянську позицію в суспільстві.

Після проведення ПКОВ у членів експериментальної групи виявилося: 1) зростання різних показників інтернальності — інтернальність при описі особистого досвіду, інтернальність в судженнях про життя взагалі, інтернальність у професійній діяльності і в сімейних стосунках; збільшення міри готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів, до самостійного планування, здійснення й відповідальності за неї; 2) зростання рівня моральних суджень, значно збільшилось число постконвенціональних суджень; 3) профіль особистісного симптомокомплексу відповідальності вирівнюється — високі показники різних типів відповідальності знижуються, низькі — зростають, наближуючись до нормативних; 4) поліпшення компонентної структури відповідальності — підвищення показників когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Література

1. Иванова Т. Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников [Электронный ресурс] / Т. Ф. Иванова // Методические рекомендации для учителей, воспитателей школ и учреждений повышенного уровня образования; под редакцией доктора психологических наук, профессора М. В. Матюхиной. — Режим доступа до стат.: <http://www.psyportal.info/psypage/st1.shtml>
2. Климова К. А. О формировании ответственности у детей 6–7 лет / К. А. Климова // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. — М.: Наука, 1968. — С. 328–353.
3. Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений / Л. С. Славина // Вопросы психологии личности школьника. — М.: Наука, 1978. — 298 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия. Психологические модели: Учебник для вузов / Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. — 3-е изд., стереотип. — СПб.: Питер, 2009. — 496 с.
5. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / Лоуэн А. — Институт общегуманитарных исследований, 2000. — 256 с.
6. Лоуэн А. Радость / Лоуэн А. — Институт общегуманитарных исследований, 1995. — 171 с.
7. Купченко В. Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія. Історія психології” / В. Е. Купченко. — Омск, 2004. — 20 с.
8. Кочарян І. О. Типологічні особливості організації особистісного симптомокомплексу відповідальності / І. О. Кочарян // Актуальні проблеми практичної психології: Збірник наукових праць. — Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2006. — С. 120–123.
9. Кочарян И. А. Провокативный поход в психокоррекции проблем эмоциональной близости и ответственности в межличностных отношениях / И. А. Кочарян // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія “Психологія”. — Вип. 39. — № 793. — Харків, 2008. — С. 223–229.

И. А. Кочарян

Национальный аэрокосмический университет им. Н. Е. Жуковского “ХАИ”

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО СИМПТОМОКОМПЛЕКСА ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Резюме

Программа коррекции личностного симптомокомплекса ответственности направлена на основные ее компоненты: эмоциональный, когнитивный, регуляторный и поведенческий. Основной стратегией программы является расщепление связи между ответственностью и комплексом негативных эмоций с последующей актуализацией связи с позитивными. Отмечается, что в результате программы наблюдается оптимизация компонентной структуры симптомокомплекса, выравнивание его типологического профиля (снижение уровня гипервыраженных типов ответственности и повышение уровня слабовыраженных до уровня, близкого к статистической норме).

Ключевые слова: ответственность, структура ответственности, типология ответственности, психокоррекция.

I. Kocharyan

National aerospace university the name of N. E. Zhukovski

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF COMPLEX OF PERSONALITY RESPONSIBILITY SYMPTOMS

Summary

The program of complex of personality responsibility symptoms directed on its basic components: emotional, cognitive, regulator and behavioural. The basic strategy of the program is splitting of communication between responsibility and a complex of negative emotions with the subsequent actualisation of communication with positive. It is noticed, that as a result of the program optimisation of componental structure of symptoms complex, alignment of its typological profile (decrease in level of the hyper-expressed types of responsibility and increase of level lowexpressed to the level close to statistical norm) is observed.

Key words: responsibility, structure of responsibility, typology of responsibility, psychocorrection.

О. І. Крошка

викладач кафедри диференціальної і експериментальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

САМОПІЗНАННЯ ЯК ФОРМА ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ НА ПРОВІДНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема вивчення психологічних особливостей емоційно-оцінного ставлення особистості до себе неможлива без визначення специфіки самопізнання. У статті розкриваються основні підходи до вирішення цієї проблеми, проводиться аналіз підходів до визначення самопізнання як форми емоційно-оцінного ставлення особистості до себе на провідних етапах онтогенетичного розвитку.

Ключові слова: емоційно-оцінне ставлення до себе, особистість, самопізнання, самосприймання, самоспостереження.

Формування ставлення до себе як афективного компоненту самосвідомості здійснюється на двох рівнях самопізнання. На першому рівні емоційно-оцінне ставлення до себе виникає як результат співвідношення себе з іншими. В цьому випадку при пізнанні себе особистість переважно спирається на зовнішні моменти. Підсумком такого самопізнання є одиничні образи самого себе і своєї поведінки, які нібито прив'язані до конкретної ситуації. Але на даному етапі ще немає цілісного, дійсного розуміння себе, пов'язаного з осмисленням своєї суті.

Провідними формами самопізнання, згідно з І. І. Чесноковою, в рамках порівняння “Я-інший” є самосприйняття і самоспостереження. На другому, більш зрілому рівні самопізнання, формування ставлення до себе здійснюється в рамках порівняння “Я-Я” за допомогою внутрішнього діалогу. Провідними формами такого самопізнання є самоаналіз і самоосмислення. Включаючись у самопізнання на більш або менш зрілому рівні свого розвитку, ставлення до себе робить його як за способом здійснення, так і по своєму результату більш тоншим і здійсненим [14].

Самопізнання, за Т. М. Титаренко, — це процес усвідомлення, спрямований на дослідження суб'єктом, що пізнає, себе, своєї діяльності, свого внутрішнього психічного змісту. Самопізнання стає можливим тільки тоді, коли особистість, яка пізнає, водночас є і суб'єктом, і об'єктом пізнання [12].

Самопізнання формується через відчуття себе як сприймаючої істоти й активно розвивається з появою здатності відокремлювати себе від своєї життєдіяльності. Спочатку воно є безсловесним і незмістовним, і вже потім набуває вигляду мовленнєвого, змістовного, предметного. Самопізнання, як було вже відмічено вище, є водночас і результатом, і передумовою самоусвідомлення. Однак воно не зводиться до самосвідомості або рефлексії. Можна усвідомлювати себе, рефлексувати, але не знати сутності свого “Я”.

Уміння пізнавати власний внутрішній світ досягається з досвідом життя, а сам процес самопізнання несе інформацію не тільки про характер, здібності та інші особливості, він спрямований на пізнання справжнього в особистості, збагнення сутності її земного покликання [6].

Через самопізнання, згідно з Ю. Л. Трофімовим, людина приходить до певного знання про саму себе як суб'єкта, що відрізняється від інших [4]. Це знання входить у зміст самосвідомості як її стрижень, серцевина. З самого початку самопізнання — процес відображувальний, похідний відносно предметного пізнання і пізнання інших людей. Людина пізнає себе тими самими шляхами, що й об'єктивний світ, у неї нема іншого механізму вивчення себе. Онтогенетичний розвиток самопізнання, як і інших сфер самосвідомості, — це процес, що розгортається в часі.

Умовно в генезисі самопізнання автор відокремлює два основних рівні. Перший, специфічний для ранніх онтогенетичних етапів розвитку людини — приблизно до підліткового віку, вирізняється невеликим ступенем інтеграції. Уявлення про себе тут немовби “вписані” у конкретну ситуацію, вони багаті на безпосередній, чуттєвий зміст. Хоча вже відбувається формування деяких відносно сталих сторін уявлення про своє “Я”, але ще немає цілісного, узагальненого, суттєвого розуміння себе, пов'язаного з наявністю поняття про себе [4].

При такому пізнанні себе, на думку Ю. Л. Трофімова, людина переважно спирається на зовнішні моменти в порівняльному контексті з іншими [4]. Основними внутрішніми прийомами такого самопізнання, як підкреслює автор, виступають самосприймання і самоспостереження. Проте на стадії більш зрілого самоспостереження підключається і самоаналіз. Як результат спостереження за поведінкою однієї чи багатьох людей у подібних ситуаціях виникає уявлення, а потім і поняття про деяку психологічну якість, властивість людини. Далі здійснюється її перенесення на себе, завдяки чому встановлюється ступінь присутності цієї психологічної якості, її виразність, форма, рівень розвитку тощо. Л. Г. Терлецька відмічає, що сфера значущих психологічних особливостей іншого поступово розширюється — від окремих якостей, що виявляються у окремих поведінкових актах, до більш глибинної системи сутнісних властивостей, що характеризує лінію поведінки людини в цілому. Ми згодні з тим, що таке перенесення передбачає попередню усталеність загального погляду на себе як на істоту такого самого роду, як і всі інші люди, тобто уявлення про себе як істоту, в основному схожу на всіх інших людей, хоч і таку, що відрізняється індивідуальними особливостями. Затвердження цієї основної думки щодо людини — перша й основна ознака зрілості особистості [11].

Для другого рівня самопізнання специфічним є те, що співвіднесення знань про себе здійснюється не в межах “Я та інша людина”, а в межах “Я та Я” і передбачає оперування деякою мірою сформованими знаннями про себе. Провідним способом вивчення власного внутрішнього світу стають складні форми самоаналізу, зокрема аналіз мотивів власної поведінки. Виділені мотиви оцінюються людиною з точки зору розуміння вимог сус-

пільства до неї та власних вимог до себе. Внаслідок співвіднесення форм поведінки з певною мотивацією, їх аналізу й оцінки відбувається усвідомлення себе як суб'єкта, якому належать виділені та проаналізовані стани і властивості. Власне “Я”, на думку низки дослідників, починає усвідомлюватися як цілісне утворення, як єдність зовнішнього та внутрішнього буття [4; 14 та ін.]. На другому рівні самопізнання ускладнюються способи вивчення власного внутрішнього світу. Аналізуючи свою поведінку, людина намагається співвіднести її з тією мотивацією, яку вона реалізує і яка її детермінує [11].

С. Л. Рубінштейн вважав, що “людина усвідомлює свою самостійність, своє відокремлення у якості самостійного суб'єкта із оточення лише через свої стосунки з оточуючими людьми, і вона приходить до самосвідомості, до пізнання власного “Я” через пізнання інших людей”. Отже, самосвідомість є не тільки рефлексія свого “Я”, скільки усвідомлення свого способу життя, своїх відносин зі світом і людьми [7, с. 657].

Самопізнання набуває різних форм — від найпростішого самосприймання окремих частин тіла, звуків вимови тощо до здатності пізнання власних психічних процесів (рефлексія), усвідомлення своїх прагнень і емоцій, застосування шкали оцінок до власних умінь, здібностей, поривань (самооцінка) та до самовиховання з метою досягнення життєво важливих цілей. Самовідчуття, як було показано В. В. Століним, пов'язане з організмичним рівнем активності людини [10]. У самосвідомості тіло з його внутрішніми станами презентується за допомогою самовідчуття та на його основі формується “схема тіла”. Саме процеси сприймання забезпечують суб'єкта необхідною, селективною інформацією про себе. За Н. І. Сарджвеладзе, самосприйняття зовнішності як перший етап самопізнання, грає суттєву роль на різних етапах онтогенезу, а в деяких періодах розвитку особистості (наприклад, в пубертатному та юнацькому) його функції інтенсифікуються та визначають і форму і зміст життєдіяльності особистості [9], але дослідження О. Т. Соколової переконливо довело, що така підвищена увага до своєї зовнішності у молоді може не лише впливати на поведінку, але й деформувати самооцінку, впливати на систему цінностей, інші глибокі особистісні структури [8].

Характерною особливістю самопізнання є безперервна взаємодія з рештою психічних утворень, якостей, властивостей, які або сприяють цій роботі, або її гальмують. Існують різноманітні форми самопізнання, такі як самоосмислення, самокритика, саморозуміння, самооцінка, самозбагнення, рефлексія тощо. Низка авторів розуміє самопізнання як процес, що має поступовий характер, розгортається на різних рівнях та досить глибоко проникає в суть буття, світу, життя в цілому, а перебування в стані самопізнання, розвитку здатності до рефлексії, є необхідною умовою розвитку особистості. Шляхом до самопізнання, на думку М. Келесі, виступає розвинена рефлексія, яка сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості. Сутність процесу пізнання для особистості, яка є її суб'єктом, має дуалістичний характер. По-перше, особистість виступає центром, активним початком пізнання оточуючого світу, а по-друге, пізнаючи оточую-

чий світ за допомогою рефлексії, особистість більш повно і глибше пізнає саму себе.

Афективним центром особистості в ранній юності Л. І. Божовіч виділяє спрямованість у майбутнє. Ця структура є складною і суперечною функціональною системою, її наявність накладає відбиток на всі особистісні прояви, в тому числі й на самопізнання особистості. З іншого боку, як відмічає А. В. Мудрик, самопізнання в цей період онтогенезу об'єктивно ускладнюється наступними умовами: по-перше, воно вимагає певного усамітнення і спокою, що дуже проблематично в сучасному світі; по-друге, дані, які отримує юнак або дівчина про свій внутрішній світ, зовсім не завжди гарні і позитивні; по-третє, самопізнання — це певне експериментування з собою, і зовсім не завжди воно безпечне. На думку автора, основна проблема полягає в тому, що в самопізнанні часто усвідомлюються психічні механізми, які в нормі працюють саме без контролю свідомості. Таким чином, взаємовідносини юнака із своїм внутрішнім світом не є простими й безхмарними.

Самопізнання, як і інші форми пізнання, не забезпечує досягнення кінцевого, абсолютно завершеного знання, будь-який об'єкт пізнання, а людина в цьому змісті особливо, є невичерпним [14]. Саме тому знання про себе є єдністю протилежностей — відносного й абсолютного. Відносність знань про себе обумовлена, на думку І. І. Чеснокової, постійними змінами в часі реальних умов життєдіяльності й самої людини. Часто спостерігається розбіжність між реальними змінами людини і тим, що відбито нею в образі самої себе, тобто нове у психічному розвитку людини ще не стало змістом її знання. Недостатньо чітко усвідомлюючи появу в собі чогось нового, людина ніби із запізненням його відкриває, а до цього користується старими знаннями про себе, старими оцінками, хоч вони насправді вже не відповідають змісту нового психологічного утворення й об'єктивного його прояву [14, с. 92].

За Ю. Б. Гіппенрейтер, пізнання себе виступає однією з найскладніших і одночасно дуже важливих задач становлення особистості. Серед причин, які викликають цю складність, Ю. Б. Гіппенрейтер відзначає наступні: 1) людина повинна розвинути власні пізнавальні здібності, накопичити відповідні засоби, щоб потім використати їх відносно себе самої. Лише на початку старшого шкільного віку більшість людей виявляються здатними на це; 2) має накопичитися матеріал для самопізнання, тобто людина повинна розвинути, кимось стати, щоб, спрощено кажучи, було що пізнавати. Разом з тим, оскільки процес розвитку особистості не зупиняється, самопізнання буде завжди відставати і давати не зовсім вірну картину; 3) будь-яке знання про себе вже фактом свого отримання змінює людину: дізнавшись щось про саму себе, вона стає іншою, що вказує на важливість самопізнання для розвитку особистості [1].

Сензитивним періодом для розвитку самопізнання багатьма дослідниками вважається рання юність, що зумовлюється зовнішніми і внутрішніми факторами [2; 3]. До зовнішніх факторів відноситься ставлення соціуму до юнаків як до дорослих, що потребує від них досягнення певної моральної,

цивільної, трудової і політичної зрілості. До внутрішніх факторів відносяться, по-перше, розвиток у юнаків здібності до теоретизації, абстракції і узагальнення, а по-друге, головне новоутворення даного віку — відкриття свого внутрішнього світу. Саме воно спонукає особистість до активного самопізнання, рефлексії, розвитку тих якостей і властивостей, які необхідні у дорослому житті.

Крім визначених факторів, що впливають на самопізнання особистості, на думку Л. І. Рувінського та А. Є. Соловйової, основні труднощі самопізнання полягають в тому, що суб'єкт пізнання є водночас і його об'єктом [8]. Якщо у пізнанні суб'єкт і об'єкт розчленовані й диференційовані, то в самопізнанні вони злиті. Людина як суб'єкт пізнання має подивитися на себе очима інших, як на щось самостійне відносно себе. При пізнанні явищ об'єктивного світу особистість має здобути якомога більш точну і повну інформацію про об'єкт, активно сприйняти найменші зміни в ньому і далі відбити ці зміни у своїх поняттях для того, щоб погодити власні дії з новим пізнаним змістом. Цей новий зміст уводиться у вже існуюче поняття, можливо, зменшуючи обсяг старого змісту або актуалізуючи його. Увесь процес пізнання світу безупинно збагачується, він спрямований на наближення до абсолютної істини. Прагнення до найбільш істинного пізнання об'єктивного світу — основна тенденція пізнавальної діяльності людини в системі її взаємодії з ним [8].

При самопізнанні, коли важко відділити об'єкт від суб'єкта, які виступають як одне ціле, ця особливість пізнання, на думку Л. І. Рувінського та А. Є. Соловйової, підсилюється, природно зростає і суб'єктивізм у пізнанні самого себе. Насамперед увесь процес самопізнання у кожній особистості залежить як від її індивідуальних особливостей, так і від індивідуалізованості самого процесу самопізнання, зокрема, від ступеня спрямованості особистості до свого внутрішнього світу, рівня розвитку потреби особистості в рефлексії та самопізнанні, що значною мірою впливає на глибину, інтенсивність і широту пізнання самого себе [8].

Саме в ранній юності особистість вперше з особливою гостротою відчуває, усвідомлює суперечність свого життя, що і служить основою її звертання до самопізнання. Особистість у юнацькому віці наповнена життєвою енергією, силою, надіями на майбутнє, пізнаючи суперечності і перешкоди життя, намагається їх подолати, забезпечити свій розвиток. Це припускає активне пізнання себе, обрання того життєвого шляху, під час якого можливі самореалізація і саморозвиток.

Взагалі, на думку Д. Й. Фельдштейна, старший підлітковий період — це вік інтенсивного формування моральних понять, уявлень, переконань, якими підлітки починають керуватися у власній поведінці і які формуються під впливом оточуючої дійсності [13]. Найважливішим загальним моментом у 14–15 років є розвиток самосвідомості, самооцінки; у старших підлітків виникає інтерес до себе, до якостей власної особистості, потреба порівнювати себе з іншими, оцінювати себе, розбиратися у своїх почуттях та переживаннях [13]. Як відмічають дослідники пубертатного періоду, на підставі цього часто виникають конфлікти, які є наслідком протиріч

між рівнем домагань підлітка та його об'єктивним статусом у групі [13]. На підставі розвитку самосвідомості та свідомого відношення до дійсності, зростання вимог до підлітка, його нового статусу у групі саме в цей період з'являються перші тенденції щодо самовиховання — дитина прагне розвинути у себе позитивні якості особистості, подолати негативні [13].

Юнацький вік, на думку А. А. Реана, порівняно з підлітковим, характеризується більшою диференційованістю емоційних реакцій та способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю та саморегуляції [5]. В той же час, залишається багато рис, які є характерними і для комплексу емоційності пубертатного віку. Крім того, соціальна активність юнаків у цей період ще може приймати форму негативізму та соціальної критики.

Головний психологічний здобуток юності — відкриття власного внутрішнього світу. Одночасно з відчуттям своєї унікальності приходить почуття самотності. Юнацьке “Я” ще не достатньо визначене, розмите, інколи переживається внутрішня пустота, невизначена тривожність тощо. Звідси зростає потреба у спілкуванні та одночасно підвищується його вибірковість, потреба в уособленні [3]. Самосвідомість в цьому віці набуває новий якісно-специфічний характер. На думку Д. Й. Фельдштейна, вона пов'язана з необхідністю оцінювати якості власної особистості з урахуванням конкретних життєвих прагнень [13]. На підставі самосвідомості ще сильніше (ніж у пубертаті) розвивається потреба у самовихованні, яка спрямована вже не тільки на подолання тих чи інших недоліків та розвиток окремих позитивних якостей (як в старшому підлітковому віці), але й на формування особистості в цілому відповідно ідеалам, які складаються у юнаків.

Не тільки уявлення про себе, але й сприйняття світу претерпає серйозних змін. У сприйнятті оточуючого світу здійснюється актуалізація нового образу світу. Людина в цей період починає розуміти свою нерозривну єдність зі світом (свідома приналежність). Для періоду ранньої юності (особливо у 16–17 років) характерною є висока амбівалентність почуттів відносно оточуючого світу та власної особистості.

Головною особливістю ранньої юності (16–18 років) є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності та несхожості на інших. Внаслідок цього може виникати деяка напруженість, почуття самотності. Почуття самотності як новоутворення ранньої юності підвищує потребу у спілкуванні та одночасно вибірковість у контактах. І. С. Кон виділяє такі новоутворення ранньої юності як відкриття особистістю власного внутрішнього світу, зростання потреби у духовній близькості з іншою людиною [3].

В цей період у навчальній діяльності та спілкуванні можуть зустрічатися такі негативні емоційні стани як апатія, злість, гнів, відчай, роздратування, втомлення та перевтомлення, заклопотаність, страх, депресія. Деякі стани старших підлітків та юнаків співпадають, але в той же час є відмінності. Зокрема, у підлітків відмічені вище нерівноважні стани, прості за своїм складом. Це моностанни, які переважно мають емоційну складову. У юнаків — це полістанни, більш складні за структурою. Для цього

вікового періоду характерний широкий спектр впливу нерівноважних емоційних станів на поведінку — від брутальності до суїцидальних спроб, а поряд з імпульсивною поведінкою вже має місце нормативна.

Таким чином, самопізнання виступає як процес усвідомлення, спрямований на дослідження суб'єктом, який пізнає, себе, своєї діяльності, свого внутрішнього психічного змісту. Самопізнання стає можливим тільки коли особистість водночас є і суб'єктом, і об'єктом пізнання, а найбільш сензитивним у цьому напрямку виступає період ранньої юності. Юнацький вік розглядається як переломний період онтогенетичного розвитку [3;13]. Основними життєвими відношеннями особистості в цей період є: міжособистісні стосунки, ставлення до себе як особистості, ставлення до оточуючого світу. Узагальнюючи наукові дані, можна стверджувати, що юність — період, коли особистість активно пізнає себе, розуміє проблемно-суперечливий характер свого внутрішнього і зовнішнього світу. Їй притаманні проблемне бачення і розуміння себе і оточуючої дійсності. На цій основі можливий розвиток самопізнання, яке є необхідним засобом внутрішнього саморозвитку і самовдосконалення особистості юнака.

Література

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Педагогика, 2002. — 336с.
2. Диянова З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. — Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1993. — 56 с.
3. Кон И. С. Открытие “Я” / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
4. Психология / [за ред.Ю. Л. Трофімова]. — К.: Либідь, 2001. — 558 с.
5. Реан А. А. Психология подростка: Энциклопедия/ А. А. Реан. — СПб.: Питер, 1999. — 416 с.
6. Романова И. А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии / И. А. Романова // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 102–112.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер Ком,1999. — 720 с. — (Першотвір).
8. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский, А. Е. Соколова. — М.: Просвещение, 1982. — 143 с.
9. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — Тбилиси: Мецниеба, 1989. — 367 с. — (Першотвір).
10. 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.
11. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу / Л. Г. Терлецька. — К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. — 150 с.
12. Титаренко Т. М. Буденний досвід як матеріал особистісного самоосмислювання / Т. М. Титаренко // Психологія. — 2000. — Вип. 1(8). — С. 26–33.
13. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: Избранные психол. труды / Д. И. Фельдштейн. — М., 1996. — 512 с. — (Першотвір).
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1981. — 323 с.

О. И. Крошка

преподаватель

кафедра дифференциальной и экспериментальной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

САМОПОЗНАНИЕ КАК ФОРМА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ НА ВЕДУЩИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

Проблема изучения психологических особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе невозможна без определения специфики самопознания. В статье раскрываются основные подходы решения этой проблемы, проводится анализ подходов по определению самопознания как форме эмоционально-оценочного отношения личности к себе на ведущих этапах онтогенетического развития.

Ключевые слова: эмоционально-оценочное отношение к себе, личность, самопознание, самовосприятие, самонаблюдение.

O. I. Kroshka

teacher of department of differential and experimental psychology

I. I. Mechnikov Odessa national university

SELF-KNOWLEDGE AS FORM EMOTIONALLY-EVALUATED RELATION TOWARD SELF ON THE LEADING STAGES OF ONTOGENETIC DEVELOPMENT

Summary

Problem of study of psychological features of emotionally-evaluated relation of personality toward self impossible without determination of specific of self-knowledge. Basic approaches of decision of this problem open up in the article, the analysis of approaches is conducted to determination of self-knowledge as form emotionally-evaluated relation of personality toward self on the leading stages of ontogenetic development.

Key words: emotionally-evaluated relation toward self, personality, self-knowledge, self-perception, introspection.

О. Д. Литвиненко

старший викладач кафедри диференціальної і експериментальної психології
Одеський національний університет імені І. І Мечникова

РИТМ ЯК ДИНАМІЧНА СКЛАДОВА ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

У статті був зроблений аналіз літератури щодо вивчення ритмізації психіки як складової інтегральної індивідуальності. Зроблено висновок, що структура інтегральної індивідуальності має високий ступінь динамічності саме завдяки підсистемі ритму психічної діяльності. Основними видами та формами існування одиниць часового порядку психіки є художні, рухові, просторові, космічні, біологічні та психічні ритми.

Ключові слова: інтегральна індивідуальність; художні, рухові, просторові, космічні, біологічні, психічні ритми.

Сучасна психологічна наука має досить розвинене підґрунтя для семантичного наповнення поняття “інтегральна індивідуальність”, яке сходить до наукових розробок Б. Г. Ананьєва [1], С. Л. Рубінштейна [7], В. С. Мерліна [5] та ін.

С. Л. Рубінштейн розглядав сукупність внутрішніх умов як синтез нижчих та вищих специфічних властивостей, які виконують специфічну пристосувальну функцію [7]. Б. Г. Ананьєв як прихильник комплексного підходу до вивчення психіки відмічав, що повністю індивідуальність людини можна зрозуміти тільки у випадку повної представленості всіх характеристик як особистості, і суб'єкта діяльності, і індивіда з повним функціонуванням природних властивостей [1]. Тобто класичний підхід Б. Г. Ананьєва і С. Л. Рубінштейна до розуміння структури і функціонування інтегральної індивідуальності умовно можна назвати “адитивним”, або таким, що базується на характеристиці сукупності, набору або симптомокомплексу властивостей.

В. С. Мерлін, спираючись на основні методологічні положення теорії систем, одним з перших розпочав використовувати в наукових розробках саме термін “інтегральна індивідуальність” [5]. Для нас є дуже важливою дефініція інтегральної індивідуальності, запропонована В. С. Мерліним науковій спільноті. Він визначає її як велику систему, яка саморегулюється, самоорганізовується, та складається з різнопорядкових підсистем дійсності. Ці підсистеми мають три рівні: рівень індивідних властивостей організму (біохімічні, загальносоматичні, нейродинамічні властивості); рівень індивідуальних психічних властивостей (психодинамічні і психічні властивості); рівень соціально-психологічних властивостей (соціальні ролі в групі і колективі, соціальні ролі в соціально-історичних спільнотах).

В цій різнопідпорядкованій системі провідну системоутворюючу функцію, яка узгоджує властивості інтегральної індивідуальності, відіграє індивідуальний стиль діяльності, до якого логічно відноситься динамічна характеристика психіки, зокрема, її темп і ритм.

Пізніше більш сучасна модель інтегральної індивідуальності була запроваджена В. М. Русаловим, який визначав її як систему багатовимірних і багаторівневих зв'язків, що охоплюють всі сукупності умов і стійких чинників індивідуального розвитку людини [8]. Він виділяє в структурі інтегральної індивідуальності два рівні: диференціально-психофізіологічний (нижчий рівень, представлений властивостями організму) та диференціально-психологічний (вищий рівень, який складається з особистісних, індивідних та інших утворень).

Індивідуальна психіка включає традиційні психологічні утворення, які є інтегральними системними якостями: темперамент, інтелект, характер; причому в двох останніх утвореннях виділяється формальний аспект, пов'язаний з біологічними компонентами, і змістовний аспект, який виступає через наочно-сміслові психологічні структури. Формальні властивості розбиваються на два класи: формально-динамічні (силові і енергетичні) і формально-програмні (стратегія поведінки). Як найважливіший момент В. М. Русалов виділяє наявність зв'язків між індивідуальними особливостями. Ритм як складова частина структурно-функціональної характеристики інтегральної індивідуальності виступає не тільки провідною енергетичною підсистемою, але й забезпечує подальшу побудову стратегічних компонентів на більш високому рівні.

У напрямку подальшої модифікації визначення інтегральної індивідуальності та визначення ролі динамічних властивостей психіки в її подальшому становленні можна відмітити дослідження Ш. М. Гойя [цит. за 3], А. О. Осипової [цит. за 3], Ф. М. Шидакової [цит. за 3] та ін.

Структура інтегральної індивідуальності має високий ступінь динамічності саме завдяки другій підсистемі, в яку як динамічна складова входить ритм психічної діяльності

Аналіз наукових першоджерел дозволив нам узагальнити та виділити наступні види і форми існування ритму [4]:

а) **Художні ритми.** Очевидно, що художні ритми в плані їхньої темпоральності є ритмами сприйнятими. Ритми, створювані в поезії і музиці, мають періоди тривалості, які повністю укладаються у певні межі: середня тривалість ритмічних метрів складає 3,2 с, для поетичних рядків середня тривалість складає 2,7 с [4]. Що стосується числа елементів підструктур у музиці, композитор рідко переходить межі 6 тактів, і слухач зазвичай чує одиниці з двох або трьох тактів. У поезії число складів рідко перевищує 12, а кожен рядок розділяється при сприйнятті на дві, три або чотири частини за допомогою наголосів або пауз.

б) **Рухові ритми.** Ритм неможливий без руху, він має рухову природу [4]. Для вивчення законів ритму, за П. Фрессом, використовуються не тільки образи сприйняття, але і аспекти руху [9]. Спочатку потрібно відзначити, що ритми, які сприймаються особливо у мистецтві, створені руховою або

вербальною активністю особистості. Фактично, існує гармонія між ритмами, які створюються, і ритмами, які сприймаються. Ця гармонія виявляє себе особливо в тому факті, що ритми викликають цілком реальну моторну індукцію, яка характеризується періодичністю рухів. Цей феномен спостерігається з найранішого віку [4; 9]. Відчуття ритму, який формується, перш за все виявляє себе в руховій активності дитини. Дитина у віці одного року може обережно погойдуватися, слухаючи ритмічні музичні твори, і навіть дорослим доводиться стримувати спонтанні рухи при слуханні музики. Ця спонтанність виявляється також у труднощах виділення такту, який, наприклад, знаходиться між двома звичайними наголосами, або того, що називають синкопуванням.

Як рух “веде за собою” в ході онтогенезу розвиток будь-якого виду дитячої діяльності, так і рухова ритмічність, що виражається в просторово-часовій впорядкованості рухів дитини, обумовлює надалі просторово-часову організацію будь-якого виду її діяльності. Ритм при цьому розглядається інваріантом формоутворювальних процесів, що розвиваються в просторі-часі, тому суть просторового і тимчасового ритмів універсальна, єдина [4]. Ця універсальність і єдність закладені в самих ознаках ритмічних структур — повторі, чергуванні і симетрії, їх формоутворювальній і змістоутворювальній ролі, а також в їхніх проявах у русі, грі, музичній, мовній; образотворчій, конструктивній діяльності. Ритм, як відзначає Л. С. Меднікова, це особлива форма організації руху або діяльності в часі і просторі [4]. Тобто просторово-часова організація рухів і діяльності багато в чому визначається рівнем сформованості ритмічної здатності (відчуття ритму). В той же час, ритмічна здатність виступає засобом просторово-часової організації рухів, діяльності і поведінки дитини. Відчуття ритму може розглядатися як орієнтовна основа побудови рухів, різних видів діяльності дитини.

Крім того, в експериментальній психології відмічено, що індивідові зазвичай потрібна велика практика для відбивання двох різних ритмів різними руками, щоб створити поліритм. Моторна індукція і синхронізація додають ритмам якості, яка відрізняє їх від тих, що просто сприймаються. М'язово-звукова гармонія викликає емоційні реакції, характерні для сприйняття ритму. Крім того, спонтанна синхронізація робить поправку на соціалізацію ритмічної діяльності, яка має місце в танцях, оркестровій музиці і хоровому співі [3; 4].

в) **Просторові ритми.** Про просторові ритми в науці відомо значно менше, ніж про слухові (частіше за все форма або пропорція існують традиційно у тривимірному контексті). Коли розглядаються тільки лінійні послідовності, помітно, що вони часто уподібнюються ритмічним структурам з регулярними повтореннями ідентичних елементів, як засаджена деревами алея, або утворені повторенням вторинних або навіть третинних структур з регулярними проміжками між угрупованнями [4].

г) **Космічні ритми** відомі нам за подіями, що відбуваються з часом незалежно від наших дій, такі як сезонний ритм (зміна пір року), місячний ритм, такий, що впливає на приливи і відливи, і особливо добовий ритм

(зміна дня і ночі), який в значній мірі відбивається на нашому повсякденному житті. Зі всіх ритмічних дій, які поступають з Космосу на Землю, найбільш сильною є дія випромінювання Сонця, що ритмічно змінюється. В результаті спалахів, які виникають на Сонці, змінюється загальна сонячна активність, що має періоди максимуму і мінімуму.

Численні дослідження, проведені вітчизняними і зарубіжними вченими, показали, що під час найбільшої активності Сонця виникає різке погіршення стану хворих, які страждають на гіпертонію, атеросклероз і інфаркт міокарду. За даними Н. О. Агаджанян [2], В. В. Макарова [цит. за 3], Г. П. Малахова [цит. за 3], Н. І. Моїсеєва [6] та ін. в цей період часу відбуваються порушення функціонального стану ЦНС, виникають спазми кровоносних судин.

д) **Біологічні ритми.** Процеси зростання, розвитку організму мають ритмічний характер. Більшість процесів, що відбуваються в організмі, синхронізовані з періодичними сонячно-місячно-земними, а також космічними впливами. Ритмічним змінам можуть бути схильні різні показники структур біологічних об'єктів: орієнтація молекул, третинна молекулярна структура, тип кристалізації, форма зростання, концентрація іонів тощо. Біологічні ритми визнані найважливішим механізмом регуляції функцій організму, що забезпечує гомеостаз, динамічну рівновагу і процеси адаптації в біологічних системах. Встановлено, що біологічні ритми, з одного боку, мають ендогенну природу і генетичну регуляцію, а з іншого, їхнє здійснення тісно пов'язане з модифікуючим чинником зовнішнього середовища, так званих датчиків часу [4]. Екзогенні ритми регулюються зовнішніми чинниками, а ендогенні часто уподібнюють коливанням (автоколиванням) в активних системах, тобто в системах, коливання в яких при постійному надходженні енергії продовжуються не затухаючи. Ці ритми задаються "внутрішніми годинами" або водіями ритму [10]. Відрізнити ендогенні ритми від екзогенних можна експериментальним шляхом. Для цього проводять досліди за постійних умов зовнішнього середовища: температури, освітлення, вологості, атмосферному тиску тощо. Важливо відмітити, що основна ознака ендогенних ритмів полягає в тому, що їх періодичність близька до добової, але трохи від неї відрізняється [10].

Якщо розглядати тільки людський організм, то майже всі наші тілесні ритми узгоджуються з функціонуванням різних систем, періодичність яких є ендогенною, але вони можуть грати роль синхронізатора, коли один з них виявляється пов'язаним з іншим. Безумовно, нічний ритм є базовим. Проте, люди можуть тимчасово порушувати межі нічного ритму, якщо вони живуть в штучно створених умовах. У цих випадках циркадний (добовий) ритм відрізняється від своєї природної тривалості, будучи трохи довшим за 24 години. Порівняльний аналіз результатів багатьох досліджень, проведений Б. Й. Цукановим [10], показав, що природа деяких тимчасових помилок біологічних ритмів у тварин і людини обумовлена особливостями ходу їхнього власного (біологічного) годинника. П. Фресс вважав, що механізм біологічного годинника людини знаходиться в головному мозку,

але “заводиться” цей годинник завдяки соціальному досвіду людини [9]. Д. Г. Елькін [11] висунув припущення про те, що різні біологічні ритми (серцевий ритм, ритм дихання, ритм неспання і сну) моделюють сприйняття часу, тобто включаються в побудову моделі тривалості, послідовності, ритму подразників, що діють.

є) **Психічні ритми.** Науковій розробці проблеми психічних ритмів та сприйняття часу багато уваги приділяли І. М. Сеченов [цит. за 3], І. П. Павлов [цит. за 3], М. Є. Введенський [цит. за 3]. Вже І. М. Сеченов розумів, що будь-який психічний акт вимагає для свого походження певного часу, тим більшого, чим складнішим є цей психічний акт [цит. за 3]. Особливу роль І. М. Сеченов відводив м'язовому скороченню як важливому джерелу сприйняття часу. Він вказував, що скорочення м'язів “відлічує” ритмічні періоди активної роботи. На думку І. П. Павлова, найважливішим зі всіх внутрішніх аналізаторів є саме руховий аналізатор, який у фізіології добового ритму займає особливе місце, забезпечуючи відлік часу і завоювання простору. Відлік часу у людини і вищих тварин, як показав у своїх класичних дослідженнях І. П. Павлов [цит. за 3], здійснюється вищими відділами головного мозку. Д. Г. Елькін [11] вважав час об'єктивним подразником і не сумнівався в тому, що людина його сприймає так само як простір, форму, розмір об'єктів. Слід зазначити, що в цьому своєму припущенні він був не самотній. Такої ж точки зору дотримувалися І. П. Павлов [цит. за 3], П. Фресс [9], П. К. Анохін [цит. за 6] та ін., вважаючи час об'єктивним подразником.

Узагальнюючи існуючі погляди на природу психічних ритмів, Б. Й. Цуканов відмічає, що час як такий, хоча і є властивістю матерії, не має наочної дійсності. Отже, він не може мати й відповідного рецептору. З тієї ж причини, на думку автора, шукати механізм сприйняття часу у фізіологічних процесах неправомірно [10].

Досліджуючи проблему психічних ритмів, П. Фресс поставив на порядок денний експериментальної психології питання погодження часу, в якому існує психіка з часом-об'єктом [9]. Він вважав цей напрямок досліджень найважливішим у вивченні пристосування людини до часу. У рішенні цього питання П. Фресс спирався на тезу А. П'єрона, про те, що до проблем психології часу треба підходити, знаходячись “на об'єктивному ґрунті аналізу поведінки людини по відношенню до часу” [9]. Важливішим завданням проблеми психічних ритмів є знаходження стимулів, що визначають нашу поведінку у відношенні до часу [178]. Такими стимулами П. Фресс вважав схильність людини до численних змін, виділяючи при цьому зовнішні зміни (об'єктивний час) і внутрішні зміни (суб'єктивний час), які людина сприймає по-різному [9]. Таке розділення часу на два ряди змін надалі зіграло певну роль в дослідженнях П. Фресса. Він так і не зміг знайти механізм узгодження між ними і, з неминучістю, прийшов, з одного боку, до того, “що поняття часу є побудова людського розуму” [9]. З іншого боку, П. Фресс вважав, що в основі оцінок часу лежать внутрішні зміни, пов'язані з механізмом біологічного годинника, єдиного для тварин і людини [9].

Висновки

Аналіз наукових першоджерел дозволяє нам припустити, що в сучасній психологічній науці пошук структурних одиниць та поєднання поглядів щодо цілісної природи психічного, незважаючи на широку представленість у теоретичних та емпіричних дослідженнях, стикається зі значними труднощами, які об'єктивно залежать від надскладної психічної реальності, яку важко охопити будь-якою однією науковою схемою (в першу чергу це стосується осередку або одиниці аналізу психіки та психічного взагалі). Такою одиницею аналізу психіки вважали вищі психічні функції, суб'єктивність, “вчинок” та “післядійові” компоненти вчинку тощо. Ми акцентуємо увагу на внутрішніх точках відліку в психіці людини, оскільки темп і ритм моторики є властивостями психіки, які відносяться до темпераменту та забезпечують стійкість проявів.

У напрямку подальшої модифікації визначення ритмічної структури психіки та визначення ролі її динамічних властивостей у подальшому становленні в сучасній психології використовується поняття інтегральної індивідуальності, яка визначається як велика система, яка саморегулюється, самоорганізується та складається з різнопорядкових підсистем дійсності. В цій різнопідпорядкованій системі провідну системостворюючу функцію, яка узгоджує основні властивості, відіграє індивідуальний стиль діяльності, до якого відноситься динамічна характеристика психіки, зокрема, її темп і ритм. Структура інтегральної індивідуальності має високий ступінь динамічності саме завдяки підсистемі ритму психічної діяльності. Основними видами та формами існування одиниць часового порядку психіки є художні, рухові, просторові, космічні, біологічні та психічні ритми.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 263 с. — (Першотвір).
2. Агаджанян Н. А. Биоритмы, спорт, здоровье / Н. А. Агаджанян, Н. Н. Шабатура. — М.: Мысль, 1989. — 134 с.
3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
4. 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.
5. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. — М.: Наука, 1986. — 187 с. — (Першотвір).
6. Моисеева Н. И. Временная среда и биологические ритмы / Н. И. Моисеева, В. М. Сысуева. — Л.: Наука, 1981. — 237 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1989. — 448 с. — (Першотвір).
8. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 19–31.
9. Фресс П. Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология / [пер. с англ. В. В. Петренко]. — М.: Прогресс, 1978. — Вып. 6. — С. 88–135.

10. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 245 с.
11. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. — М.: АПН РСФСР, 1962. — 234 с. — (Першотвір).

О. Д. Литвиненко

старший преподаватель

кафедры дифференциальной и экспериментальной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

РИТМ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Резюме

В статье сделан анализ научных исследований ритмизации психики как составляющей интегральной индивидуальности. Сделан вывод, что структура интегральной индивидуальности имеет высокий уровень динамичности именно благодаря подсистеме ритма психической деятельности. Основными видами и формами существования единиц временного порядка психики являются художественные, двигательные, пространственные, космические, биологические и психические ритмы.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность; художественные, двигательные, пространственные, космические, биологические, психические ритмы.

O. D. Lytvynenko

senior teacher

The department of differential and experimental psychology

Odessa National University named after I. I. Mechnikov

THE RHYTHM AS THE DINAMICAL PART OF THE INTEGRATED INDIVIDUALITY

Summary

In the article was made an analysis of the learning of rhythmical psyche as the part of the integrated individuality. To summarize, the structure of the integral individuality has a high level of dynamism owing to the subsystem of the rhythm of the psyche activity. The basic kinds and forms of existence of units of the time order of the psyche are the art, impellent, spatial, space, biological and psyche rhythms.

Key words: the integrated individuality; the art, impellent, spatial, space, biological and psyche rhythms.

Н. Ю. Малій

асистент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології
Слов'янський державний педагогічний університет

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ ТА ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ

В тексті розглянута проблема творчого мислення студентів, пов'язана з специфікою майбутньої професії. Згідно з цією метою розроблено програму формування креативної середовища в час занять з студентами — майбутніми педагогами.

Ключові слова: студенти — майбутні педагоги, творче мислення, креативне середовище.

Постановка проблеми. Як показали попередні теоретичні дослідження, розвиток творчого мислення студентів вимагає сполучення безлічі чинників, серед яких: особливості проходження процесу творчого мислення; специфіка майбутньої професії (вимоги Держстандарту до мислення конкретного фахівця); певні умови навчання (діалогічність навчального процесу, проблематизація його змісту, моделювання ігрових ситуацій, підвищення емоційної насиченості заняття і т. д.), які сприяють створенню креативного середовища; використання спеціальних методів навчання і психотренінгів; індивідуально-психологічні особливості особистості [1]. З огляду на ці чинники, нами з метою розвитку творчого мислення студентів було розроблено програму формування креативного середовища під час занять зі студентами — майбутніми педагогами.

Метою даної статті є ознайомлення зі змістом та основними характеристиками програми формування креативного середовища у навчальному просторі, а також основними результатами її застосування в ході формуючого експерименту.

Результати дослідження. Виходячи з 18 годин навчального часу, одну третину навчальних годин було виділено на читання лекційного матеріалу з метою розгляду різних теорій і концепцій творчості, креативності і творчого мислення. Лекції побудовано відповідно до принципу історизму і вони, таким чином, відображають ретроспективу поглядів на зазначені проблеми, спектр сучасних теорій і концепцій, а також перспективи розвитку професійного творчого мислення викладачів як однієї з базових структур компетенції ряду педагогічних професій. Починаючи з лекційних занять, ми прагнули створити на спецкурсі умови для розвитку творчого мислення слухачів (так зване креативне середовище), зокрема, нами широко використовувалася діалогізація і проблематизація лекційного матеріалу.

Практичні заняття проходили у вигляді тренінгів і, відповідно до теорії, мали наступну спрямованість. Перше заняття присвячене розвитку

спостережливості, уваги і “ситуативної чутливості” студентів до проблемних ситуацій. На цьому занятті широко використовувалися вправи зі збірника режисера С. Гіппіуса “Тренінг розвитку креативності (гімнастика почуттів)”. Додатковим стимулом проведення занять із подібним змістом послужило наступне: за підсумками попередніх досліджень в особистісних профілях студентів майже не виявилися риси сензитивного типу особистості; очевидно, цей тип відсівається “тотальним” попереднім психологічним відбором.

До першого практичного заняття ми включили 3 вправи на підвищення спостережливості та уваги і три вправи на розвиток точності сприйняття психікою впливів з боку навколишнього середовища (на розвиток сензитивності) [2]. Мета першої вправи — побачити у звичайному предметі (блокноті, олівці, стільці і т. п.) щось незвичайне і дивне (розвиток спостережливості та уваги). У другій вправі ми пропонували студентам (при роботі у парах) зафіксувати у пам’яті положення предметів на столі та їхню кількість; помітити зміни, зроблені із предметом, а метою третьої вправи було навчитися фіксувати увагу (протягом 2–3 сек.) на особі свого колеги з наступним описом особи на момент фіксації уваги (і пропонувалося надалі використовувати цей прийом як тренінг поза заняттями).

Метою наступних вправ був розвиток уваги до “дріб’язків”, тільки-но помітних відмінностей; здібності бачити і класифікувати відмінності. Так, при виконанні вправи 5 необхідно найбільш точно виміряти “на око” відстань до предмета, товщину предмета, його масу; зіставити кольори з еталоном, визначити запах (розвиток сензитивності); зорієнтуватися у просторі після “вертушки” (розвиток відчуття простору).

У вправі 6, узятій з того ж збірника, але з внесеними нами змінами, ставилася мета: навчитися переключати механізм сприйняття різних об’єктів, одночасно відшукуючи у них “проблемні місця” (“що у цьому предметі не так?”). Вправа 7 вимагала самостійної роботи поза заняттями: при поїздки на транспорті необхідно було розглянути одного з попутників, представити його професію, біографію.

Друге практичне заняття присвячене тренуванню усіх психічних компонентів, пов’язаних з діяльністю лівої (“творчої”) півкулі: асоціативності, уваги, інтуїтивності, метафоричності, схильності до синтезу. У цій частині нашої програми зібрані вправи з різних збірників. Мета першої вправи: у відповідь на стимульне слово викладача (наприклад, “гаснуть”) скласти різні “картинки” (“Нічна вулиця. Гаснуть ліхтарі...”; “Ранок... гаснуть зірки”; “Людина заблудилася у лісі... гаснуть надії” і т. п.); при цьому не допускаються повтори. Це тренінг на розвиток вербальної креативності. Метою другої вправи також був розвиток вербальної креативності: використовуючи фрази, побудовані за усіма правилами мови, але які не мають ні єдиного “справжнього” слова, розповісти про подію, що трапилася; крім того, цей тренінг розвиває фантазію.

Наступна вправа припускає такі дії: використовуючи три закони асоціацій (подоби, контрасту, суміжності), зв’язати два “незв’язних” предмети через ланцюжок інших предметів (вона також спрямована на розвиток не-

вербальної креативності) [3]. Як один з тренінгів нами був освоєний метод Осборна (“Божевільні ідеї”), при використанні якого необхідно продукувати незвичайні, але достатньо реальні для практичного здійснення ідеї, використовуючи сполучення 3–4 випадкових предметів (або слів із книги). Мета: розвивати асоціативність і здатність до генерації ідей.

Якщо перше і друге заняття підготовляють ґрунт для “включення” творчого мислення, то третє заняття безпосередньо присвячене рішенню проблем, що власне і характеризує прояву творчого мислення. Але тут ми робимо акцент не лише на активізацію підсвідомості, але й на етапи творчого процесу, пов’язані з роботою свідомості, тобто (за Г. Уоллесом та Я. О. Пономарьовим) — на перший і кінцевий етапи рішення проблем [4–5].

Як відомо, на цих етапах провідна роль приділяється аналізу, знаходженню причинно-наслідкових зв’язків, критичному мисленню. У зв’язку з останнім хотілося б нагадати, що ми слідом за іншими авторами не вважаємо критичне мислення компонентом творчого мислення, але на кінцевому етапі рішення проблеми їхня спільна діяльність допомагає вибрати вірне рішення. На цьому ж занятті ми, крім тренінгових вправ, використовуємо дидактичні ігри. Для першої вправи використовуються різні тести на просторове мислення. Мета: розвиток аналітико-синтетичних навичок мислення і здібності до перекомбінації елементів об’єкта.

У другій вправі необхідно за евристичною інструкцією побудувати схему виявлення і рішення проблеми. Нами розроблене наступна інструкція:

- уяви проблему як розбіжність між фактичною ситуацією і деяким бажаним станом. Виділи для себе одну з таких проблем;
- для її рішення постав навколо неї (усно або письмово) якнайбільше питань: що є проблемою? де вона виникла? які причини виникнення? з якими людьми вона пов’язана? які засоби допоможуть її вирішити? якими із цих засобів я володію? хто володіє іншими засобами? як підключити їх до рішення цієї проблеми? і т. д.;
- при постановці питання рухайся від цілого до часткового, розбиваючи проблему на більш дрібні деталі (шлях аналізу);
- якщо проблема не вирішується на “верхніх” рівнях мислення, дивися наступне завдання.

Далі ми використовуємо метод Бузана, названий ним “Карта мислення” [Там же]. За допомогою цієї вправи здійснюється візуалізація і систематизація елементів проблеми; включення до кола даної проблеми минулого досвіду; асоціювання елементів минулого досвіду з елементами проблеми, виділення “ключової ознаки” проблеми, виведення “на поверхню” “загублених” у підсвідомості структур, що допомагають вирішити проблему. Карти мислення складаються у міру збору актуальних відомостей з проблеми, знаходженні внутрішніх логічних зв’язків між ними, підключенні попередніх знань і досвіду, фіксації цих елементів у вигляді умовних знаків, образів, асоціацій.

Як ми вже зазначали, багато авторів пов’язують розвиток творчого мислення (не лише школярів та студентів, але й дорослих) з ігровим методом у

навчанні. Ми пропонуємо загальний опис деяких ігрових методів розвитку творчого мислення, які ми використали на третьому занятті.

А. Брейнстормінг. Цей метод був запропонований американським дослідником А. Ф. Осборном, а потім модифікований іншими авторами: Дж.Д. Філіпсом (“мозкова атака”), Я. О. Олександровим і Г. Я. Бушем (“мозковий штурм”). Брейнстормінг припускає створення певних груп людей, які, висловлюючи різні ідеї, критично обговорюють їх, не виносячи їм остаточної оцінки. Припускається, що розкріпачена уява підказує учасникам нові думки. Один зі членів групи — секретар — записує усі висловлювані зауваження і пропозиції, а потім приймаються рішення. Забороняються будь-які заяви і судження із приводу тих або інших людей. Передбачається, що такий груповий метод сприяє підвищенню якості колективного мислення і виробленню великої кількості нових ідей [6]. Метод мозкового штурму ламає устояні погляди та уявлення людини, відкриваючи їй доступ до знань і фантазій інших людей, що спільно працюють над однією проблемою. Люди здобувають можливість глянути на неї з інших точок зору у частині структур і відносин.

Ми використали виділені Г. Я. Бушем етапи “мозкової атаки”:

1-й етап — формування малих груп, оптимальних за чисельністю і психологічною сумісністю;

2-й етап — створення групи аналізу проблемної ситуації, формування вихідного винахідницького завдання у загальному вигляді, повідомлення завдання разом з описом деструктивної віднесеної оцінки усім учасникам діалогу;

3-й етап — генерування ідей за правилами прямої колективної “мозкової атаки” (особлива увага звертається на створення творчої, невимушеної обстановки);

4-й етап — систематизація і класифікація ідей. Вивчаються ознаки, за якими можна об’єднати комплексне ідеї і, згідно із цими ознаками, ідеї класифікуються у групи. Складається перелік груп ідей, що виражають загальні принципи, підходи до рішення творчого завдання;

5-й етап — деструктування ідей, тобто не оцінка ідей, а їх реалізація у процесі “мозкової атаки”. “Мозкова атака” на цьому етапі спрямована лише на усебічний розгляд можливих перешкод на шляху до реалізації висунутих ідей;

6-й етап — оцінка критичних зауважень, висловлених під час попереднього етапу, і складання остаточного переліку ідей, що практично використовуються. До переліку вносяться лише ті з них, які не були відкинуті внаслідок критичних зауважень, а також висунутих контрідей.

Найбільш ефективні результати були досягнуті нами у випадках, коли усі учасники мозкової атаки раціонально розподілялися на: групу генерування ідей, групу аналізу проблемної ситуації та оцінки ідей, групу генерування контрідей. При цьому використовувалися три основні правила методу мозкового штурму: вітаються будь-які ідеї незалежно від їхньої якості; заохочуються розвиток і модифікація раніше висунутих ідей; не допускається будь-яка критика ідей, що генеруються.

Б. Синектика — модель групової творчої діяльності в процесі навчального дослідження [7]. Організація навчальної роботи з використанням методу синектики включає наступні моменти:

первісна постановка проблеми;

аналіз проблеми і повідомлення необхідної вхідної інформації;

з'ясування можливостей рішення проблеми (студенти пропонують можливі варіанти проблеми, викладач коментує пропозиції). Рішення проблеми можливо вже на даному етапі;

переформулювання проблеми студентами;

спільний вибір одного з варіантів нової проблеми (первісний варіант постановки проблеми тимчасово відкладається);

висування образних аналогій (використовуються різні види: особистісна (емпатія), пряма, фантастична і символічна аналогії; викладач спонукує групу до пошуку яскравих, образних “метафоричних” аналогій для закладених у проблемній ситуації явищ. Цей етап є ключовим для синектики.

В. “Припасування” намічених групою підходів до рішення або готових рішень до вимог, закладених при постановці проблеми. Якщо намічені підходи виявилися непродуктивними, група вертається до пошуку нової аналогії. Якщо підхід до проблеми прийнятний, то він переноситься з переформульованого студентами варіанту проблеми. На цьому етапі група визначає, чи вирішена проблема або слід обрати новий підхід до пошуку рішення.

У міру проходження курсу ми видаємо індивідуальні завдання для самостійної творчої роботи і завдання на рефлексію — усвідомлення ступеня розвиненості у себе тих або інших креативних компонентів професійного мислення. Проведений по закінченні спецкурсу тестовий зріз (зріз “після експерименту”) показав значну зміну рівня творчого мислення у понад 74 % студентів.

Тематичний план і розвиваюча програма спецкурсу “Професійне мислення педагога та його креативна складова” наведені у таблиці 1.

Зміст програми спецкурсу.

Лекція 1. Психологічні дослідження проблеми творчості, творчого мислення, творчої особистості.

Історія вивчення питання. Основні підходи до проблеми творчості. Види творчості та її критерії. Поняття про креативність як здатність до творчості та як “універсальної пізнавальної здібності”. Когнітивно-процесуальний підхід до проблеми творчості і творчого мислення. Творча особистість та її місце у структурі соціуму.

Лекція 2. Структура і механізми творчого мислення.

Компоненти творчого мислення. Роль інтелекту, креативності, уявлення, пам'яті, емоційної і вольової сфер у творчому мисленні. Моделі творчого мислення у роботах Г. Уоллеса, Дж. Гілфорда, Р. Стернберга, С. Медника.

Структурно-рівнева модель творчого мислення Я. О. Пономарьова. Стратегії творчого мислення за В. О. Моляко. Критерії творчого мислення.

Лекція 3. Умови і чинники розвитку творчого мислення в професії викладача.

**Тематичний план і розвиваюча програма спецкурсу
“Формування креативного середовища у навчальному просторі”**

№	Найменування розділів і тем	Кількість годин	
		Лекції	Семінари
1	Психологічні дослідження проблеми творчості, творчого мислення, творчої особистості	2	
2	Структура і механізми творчого мислення	2	
3	Умови і чинники розвитку творчого мислення в професії викладача	2	
4	Тренінг сензитивності і спостережливості		4
5	Тренінг уявлення (просторовість, метафоричність, асоціативність)		4
6	Тренінг творчого мислення постановкою проблем зі створенням ігрових ситуацій		4
7	Тренінг аналітико-синтетичного апарату мислення		2

Середовищний і генетичний підходи до питання про розвиток креативності і творчого мислення; роль мікросередовища в їхній детермінації. Необхідність творчого мислення як компонента професійного мислення педагога. Умови і методи розвитку компонентів творчого мислення в процесі вузівського навчання. Поняття про творчий саморозвиток.

Семінар 1. Тренінг сензитивності і спостережливості.

Впр. 1. Розгляньте предмет.

Впр. 2. Що змінилося?

Впр. 3. Вуличний фотограф.

Впр. 4. Очі товаришів.

Впр. 5. Визнач точніше.

Впр. 6. Три точки.

Впр. 7. Біографія попутника (позааудиторне завдання).

Семінар 2. Тренінг уявлення (просторовість, метафоричність, асоціативність).

Впр. 1. Метафори.

Впр. 2. Глокая куздра.

Впр. 3. Асоціації.

Впр. 4. Божевільні ідеї (метод Осборна).

Впр. 5. Рішення проблеми методом синектики.

Семінар 3. Тренінг творчого мислення постановкою проблем зі створенням ігрових ситуацій.

Впр. 1. Пошук закономірностей.

Впр. 2. Визнач проблему.

Впр. 3. Карти мислення.

Впр. 4. Використання методу брейнстормінгу при вирішенні проблем.

Семінар 4. Тренінг аналітико-синтетичного апарату мислення при розгляді причинно-наслідкових та інших зв'язків між об'єктами (частинами об'єктів) та явищами.

По завершенні формуючого експерименту при аналізі результатів тестування виявилось, що випробувані з низкою креативністю, навіть в умовах креативного середовища, використовували ті ж відповіді, що й у перший раз. Студенти із середніми і високими значеннями творчого мислення, що входили до складу експериментальної групи, реагували по-іншому: багато хто не лише завершили лінії іншим сюжетом, але й підвищили свій індекс оригінальності, а деякі піднялися на щабель вище, змінивши й індекс унікальності. Показник рівня розвитку аналітико-синтетичних операцій мислення змінився незначно. Зміни середніх показників по групах суміжних соціально-психологічних типів особистості відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Групи суміжних соціально-психологічних типів особистості
та їхні показники після формуючого експерименту**

Група / Показники	А			В		С	
	Г	ГІ	ІГ	К	КГ	ГК	КІ
Загальна креативність для кожного типу	8,3	9,13	8,1	5	5,8	5,2	7
Порівняльний показник загальної креативності	8,5			5,6			
Аналіз-синтез	5,6	7	7,3	6,2	4,5	6,4	6,8
Порівняльний показник аналітико-синтетичного мислення	6,7			5,7			
Рівень творчого мислення для кожного типу	15	16,2	14,4	11,2	10,3	11,6	13,8
Загальний бал (рівень творчого мислення)	15,2			11,2			

Порівняльний аналіз середніх значень показника (у групах “А” і “В”) рівня творчого мислення після формуючого етапу дослідження визначив, що у більш висококреативній групі (А) відбулося підвищення аналітико-синтетичного рівня мислення — на 6 %; загальної креативності — на 16 %; рівень творчого мислення — на 12 %. У менш креативній групі (В) показники рівня аналітико-синтетичного мислення збільшилися лише на 4 %; загальної креативності — на 6 %; рівень творчого мислення на 4 %. При порівнянні середніх показників випробуваних окремих соціально-психологічних типів особистості усередині груп суміжних психотипів виявлена наступна тенденція. У групі “А” більш високий показник загальної креативності (9,13) у гармонічно-інтровертованого психотипу, а у гармонічного й інтровертовано-гармонічного він нижче (8,3 і 8,1 відповідно). Показник рівня аналітико-синтетичних операцій (7,3) вище в інтровертовано-гармонічного психотипу, а у гармонічного і гармонічно-інтровертованого він нижче (5,6 і 7 відповідно). Найбільш високий рівень творчого мислення (16,2) у гармонічно-інтровертованого психотипу, аналогічний показник нижче у гармонічного та інтровертовано-гармонічного (15 і 14,4 відповідно). У групі “В” більш високий показник загальної креа-

тивності (7) у конформно-ітровертованого психотипу, а в інших він нижче і розподілився у такий спосіб: КГ — 5,8; ГК — 5,3; К — 5 балів. Показник рівня аналітико-синтетичних операцій (6,8) також вище у конформно-ітровертованого психотипу, в інших він нижче і розподілився у такий спосіб: ГК — 6,4; К — 6; КГ — 4,5 балів. Найбільш високий рівень творчого мислення (13,8) у конформно-ітровертованого психотипу, аналогічний показник нижче у групах гармонічного-конформного (11,7), конформного (11,2) і конформно-гармонічного (10,3). Співвідношення показників рівня сформованості творчого мислення різних соціально-психологічних типів особистості представлено на рисунку 1.

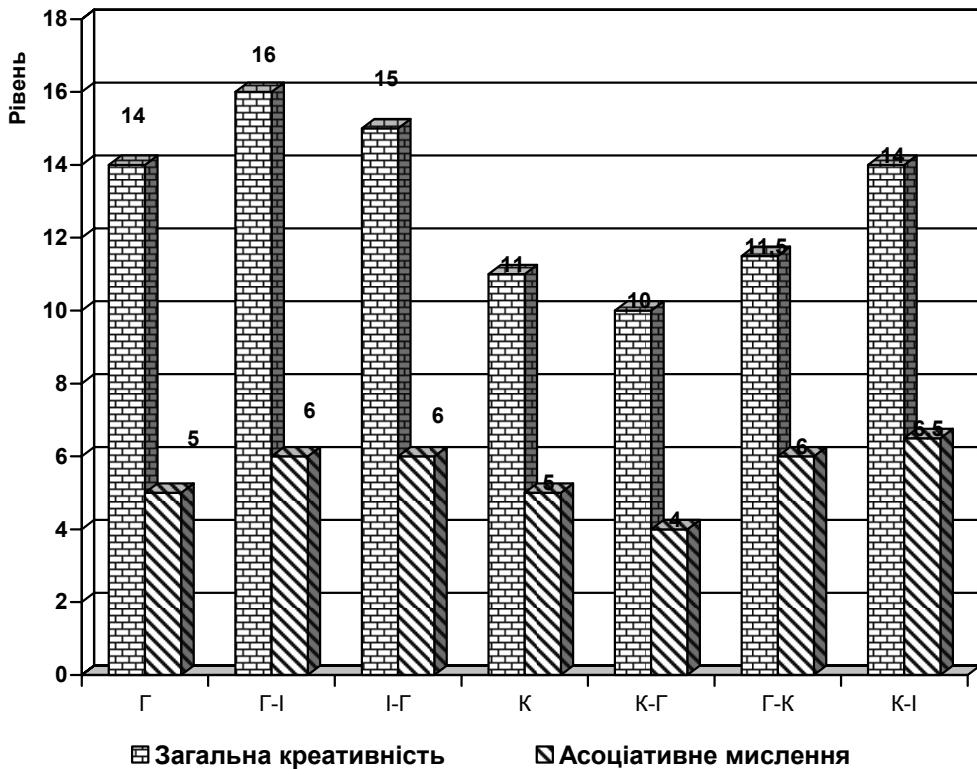


Рис. 1. Співвідношення показників рівня сформованості творчого мислення різних соціально-психологічних типів особистості після формуючого експерименту

Аналіз змін дозволяє стверджувати про неоднаковий ступінь виразності рівня творчого мислення різних соціально-психологічних типів особистості і свідчить про те, що група умовно “гармонічних” (А) виявилася більш чутливою до впливу креативного середовища, ніж група В умовно “конформних”.

Далі для перевірки положення про потенційну чутливість до впливу креативного середовища груп умовно “гармонічних” та умовно “конформних” психотипів, виділених у результаті аналізу виразності рівня творчого

мислення (висококreatивних і менш креативних) і перевірки значимості змін, які відбулися у ході формуючого етапу експерименту, ми застосували критерій Стьюдента.

Аналіз даних експериментальної групи (А+В) показує, що в умовах креативного середовища рівень творчого мислення підвищився у підгрупі А, “більше чутливих до впливу” на 15 %, а у підгрупі В, “менш чутливих до впливу” — на 7 %. У контрольній групі (А'+В') рівень творчого мислення у підгрупі А' підвищився на 6 %, а у підгрупі В' — на 4 %, що представлено нами у гістограмі на рисунку 2.

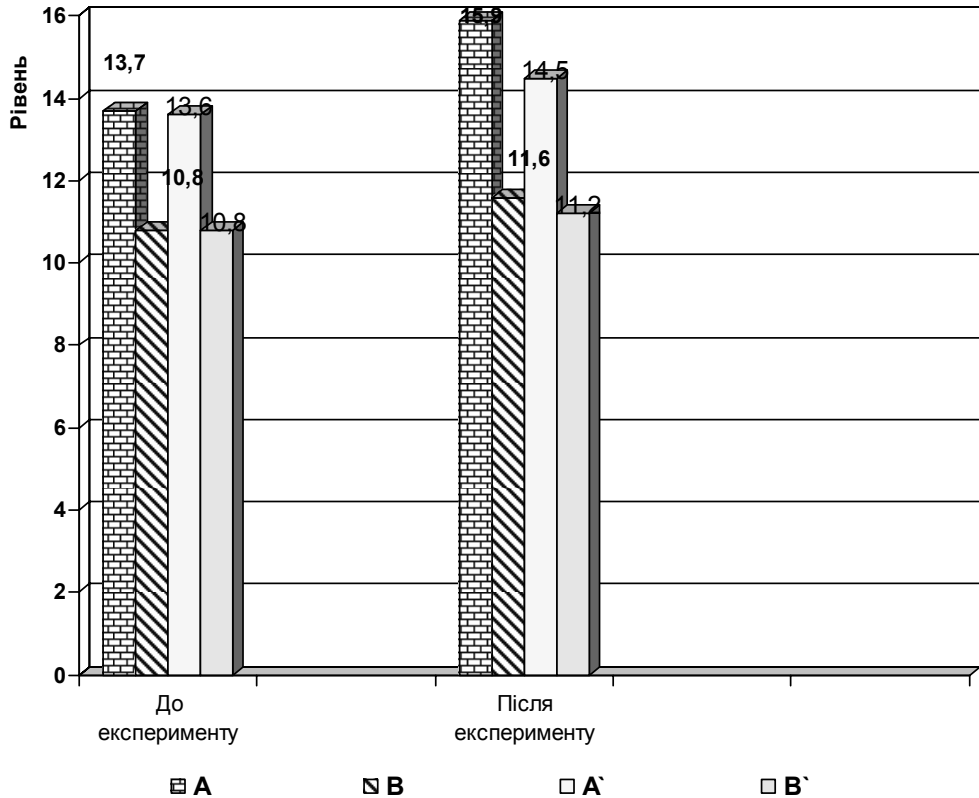


Рис. 2. Показники рівня творчого мислення в експериментальній (А+В) і контрольній (А'+В') групах “до” і “після” експерименту

При порівнянні критичних значень (тексп. і темп.) була прийнята гіпотеза про значиму відмінність розподілу від випадкової при заданому значенні точності ($p=0,05; 0,001$), таким чином, у групі А умовно “гармонічних” зміна показників творчого мислення досягає рівня статистичної значимості (“А” — тексп.=5,92; темп.=3,79 при $p=0,001$), а у групі В умовно “конформних”, зміни не досягли рівня статистичної значимості (“В” — тексп.=2,05; темп.=2,09 при $p=0,05$) (додаток С). У контрольній групі (А'+В'), яка навчалася поза креативним середовищем, результати

статистичної обробки показують, що зміни відбулися, але вони не досягли рівня статистичної значимості (“А” — тексп.=1,93; темп.=2,09 при $p=0,05$; “В” — тексп.=1,48; темп.=2,07 при $p=0,05$).

Таким чином, результати математичної обробки показують, що лише в експериментальній підгрупі (А), що навчалася у креативному середовищі, зміна рівня розвитку творчого мислення досягла рівня статистичної вірогідності. Порівняльний аналіз змін у контрольній та експериментальній групах, отриманих у результаті формуючого експерименту, а також статистична значимість розбіжностей рівня творчого мислення у підгрупі (А) до і після впливу дозволяє нам з високим ступенем вірогідності стверджувати, що створене у рамках спецкурсу креативне середовище дійсно впливає на змістовні компоненти творчого мислення лише для “чутливих” до впливу соціально-психологічних типів особистості.

Таблиця 3

Таблиця показників експериментальної групи (А+В)
“до” і “після” формуючого експерименту

Гр.	№ п/п	Тип	до					після						
			АМ	Сер. АМ	Заг. кр.	Сер. Зкр.	Ртм.	Сер. Ртм.	АМ	Сер. АМ	Заг. кр.	Сер. Зкр.	Ртм.	Сер. Ртм.
А	86	Г	7		9		16		7		9		16	
	12	Г	1,5		9		10,5		3		10		13	
	31	Г	8		7		15		7		8		15	
	39	Г	2		5		7		2		6		8	
	68	ГІ	5		5		10		5		6		11	
	72	ГІ	8,5	5,3	3	8,4	11,5	13,6	6,5	6,1	7	9,8	13,5	15,95
	74	ГІ	2,5		11		13,5		5		14		19	
	89	ГІ	8,5		14		22,5		9		15		24	
	3	ГІ	7,5		П		18,5		7,5		12		19,5	
	45	ГІ	3		9,5		12,5		9,5		7		16,5	
	20	ІГ	6,5		13		19,5		7		17		24	
55	ІГ	4		4		8		5		7		12		
В	80	К	7,5		4		11,5		7,5		4		11,5	
	36	К	6,5		6		12,5		7		5		12	
	73	КГ	1		1		2		2		3		5	
	42	КГ	2,5		6		8,5		2,5		6		8,5	
	85	КГ	4		6		10		4		7		11	
	56	КГІ	7,5	5,3	13	5,5	20,5	10,8	8	5,6	14	6,0	22	11,5
	49	ГК	4		5		9		4		5		9	
	91	ГК	7		3		10		7,5		4		11,5	
	62	ГК	8		3		11		8		3		11	
	9	ГК	5,5		8		13,5		6		8		14	
	63	КІ	4,5		6		10,5		5		7		12	

При об’єднанні випробуваних у групи подібних психотипів умовно “гармонічних” та умовно “конформних” і наступній оцінці розбіжностей середніх значень рівня творчого мислення критерієм Стьюдента виявилось, що перші показники рівня розвитку творчого мислення вище і статистично вірогідно відрізняються від аналогічних у групі умовно “конформних”. Це також підтверджує раніше виявлені кореляційні взаємозв’язки і дозволяє

зробити висновок, що змістовні характеристики гармонічного та інтровертованого психотипів більшою мірою впливають на формування творчого мислення.

Таблиця 4

Таблиця показників контрольної групи (А'+ В')
“до” і “після” формуючого експерименту

Гр.	№ п/п	Тип	до					після						
			АМ	Сер. АМ	Заг. кр.	Сер. Зкр.	Ртм.	Сер. Ртм.	АМ	Сер. АМ	Заг. кр.	Сер. Зкр.	Ртм.	Сер. Ртм.
А'	24	Г	7	6,7	5	6,9	12	13,6	5	7,4	8	7,1	13	14,5
	41	Г	9		9,5		18,5		9,5		9		18,5	
	5	ГІ	1		6		7		7		2		9	
	71	ГІ	6		9		15		9		7		16	
	92	ГІ	10		6		16		7		10		17	
	32	ГІ	4		6		10		7		4		11	
	61	ІГ	6		5		11		6		6		12	
	48	ІГ	8		5		13		6		8		14	
	94	ІГ	7		8		15		8		7		15	
	10	ІГ	9		8,5		17,5		8,5		9		17,5	
66	ІГ	7	7,5	14,5	8,5	8	16,5							
В'	60	К	6	5,1	4	5,7	10	10,8	4	5,8	6	5,4	10	11,2
	40	КГ	5		2		7		2		7			
	27	КГ	7		1,5		8,5		1,5		7		8,5	
	78	КГ	3		6		9		6		4		10	
	1	КГ	5		5		10		5		6		11	
	43	КГГ	2		9,5		11,5		9,5		2		11,5	
	47	ГК	8		2		10		2		8		10	
	77	ГК	3		8		11		8		4		12	
	81	ГК	3		8,5		11,5		8,5		3		11,5	
	16	ГК	6		6,5		12,5		6,5		6		12,5	
	83	ГК	7		6,5		13,5		7,5		7		14,5	
	2	КІ	6		8,5		14,5		8,5		7		15,5	

Для перевірки положення про потенційну чутливість груп умовно “гармонічних” (висококративних) та умовно “конформних” (менш креативних) психотипів до впливу креативного середовища, створених у рамках спецкурсу, були обчислені середні значення компонентів творчого мислення до і після формуючого експерименту і складена зведена таблиця 5.

Порівняльний аналіз середніх значень компонентів творчого мислення в експериментальній і контрольній групах до і після проведення формуючого етапу експерименту виявив наступні зміни. У підгрупах “А” і “В”, що навчалися в умовах креативного середовища, усі показники підвищилися: в “А” загальна креативність — на 17 %, аналітико-синтетичні операції — на 15 %, рівень творчого мислення — на 16 %; у підгрупі “В”, відповідно, на 9 %, 5 % та 7 %. У підгрупах “А” і “В”, що навчалися поза креативним середовищем, середні показники змінилися нерівномірно: так у підгрупі “А” загальна креативність підвищилася на 3 %, рівень розвитку аналітико-синтетичних операцій мислення — на 10 %,

рівень творчого мислення — на 6 %; у підгрупі “В” загальна креативність знизилася на 5 %, рівень розвитку аналітико-синтетичних операцій мислення і рівень творчого мислення підвищилися, відповідно, — на 14 і 4 %. Таким чином, виявлена неоднакова чутливість досліджуваних соціально-психологічних типів особистості на вплив креативного середовища, створеного у рамках спецкурсу. При перевірці значимості змін, що відбулися у ході формуючого етапу, ми застосували критерій Стьюдента, у результаті чого виявилось, що лише в експериментальній підгрупі (А), що навчалася у креативному середовищі, зміна рівня розвитку творчого мислення досягла рівня статистичної вірогідності. Отже, більш чутливими на вплив креативного середовища виявили себе представники умовно “гармонічних” психотипів.

Таблиця 5

Показники (у балах) середніх значень компонентів творчого мислення в експериментальній і контрольній групах до і після формуючого експерименту

Група Показник	Експериментальна				Контрольна			
	А		В		А'		В'	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Середній показник загальної креативності	8,4	9,8	5,5	6,0	6,9	7,1	5,7	5,4
Середній показник асоціативно-го мислення	5,3	6,1	5,3	5,6	6,7	7,4	5,1	5,8
Середній рівень творчого мислення	13,7	15,9	10,8	11,6	13,6	14,5	10,8	11,2

Висновки. Порівняльний аналіз змін у контрольній та експериментальній групах, отриманих у результаті формуючого експерименту, а також статистична значимість розбіжностей рівня творчого мислення лише у підгрупі (А) до і після впливу дозволяє нам з високим ступенем вірогідності стверджувати, що створене у рамках спецкурсу креативне середовище дійсно впливає на змістовні компоненти творчого мислення лише для “чутливих” до його впливу соціально-психологічних типів особистості.

Література

1. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы психологии. — 2000. — № 5.
2. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. — СПб.: Речь, 2001. — 346 с.
3. Мэлоун Сэмюэл А. Навыки мышления для менеджера. Серия “1000 секретов успеха” / А. Сэмюэл Мэлоун. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 320 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
5. Wallas G. The art of thought / G. Wallas. — N. Y.: Harcourt, Brace and World, 1926. — 196 p.

6. Сафин А. Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе. Навчально-методичний посібник / А. Д. Сафин. — Хмельницький: вид-во АПБУ, 1996. — 112 с.
7. Gordon W. I. Sinectics. The Development of Creative Capacity / W. I. Gordon. — N. Y.: 1961. — 195 p.

Н. Ю. Малий

ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
Славянский государственный педагогический университет

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ
В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ И ЕЁ ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

Резюме

В тексте рассмотрена проблема творческого мышления студентов, связанная со спецификой будущей профессии. В соответствии с этой целью разработана программа формирования креативной среды во время занятий со студентами — будущими педагогами.

Ключевые слова: студенты — будущие педагоги, творческое мышление, креативная среда.

N. Y. Maliy

assistant of department of correction pedagogics and special psychology,
Slavonic state pedagogical university

**PROGRAM OF FORMING OF CREATIVITY ENVIRONMENT IN
TEACHING SPACE AND ITS BASIC RESULTS OF THE USAGE**

Summary

In text the problem of creative thought of students is considered related to the specific of future profession. In accordance with this purpose the program of forming of креативной environment is developed during reading with students — future teachers.

Key words: students are future teachers, creative thought, креативная environment.

А. А. Мидько

аспирант кафедры клинической психологии
Института инновационного и последипломного образования
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ФЕНОМЕН БЕЗНАДЁЖНОСТИ У СУИЦИДЕНТОВ КАК ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТНАЯ КАТЕГОРИЯ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

Статья посвящена изучению связи личностных переменных с суицидальным поведением и с его предиктором— феноменом безнадёжности (ФБ) в двух возрастных группах: 18–29 и 30–39 лет. Для мужчин в обеих возрастных группах наиболее важной характеристикой, позволяющей дифференцировать суицидентов с ФБ, оказались низкие значения фактора экстраверсии, для женщин старшей возрастной группы—констелляция личностных черт, связанных с переживанием и выражением гнева. Обсуждаются возможное значение полученных данных с точки зрения типологии личности суицидентов.

Ключевые слова: суицидальная попытка, феномен безнадёжности, “пятифакторная” модель, типология личности.

Феномен безнадёжности (в дальнейшем — ФБ) у лиц с аутоагрессивным поведением оценивается многими авторами как важный предиктор самоубийства и суицидальных попыток [1,2]. Имеются свидетельства того, что ФБ является более надёжным маркёром суицидального поведения, чем симптомы депрессии или “химическая” зависимость, в случае многолетнего проспективного наблюдения в общей популяции [3], что может указывать на принадлежность ФБ к устойчивым характеристикам личности. Факторно-аналитические исследования показывают связь ФБ с такими личностными измерениями как нейротизм, экстраверсия и отчасти — сознательность [4]. Природа ФБ чаще понимается как когнитивный феномен, однако имеются взгляды на него и как на черту личности [5]. В целом, однако, не ясно, идёт ли речь о частной особенности некоторых суицидентов либо о существовании особого типа суицидентов, с распознаваемой и специфическим образом организованной личностной структурой, каким-то образом ассоциированной с ФБ. Целью данного исследования является попытка ответить на вопрос: в какой степени ФБ у суицидентов связан с общей структурой личности в рамках “пятифакторной модели личности” (с учётом возрастного фактора) и может ли ФБ у лиц, склонных к аутоагрессивным поступкам, служить маркёром существования особого, эмпирически распознаваемого типа личности внутри популяции суицидентов. Ответ на этот вопрос позволит глубже понять механизмы суицидогенеза как с теоретической (персонологической), так и с практической (ценность ФБ как предиктора суицидального поведения) точек зрения. Поиск ответа

на этот вопрос в настоящей работе предполагал и оценку меры “сцепленности” такого признака как суицидальность с личностными особенностями суицидентов в рамках факторно-аналитического подхода.

Методы. Из базы данных лиц, совершивших суицидальные попытки (СП)*, была отобрана группа суицидентов численностью в 650 человек (данная группа состояла из пациентов стационаров и амбулаторных учреждений города Одессы и других городов Украины в возрасте от 18 до 39 лет). Критерием исключения было наличие сопутствующего психотического расстройства или интеллектуального снижения различного происхождения. Из числа мужчин в группу вошли 337 человек (51,8 %), из числа женщин—313 (48,2 %). Средний возраст мужчин составил $23,00 \pm 5,10$ лет, женщин $24,42 \pm 5,01$. В качестве контрольной группы использовали группу здоровых добровольцев (далее—ЗД), отобранных среди различных социальных и возрастных групп населения различных областей Украины в соответствии с демографической структурой лиц, совершающих суицидальные попытки [6] и состоящую из 368 человек в возрасте от 18 до 40 лет. Из них мужчин — 43,2 % (159 чел., средний возраст $26,47 \pm 6,11$), женщин — 56,8 % (209 чел., средний возраст $26,61 \pm 5,93$). Критерием исключения в этой группе было наличие в анамнезе суицидальных попыток и психических расстройств. В соответствии с целями исследования группа суицидентов была протестирована при помощи Шкалы безнадёжности Бека и т. о. разбита на две подгруппы в соответствии с наличием или отсутствием ФБ. В первую группу лиц, обнаруживающих ФБ, вошли 225 человек, из них мужчины 124 человека (55,1 %), женщины—101 человек (44,9 %). Средний возраст мужчин и женщин в этой группе соответственно $23,65 \pm 5,3$ и $23,96 \pm 5,04$ года. Во вторую группу, не обнаруживающих ФБ, вошли 425 человека, распределение по половому признаку в этой группе оказалось равномерным, по 213 человек мужчин и 212 человек женского пола. Средний возраст мужчин составил $24,07 \pm 5,09$, женщин— $24,36 \pm 5,22$. Степень тяжести (летальности) СП оценивалась в соответствии с 8-балльной “Медицинской шкалой самоповреждений” (0 баллов без последствий, 8 баллов—летальный исход). В базе данных содержались сведения о лицах, совершивших попытки, оцениваемые в 2 балла и более (2 балла подразумевают наличие лёгких, но клинически отчётливых медицинских последствий). * Данные, использованные в работе, получены при выполнении совместного шведско-украинского исследовательского проекта “Генетическое исследование суицида и суицидальных попыток” (рук. — проф. Д. Вассерман, проф. В. А. Розанов, при финансовой поддержке Wallenberg Foundation)

В исследованной выборке суициденты распределились по степени тяжести СП следующим образом: 02—156 чел., 03—233 чел., 04—168 чел., 05—67 чел., 06—21 чел., 07— 5 чел. Средняя тяжесть суицидальной попытки $3,34 \pm 1,11$. Из них 324 совершили попытки путем самоотравления, 50 — самоповешением, 8 — самоутоплением, 5 — посредством огнестрельного оружия, 1 — огнем, дымом, 2 — паром, 205 — самоповреждением острыми предметами, 3 — тупыми предметами, 35 — путем падения с высоты, 7 — падением под движущийся объект, 3 — путем провоцирования аварии,

7 — другими способами. Количественное соотношение между методами попыток в выборке было близким к наблюдаемому в общей популяции в г. Одессе в ходе многолетних наблюдений [6]. Обследование респондентов проводилось в стационаре, с учётом соматического и психологического состояния, обычно на 3–5 день после совершённой попытки, либо — в домашних условиях или в ситуации психологического консультирования в постстационарный период.

Основными инструментами в данном исследовании были личностный опросник NEO-PR [7] и Шкала безнадежности Бека в модифицированном А.-М. Aish и D. Wasserman варианте [8]. Различия между группами оценивались при помощи дискриминантного анализа (ДА), статистического инструмента, позволяющего построить классификацию объектов, обладающих определённым набором числовых характеристик. Совокупностью таких характеристик служили данные о факторной структуре личности суицидентов с ФБ и без такового, а именно: основной набор показателей пятифакторной модели (M1): Нейротизм (N), Экстраверсия (E), Открытость опыту (O), Уживчивость (A), Сознательность (C) и более дифференцированный набор данных, соответствующий “подфакторам” каждого из факторов (всего 30 “подфакторов”, по 6 фасеток, образующих каждый фактор). Оценивались качество классификации (процент правильного распознавания в тестовой и кросс-проверочной группах) и её статистическая значимость, а также результаты кросс-проверки. Кроме того, при использовании пошагового метода ДА основной целью было выявление наиболее значимых факторов и подфакторов в распознавании “образа” суицидента как такового, а также “образа” суицидента, обнаруживающего ФБ в “пространстве” пяти факторов (Модель № 1, в дальнейшем—M1), и последующий более подробный анализ с использованием фасеток тех факторов, которые были выделены в M1 (Модель № 2, в дальнейшем—M2), с последующим анализом полученных цифр.

Результаты. Полученные результаты представлены в двух таблицах. В табл. 1 представлены результаты сравнения групп суицидентов и ЗД. В табл. 2 представлены результаты сравнения между собой групп суицидентов с ФБ и без такового. В таблице выведены значения ряда параметров для двух возрастных групп мужчин и женщин: 18–29 лет и 30–39 лет. Представлены проценты правильной классификации в тестовой и кросс-проверочной группах для M1 (в скобках указан процент верной классификации для кросс-проверочной группы); уровень значимости полученной модели (значение Сигма Лямбды-Вилкса); выделенные программой в процессе пошагового ДА переменные, наиболее значимые для разделения общей группы на классы (отдельно для M1 и M2) с указанием значений структурных коэффициентов (в дальнейшем — СК) канонических функций, являющихся коэффициентами корреляции значений переменных со значениями канонических функций (в дальнейшем — КФ) и позволяющими делать выводы относительно вклада той или иной переменной в степень вероятности принадлежности объекта к тому или иному классу классификации. Также приведены значения канонических функций для центроидов групп в каждой из моделей, позволяющие интерпретировать структурные коэффициенты переменных.

Таблица 1

Результаты ДА, группирующая переменная “суицидальность”

Возрастные группы	Процент правильного распознавания в тестовой (кросс-проверочной) группе), М1	Уровень значимости модели (Сигма Лямбды-Вилкса), М1	Значения КФ для центроидов групп “суицидент” и “ЗД” в М1	Дискриминантные переменные значимые для анализа и значения значимых коэффициентов, М1	Значения КФ для центроидов групп “суицидент” и “ЗД” в М2	Дискриминантные переменные значимые для анализа и значения структурных коэффициентов, М2
Мужчины, 18–29 лет	77,2 (76,9)	<0,000	Суицидент -0,316 ЗД 0,832	Е, Экстраверсия 0,858 N, Нейротизм -0,795	Суицидент -0,332 ЗД 0,874	Е6, Позитивные эмоции 0,856 Е1, Сердечность 0,764 N6, Ранимость -0,741
Мужчины, 30–39 лет	73,9 (71,0)	<0,000	Суицидент -0,481 ЗД 0,472	С, Сознательность 1,000	Суицидент -0,527 ЗД 0,516	С1, Компетентность -0,855 С2, Организованность 0,838
Женщины, 18–29 лет	50,8 (34,9)	0,993	-	Переменные не выделены	-	Переменные не выделены
Женщины, 30–39 лет	76,2 (71,4)	0,001	Суицидент -0,550 ЗД 0,401	А, Уживчивость 0,828 N, Нейротизм -0,727	Суицидент 0,589 ЗД -0,429	N2, Вразумительность 0,687 N3, Депрессия 0,589 А6, Чуткость -0,442 N4, Рефлексия -0,139

* значения сигмы для Лямбды-Вилкса

Таблица 2

Результаты DA, группирующая переменная "ФБ"

Возрастные группы	Процент правильного познания в тестовой (кросс-проверочной) группе, М1	Уровень значимости модели, М1*	Значения КФ для центроидов групп "суицидент с ФБ" и "суицидент без ФБ" в М1	Дискриминантные переменные значимые для анализа и значения структурных коэффициентов, М1	Значения КФ для центроидов групп "суицидент с ФБ" и "суицидент без ФБ" в М2	Дискриминантные переменные значимые для анализа и значения структурных коэффициентов, М2
Мужчины, 18–29 лет	66,3 (64,2)	<0,000	Суицидент с ФБ -0,478 Суицидент без ФБ 0,280	Е, Экстраверсия 0,852 N, Нейротизм -0,799	Суицидент с ФБ -0,473 Суицидент без ФБ 0,277	Е4, Активность 0,785 N3, Депрессия -0,745 Е1, Сердечность 0,727
Мужчины, 30–39 лет	75,5 (71,4)	0,088	Суицидент с ФБ -0,564 Суицидент без ФБ 0,282	Е, Экстраверсия 1,000	Суицидент с ФБ -0,622 Суицидент без ФБ 0,311	Е6, Позитивные эмоции 1,000
Женщины, 18–29 лет	72,5 (72,1)	<0,000	Суицидент с ФБ 0,504 Суицидент без ФБ -0,243	N, Нейротизм 0,860 Е, Экстраверсия -0,765	Суицидент с ФБ 0,476 Суицидент без ФБ -0,342	N3, Депрессия 0,851 Е2, Общительность -0,696
Женщины, 30–39 лет	94,7 (81,6)	<0,000	Суициденты с ФБ -1,217 Суициденты без ФБ 0,608	С, Сознательность 0,830 А, Уживчивость -0,007	Суицидент с ФБ -1,396 Суицидент без ФБ 0,638	С2, Организованность 0,623 А4, Уступчивость -0,180

*Значение сигмы для Лямбды-Вилкса

Обсуждение. Из данных, представленных в табл. 1, видно, что переменные, выделенные в ходе ДА как значимые для различения суицидентов и группы ЗД, различны для мужчин и женщин. Для мужчин первой возрастной группы (18–29 лет, в дальнейшем—ПВГ) наиболее важной переменной, влияющей на вероятность принадлежности объекта к группе ЗД, в М1 оказались высокие значения фактора Е (значения СК 0,858, а значение КФ для центроида группы ЗД положительно (0,832)) и низкие значения фактора N (СК= -0,795). В М2 в анализ вошли три “подфактора” фактора Экстраверсии: Е6 (фасетка “Позитивные эмоции”), Е1 (фасетка “Сердечность”), N6 (“Ранимость”).

Для второй возрастной группы (30–39 лет, в дальнейшем—ВВГ) наиболее значимым фактором в этом отношении оказался фактор С (СК=1,000): чем выше значения этого фактора, тем вероятнее принадлежность объекта к группе ЗД (СК=1,000 при позитивном значении КФ для центроида группы ЗД (0,472)). В М2 ему соответствует “подфакторы”: С1 (фасетка “Компетентность”), С2 (фасетка “Организованность”). Как видно из таблицы, процент верного распознавания объектов в этих двух возрастных группах достигает приблизительно 75-процентного уровня, т.е. три из четырёх объектов распознаются верно, причём на весьма высоком уровне статистической значимости (значение сигмы для Лямбды-Вилкса равно, соответственно “менее 0,000”). Также видно, что обе модели успешно проходят кросс-проверку, так как процент верного распознавания в кросс-проверочной группе снизился незначительно (см. табл 1).

Для мужчин-суицидентов значимой в распознавании случаев с ФБ для ПВГ оказалась аналогичная комбинация переменных: Экстраверсия и Нейротизм в М1; Е4 (фасетка “Активность”), Е1 (фасетка “Сердечность”), N3 (фасетка “Депрессия”) в М2 (см. табл 2). В целом их можно охарактеризовать как “интровертированных мальадаптантов” с акцентом на медлительности, формальности и отгороженности в контактах и склонности к переживанию вины, грусти, одиночества и безнадёжности. Для ВВГ также наиболее значимым фактором оказалась Экстраверсия в М1 и “подфактор” Е6 (фасетка “Позитивные эмоции”) (Табл. 2). Качество полученных моделей для ПВГ несколько хуже: процент верного распознавания на уровне 66,3 %, кросс-проверка показала почти идентичные результаты (64,2 %). Степень статистической значимости у первой модели также очень высока: значение сигмы для Лямбды-Вилкса “менее 0,000”. Для ВВГ процент верной классификации оказался выше: 75,1 % для тестовой группы (71,4 % для кросс-проверочной), уровень статистической значимости оказался на уровне статистической тенденции (сигма равна 0,088).

Сравнение данных для мужчин из обеих таблиц позволяет сделать вывод, что для мужчин в ПВГ суицидальность как таковая и ФБ внутри группы суицидентов связаны с двумя факторами: Е и N, причём в наибольшей степени влияющим на вероятность дифференциации объекта в выборке фактором является Е (“Экстраверсия. Вероятно, суициденты, обнаруживающие ФБ, являются частью “суицидального континуума” в рамках факторно-аналитической парадигмы, являясь “маргинальной” группой с предельно

низкими значениями факторов Е и N. Т. о. мужчины-суициденты с ФБ отличаются от мужчин-суицидентов без ФБ прежде всего дефицитом экстраверсии и во вторую очередь — избытком нейротизма (в то время как в группе женщин ситуация обратная — большее значение СК имеет фактор Нейротизма, и меньшее — Экстраверсии (см. табл. 1)). Модель различий в группе мужчин можно обозначить как *дефицитарно-кумулятивную* (дефицит экстраверсии и кумуляция нейротизма). Полученный результат согласуется с литературными данными об отличиях лиц с ФБ именно по этим двум параметрам [4], однако в исследовании Velting исследовался ФБ у клинически здоровых людей, а не у суицидентов, т.е. сравнивались между собой здоровые люди с ФБ и здоровые же люди без такового. Из литературы также известно, что аналогичную связь с этими факторами обнаруживает наличие у лиц студенческого возраста различных статусов идентичности (по J. Marcia [9]): значения фактора Е (в рамках пятифакторной модели) негативно, а фактора N — позитивно коррелируют с вероятностью наличия “диффузной” идентичности и статуса “моратория”, обратное соотношение характерно для лиц с достигнутой идентичностью [10]. Фактор N аналогичным образом связан с “диффузным” и “избегающим” стилями идентичности [11], а также с концептом “ясность сэлф-концепции” отражающим то, насколько четки и определены представления человека о себе, насколько они внутренне согласованны и стабильны [12]. Учитывая существующие взгляды на пятифакторную модель личности, как на модель сэлф-концепции [13], полученные данные могут быть косвенным указанием на значимость формирования сэлф-концепции как суицидентов мужчин вообще, так и суицидентов-мужчин, обнаруживающих ФБ, по крайней мере в возрасте от 18 до 29 лет. Как видно из данных табл. 1, суициденты-мужчины в возрасте 30–39 лет из общей популяции “отфильтровываются” за счёт разницы сначала по фактору “Сознательность” и в наибольшей степени — за счёт низких значений по фасеткам “Компетентность” и “Организованность”, что означает свойственность этим людям низкую эффективность и особенно — ощущение неспособности решать жизненные проблемы, несобранность и неметодичность [14]. Это вполне логично увязывает эти переменные с копинговыми особенностями, “самоэффективностью” и др. когнитивными феноменами, важными для понимания суицидальности [15,16]. Суициденты с ФБ во ВВГ дифференцируются в общей популяции суицидентов за счёт разницы по фактору “Экстраверсия” — так же как и в ПВГ, и особенно за фасетки Е6 (“Позитивные эмоции”), (табл. 2). Т. о. главной отличительной чертой суицидентов-мужчин с ФБ в обеих возрастных группах является *интровертированность* (низкий уровень экстраверсии, в терминах “пятифакторной модели”).

В группе женщин мы обнаруживаем несколько иную тенденцию. В ПВГ женщин не удалось ни выделить значимых переменных для дифференциации суицидентов и женщин из группы ЗД, ни, соответственно, предложить отличную от случайной (с процентом верного распознавания существенно выше 50%) классификационную модель с приемлемой статистической значимостью ни в M1, ни в M2 (см. табл 1). Фактически это означает от-

существовании связи между суицидальностью у молодых женщин и факторно-аналитической моделью личности. В какой мере подобный результат может отражать значимость в этой группе “внеличных” переменных для различения суицидентов и не-суицидентов, остаётся не совсем ясным и требует дальнейших исследований. В М1 ВВГ женщин-суициденток выделены как значимые для классификации два фактора: А (“Уживчивость”) и N (“Нейротизм”), с противоположным влиянием на вероятность принадлежности к группе суицидентов или к группе ЗД (см. табл. 1). Исследования показывают, что низкие значения фактора “Уживчивость” связаны с нарциссическими, антисоциальными и параноидными личностными расстройствами [17], фактор N — с неумением приспосабливаться и высоким уровнем негативных эмоций. Более детально это соотношение раскрывается в М2: высокое (и положительное) значение СК фасетки N2 (“Враждебность”) указывает на характерность для этой группы переживания чувств гнева, означает склонность суициденток испытывать чувства гнева, фрустрации, озлобленности; аналогична направленность вклада фасетки N3 (“Депрессия”): чувства грусти, вины, безнадежности и одиночества; любопытно, что значение СК фасетки N4 хотя и относительно невелико, однако отрицательно (-0,139), что означает обратную зависимость между вероятностью принадлежности к классу “суициденты” и величиной СК. Это означает, что суицидентки этой группы склонны меньше волноваться в трудных социальных ситуациях, меньше испытывать чувства стыда и другие эмоции, имеющие отношение к регуляции поведения, но вряд ли они более “толстокожи” и “устойчивы”. Отрицательное значение СК фасетки A6 (“Чуткость”) -0,442 характеризует этих людей как менее сочувственных и более расчётливых в отношениях с другими. Таким образом, женщины этой группы, с одной стороны, склонны к переживанию эмоции гнева, с другой стороны, очевидно, имеют проблемы с саморегуляцией, с третьей — вероятно, имеют дефициты в социально-опосредованных возможностях совладания со стрессом (фактор А и фасетка A6). Подобная констелляция черт характерна для пограничного расстройства личности, распространённость которого в популяции парасуициденток оценивается некоторыми авторами как 72 % [18].

Полученная модель даёт возможность верной классификации с приближительной вероятностью 0,75, прошла кросс-проверку и имеет высокий уровень статистической значимости (см. табл. 1). Как видно из той же таблицы и как уже отмечалось выше, в ВВГ мужчин единственным фактором, позволяющим дифференцировать суицидентов и ЗД, оказался фактор С (“Сознательность”). Фактор А (“Уживчивость”) и фактор С (“Сознательность”) рассматриваются с эволюционных позиций как значимые для выживания группы [19] и, вероятно, вносят определённый вклад в процесс социализации. Как видно из данных табл. 2, вероятность наличия ФБ у женщин-суициденток ВВГ связана с факторами С (“Сознательность”) и А (“Уживчивость”) (см. табл. 2), что также может указывать на особое значение процесса социализации для вероятности принадлежности к группе суициденток, обнаруживающих ФБ. Известно, что предельно низкие

значения факторов С и А в рамках пятифакторной модели соответствуют айзенковскому “психотизму” — явлению, тесно связанному с “социопатической” проблематикой [19]. В М2 в анализе остались две фасетки С2 (“Организованность”) и А4 (“Уступчивость”). Значение СК для фасетки С2 равно 0,623, а для А4 равно -0,180. Такие суицидентки в целом отличаются “излишним” стремлением к сотрудничеству (фактор А) на фоне нецелеустремленности, бесхарактерности, вялости и апатичности в социально-значимых ситуациях (фактор С). Особенно характерны для таких суициденток несобранность и неметодичность (фасетка С2), склонность защищаться от остальных людей, подавлять свою агрессию, отказывать себе в выражении гнева (фасетка А4). Т. о. в ВВГ женщин-суициденток в целом отличающейся, как отмечалось выше, склонностью к переживанию гнева и проблемами с саморегуляцией, суицидентки с ФБ составляют особую подгруппу, отличающуюся дополнительными проблемами с организацией своей деятельности (к вкладу низких значений фасетки “Рефлексия” присоединяется влияние низких значений фасетки “Организованность”), а также проблемами с выражением гнева (высокие значения фасетки А4). Изложенное позволяет предположить, что “ядерной” особенностью суициденток в ВВГ является сочетание повышенной склонности к переживанию гнева со сложностями в выражении этого гнева, а также возможными проблемами с поведенческой регуляцией. Склонность к “удержанию” гнева и “организационные” проблемы, а также просматривающаяся противоречивость в сочетании черт, возможно, являются проявлением внутренней проблемы саморегуляции. Именно как расстройство саморегуляции расценивают некоторые авторы эмоциональные и поведенческие феномены, объединяемые в концепт “пограничная организация личности” [18]. Любопытно, что для более молодых женщин-суициденток (ПВГ) значимой комбинацией переменных для дифференциации “образа” суицидентки с ФБ оказались переменные N и E, так же как и для аналогичной группы мужчин (табл. 2). Однако для женщин наиболее значимым фактором оказался “Нейротизм” (СК=0,860 против 0,765 для фактора E). Модель имеет уровень статистической значимости на уровне “тенденции” (сигма имеет значение “менее 0,000”), прошла успешно кросс-проверку (72,1 % верной классификации). Такую модель можно обозначить как *кумулятивно-дефицитарную* (накопление нейротизма и дефицит экстраверсии).

Известно, что факторы E и N — лучшие предикторы ответа на соответственно позитивную и негативную стимуляцию настроения, т.е. невротик более чувствителен к негативной стимуляции, а экстраверт — к позитивной [20]. Однако существует мнение о том, что и фактор E определяет “чувствительность” к негативным стимулам [21], причём отмечается влияние взаимодействия этих факторов (N и E) на стабильность настроения [22]. Т. о. в группе мужчин полученное сочетание факторов может говорить о повышенной “уязвимости” негативной стимуляцией таких субъектов с ФБ. Кроме того, факторы N и E (в меньшей степени — фактор O) связаны с гендерноспецифическими аспектами чувства благополучия (“well-being”) (в дальнейшем — ЧБ) [23] и чувства счастья [24,25], а концепт “самоуваже-

ние” (“self-esteem”) является медиатором в предсказании факторами Е и N счастья [26]. Показано также, что и самоуважение и аспекты ЧБ в свою очередь являются независимыми предикторами низкого уровня ФБ [27]. Кроме того, факторы “Экстраверсия” и “Нейротизм” связаны с гедонистической составляющей ЧБ (сфокусированной на чувстве удовольствия и боли), но не связаны с составляющей, фокусирующейся на самореализации, на личных устремлениях [28]. Как видно из данных табл. 2, у женщин с возрастом происходит смена значимых дифференцирующих факторов: в ПВГ акцентированы факторы N и E, связанные с онтогенетически более ранними аспектами ЧБ — с гедонистическими переживаниями, для ВВГ значимы факторы С и А, факторы, как уже отмечалось, важные для процесса социализации, онтогенетически более позднего аспекта самореализации. В группе мужчин мы отмечаем несколько иную картину (см. табл. 2). Для обеих возрастных групп остаётся наиболее важным фактор Экстраверсии (для ВВГ “Экстраверсия” — единственный дифференцирующий фактор). Таким образом, можно предположить, что различия в факторной структуре групп суицидентов мужского и женского пола отражают исходные различия в позиции “точки уязвимости” в онтогенезе ЧБ, либо различия в стратегиях развития этого аспекта самосознания. Статистическая модель для женщин-суициденток ВВГ даёт наибольший процент верного распознавания (81,6% в кросс-проверочной группе), а также имеет очень высокий уровень статистической значимости: значение сигмы “менее 0,000” (см. табл. 2). Возможно, что для женщин этой группы “социопатические” проблемы вносят особенно весомый вклад в вероятность принадлежности к классу суициденток с ФБ в противоположность группе мужчин, для которой возраст лишь усиливает значимость фактора “Экстраверсии” в этом отношении.

Выводы

1. Возрастная принадлежность существенным образом влияет на связь вероятности наличия ФБ у суицидентов с различными параметрами факторной организации личности согласно модели “Большой пятерки”. 2. Для мужчин в возрасте от 18 до 29 лет и от 30 до 39 лет наиболее важной характеристикой, ассоциирующейся с ФБ, является недостаток экстраверсии (возможно — избыток интровертированности). 3. В группе женщин можно выделить две типологические категории, соответствующие возрастным группам. Первая категория характеризуется более молодым возрастом и практически аналогичной для молодых мужчин констеляцией факторов — высокий нейротизм и низкая экстраверсия (при большей значимости первого фактора). Вторая категория, более старшего возраста, характеризуется особенностями выражения гнева и организации деятельности. Для первого типа характерно то, что в исходной группе суициденток суицидальность как таковая практически не связана с “пятифакторной моделью” личности. 4. Личностные особенности группы женщин-суициденток в возрасте 30–39 лет позволяют предположить, что “ядерными” характеристиками су-

ицидентов с ФБ в этой группе являются особенности эмоциональной регуляции (выражение гнева) и саморегуляции, что вместе с некоторой противоречивостью черт свойственной этой подгруппе, может свидетельствовать о т. н. “пограничной организации личности”. 5. Различия в доле верной классификации в полученных статистических моделях могут указывать на существование и других значимых констелляций факторов в популяции суицидентов, влияющих как на вероятность наличия ФБ, так и суицидальности как таковой, что требует дальнейших исследований.

Литература

1. Miranda R., Fontes M., Marroquin B. Cognitive content-specificity in future expectancies: role of hopelessness and intolerance of uncertainty in depression and GAD symptoms // Behavior Res. Ther. — 2008. — V. 46(10). — P. 1151—1159.
2. Мидько А. А. Розанов В. А. Переживание безнадежности в постсуицидальном периоде на фоне депрессии: некоторые клинико-психологические и психометрические проблемы // Международный медицинский журнал. — 2009. — № 2. — С. 11—15.
3. Kuo W., Gallo J., Eaton W. Hopelessness, depression, substance disorder, and suicidality—a 13-year community-based study // Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. — 2004. — № 39(6)— P.497—501.
4. Velting D. M. Personality and negative expectancies: Trait structure of the Beck Hopelessness Scale//Personality and Individual Differences—1999—Vol.26—P. 913—9 21
5. Szadoczky E., Vitrai J., Rihmer Z, Furedi J. Suicide attempts in the Hungarian adult population. Their relation with DIS/DSM-III-R affective and anxiety disorders // Eur. Psychiatry. — 2000. — V. 15(6). — P. 343—347.
6. Розанов В. А., Захаров С. Е., Жужуленко П. Г., Кривда Г. Ф. Данные мониторинга суицидальных попыток в г. Одессе за период 2001—2005 гг// Социальная и клиническая психиатрия том 19. Выпуск 2, 2009.
7. Costa P. T., McCrae R. R. NEO RI-R. Professional Manual // Psychological Assessment Resources. Inc. Florida, 1992.
8. Aish A-M., Wasserman D. Does Beck’s Hopelessness Scale really measure several components? // Psychological Medicine. — 2001. — V. 31. — P. 367—372.
9. Marcia J. E. Identity in adolescence // J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley, 1980.
10. Лаак Я., Бругман Г. Big 5. Как измерить человеческую индивидуальность. Оценки и описания. — Книжный дом “Университет” 2003. — С. 107.
11. Clancy D. S. M. Identity: Styles and the Five-Factor Model of Personality // Journal of Research in Personality. — 1995. — V. 29. — Issue 4. — P. 475—479.
12. Campbell J. D., Trapnell P. D, Heine S. J. et al. Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries // Journal of Personality and Social Psychology. — 1996. — V. 70. — Issue 1. — P. 141—156
13. Westen D. A Model and a Method for Uncovering the Nomothetic from the Idiographic: An Alternative to the Five-Factor Model? // Journal of Research in Personality. — 1996. — V. 30. — Issue 3. — P. 400—413.
14. Орел В. Е., Рукавишников А. А., Сенин И. Г. Разработка русскоязычной версии личностного теста NEO PI-R. Депон. в ИНИОН № 52220 9.10.97.
15. Bandura A. Self-efficacy in changing societies. — New York: Cambridge University Press, 1995.
16. Clum G. A., Schott D. E. Problem-solving skills in suicidal psychiatric patients //Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1987. — № 55. — P. 49—54.
17. Costa, P. T., McCrae, R. R. (). Personality disorders and the five factor model of personality // Journal of Personality Disorders. — 1990. — № 4. — P. 362—371.
18. Лайнен М. М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности / Пер. с англ. — М.: ООО “И. Д. Вильямс”, 2008. — 592 с.

19. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теория и исследования. М., 2000. 607 с.
20. Larsen R. J., Ketelaar T. Extraversion, neuroticism and susceptibility to positive and negative mood induction procedures // *Personality and Individual Differences*. — 1989. — V. 10. — Issue 12. — P. 1221—1228.
21. Gomez R., Cooper A., Gomez A. Susceptibility to positive and negative mood states: test of Eysenck's, Gray's and Newman's theories // *Personality and Individual Differences*. — 2000. — V. 29. — Issue 2. — P. 351—365.
22. Williams D. G. Effects of psychoticism and neuroticism in current mood: A statistical review of six studies // *Personality and Individual Differences*. — 1990. — Vol.11,. — Iss. 6. — P. 615—630.
23. Gutiérrez J. L. G., Jiménez B. M., Hernández E. G. Personality and subjective well-being: big five correlates and demographic variables // *Personality and Individual Differences*. — 2005. — V. 38. — Iss. 7. — P. 1561—1569.
24. Hayes N., Joseph S. Big 5 correlates of three measures of subjective well-being // *Personality and Individual Differences*. — 2003. — V. 34. — Iss.4. — P. 723—727.
25. Furnham A., Brewin C. R. Personality and happiness. // *Personality and Individual Differences*. — 1990. — V. 11. — Iss. 10,. — P. 1093—1096.
26. Cheng H., Furnham A. Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression // *Personality and Individual Differences*. — 2003. — V. 34. — Iss. 6. — P. 921—942.
27. Chioqueta A. P., Stiles T. C. The Relationship Between Psychological Buffers, Hopelessness, and Suicidal Ideation // *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*. — 2007. — V. 28. — Iss. 2. — P. 67—73.
28. Spangler W. D., Palrecha R. The relative contributions of extraversion, neuroticism, and personal strivings to happiness // *Personality and Individual Differences*. — 2004. — V. 37. — Iss. 6. — P. 1193—1203.

А. А. Мидько

аспірант кафедри клінічної психології Інституту інноваційної та післядипломної освіти
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ФЕНОМЕН БЕЗНАДІЙНОСТІ У СУЇЦИДЕНТІВ ЯК ТИПОЛОГІЧНА ОСОБИСТІСНА КАТЕГОРІЯ: ВІКОВИЙ АСПЕКТ

Резюме

Стаття присвячена вивченню зв'язку особистісних показників з суїцидальною поведінкою і з його предиктором—феноменом безнадії (ФБ) у двох вікових групах: 18–29 і 30–39 років. Для чоловіків в обох вікових групах найбільш важливою характеристикою, що дозволяє диференціювати суїцидентів з ФБ виявилися низькі значення фактора екстраверсії, для жінок старшої вікової групи — констеляції особистісних рис, пов'язаних з переживанням і виразом гніву. Обговорюється можливе значення отриманих даних з точки зору типології особистості суїцидентів.

Ключові слова: суїцидальна спроба, феномен безнадії, “п’ятифакторна” модель, типологія особистості.

A. A. Midko

postgraduate of clinical psychology department of the Institute of Innovation and Graduate Studies, I. I. Mechnikov Odessa National University

THE PHENOMENON OF HOPELESSNESS IN SUICIDE ATTEMPTORS AS TYPOLOGICAL PERSONAL CATEGORIES: AGE PERSPECTIVE

Summary

This article is devoted to examining the relationship of personality variables with suicidal behavior and its predictor, the phenomenon of hopelessness (FB) in two age groups: 18–29 and 30–39 years. For men in both age groups, the most important characteristics allow to differentiate suicide attemptors with FB were low values of the factor of Extraversion, for older women group—constellation of personality traits associated with the experience and expression of anger. We discuss the possible significance of the data in terms of personality typology of suicide attemptors.

Key words: suicide attempt, Hopelessness, “Big5” model, a typology of personality.

О. В. Смолинская

аспирант кафедры клинической психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, ИИПО

ИЗУЧЕНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ АКЦЕНТУАЦИЙ ЛЕОНГАРДА

В статье обсуждаются результаты исследования акцентуаций характера созависимых женщин. Выявлены особенности показателей акцентуаций, таких как гипертимность, демонстративность и эмотивность. Установлена взаимосвязь между степенью созависимости и самооценкой, а также спонтанностью и коммуникативностью.

Ключевые слова: созависимость, акцентуации, социальные факторы риска, гендерная идентичность.

Актуальность. Проблема употребления психоактивных веществ является одной из актуальных проблем во всем мире. По данным разных отечественных и зарубежных авторов, число подростков в возрасте от 11 до 17 лет, хотя бы однократно употреблявших наркотические вещества, колеблется от 36,6 до 65,1 %, алкоголь — от 46,4 до 93,2 %, табак — от 37,9 до 75,0 %. В США в настоящее время каждая шестая семья страдает от алкоголизма кого-либо из её членов. По различным данным, в США на учете состоит от 10 до 14 млн человек, больных алкоголизмом ([13], [14]).

На протяжении последних четырех десятилетий в зарубежных и отечественных научных публикациях обсуждается тема алкоголизма в семье. Интерес к проблеме алкоголизма и супружества не случаен: он обусловлен пониманием роли супружеского партнера в формировании и прогнозе алкоголизма у обследованных пробандов, расширением возможностей семейной психотерапии.

Частота различных проблем: медицинских, психологических, социальных — у лиц, проживающих с больными химической зависимостью, значительно выше, чем в обычных семьях. Все семьи с наличием больного алкоголизмом являются дисфункциональными. Причинами нарушений могут быть и другие стрессорные события, но алкогольная семья всегда дисфункциональна, лишь временами она может существовать нормально. Отмечено, что на одного больного алкоголизмом приходится как минимум 4 лица, втянутых в отношения зависимости. Учитывая масштабность проблемы алкоголизма и в нашей стране, невозможно недооценивать важность профилактической и психокоррекционной работы с больными и их родственниками [7].

Термин созависимость появился в 1979. Первоначально к созависимым относились люди, чьи жизни стали неуправляемыми в результате совместного проживания с алкоголиком [1].

Однако понятие созависимости с тех пор расширилась. Психологи начали лучше понимать влияние химически зависимого человека на семью,

а также влияние семьи на химически зависимого человека. Были идентифицированы и другие проблемы, такие как пищевые зависимости, игровые, трудовоголизм, Интернет-зависимость и некоторые виды зависимого сексуального поведения. Все эти перечисленные нарушения шли рука об руку с такой болезнью, как алкоголизм. Также было замечено, что у многих людей, находящихся в тесных взаимоотношениях с больными, страдающими перечисленными расстройствами, развиваются такие формы реагирования и преодоления трудностей, которые напоминают формы преодоления трудностей у людей, имеющих тесные взаимоотношения с алкоголиками [3].

Итак, созависимый человек — это тот, кто позволил поведению другого человека сильно воздействовать на нее или него и кто одержим попытками контролировать поведение этого человека. Традиционно созависимость в семье понимается как зависимость супруга, детей или родителей пристрастившегося к наркотикам или алкоголю. Однако это лишь частный случай созависимых отношений. В широком смысле слова, созависимость — это эмоциональная зависимость одного человека от значимого для него Другого. Одна из главных характеристик созависимости — это направленность личности вовне, пониженная самооценка. Созависимые личности имеют слабую Я-концепцию, слабо дифференцируют свои чувства, эмоции и желания. Они не различают собственные границы и границы других людей. Созависимые супруги не знают, где кончается личность одного и начинается личность другого. У жен размыты границы своего Я. В семье с наличием большого алкоголизма вообще никто не знает своих границ. Каждый воспринимает проблемы членов семьи как собственные. Фактически вся жизнь в доме вертится вокруг больного зависимостью. У созависимых женщин нет четких представлений, как другие должны к ним относиться. Для них отношения с другими людьми становятся сверхценными. Без взаимоотношений с кем-то созависимые люди чувствуют себя ничтожными. Они тратят много энергии на поддержание тесных взаимоотношений, что дает каждому партнеру чувство безопасности ([2], [10], [11]) .

В последнее время гендерная проблематика все активнее стала о себе заявлять в различных областях научного знания, но, несмотря на то, что в современной психологии созависимое поведение подвергается тщательному и всестороннему рассмотрению, в этой области остаётся много неизученных вопросов. Значение категории пола для понимания психологических особенностей созависимых женщин и специфики их жизненного пути пока еще мало изучено. В частности, большинство исследований посвящено изучению отклонений в эмоциональной сфере и специфике психологических защит, но значительно меньше было проведено исследований в области нарушения развития и становления гендерной самоидентификации.

Существуют экспериментальные данные, которые показывают, что полоролевые образования личности являются стержневыми, и их нарушение предрасполагает к формированию соматических заболеваний, неврозов, а также отрицательно влияет на супружескую жизнь и может привести к дезадаптации и возникновению зависимых отношений [8].

Влияние полоролевых факторов на формирование зависимого поведения до настоящего времени исследовано мало, что, видимо, определяется долгим периодом табуированности проблематики пола и сексуальности в психологии. Вместе с тем, разработка данной проблемы сделает психологическую работу с супружескими парами, состоящими в отношениях зависимости, более целенаправленной, ориентированной на одно из ключевых патологических звеньев расстройств ([4], [5], [6]).

Обсуждение семей, где алкоголизмом страдает супруг, обычно ведется в направлении выделения личности супруги больного, определения специфических черт характера “жены алкоголика”. Существует теория “нарушенной личности”, в рамках которой выдвигалось предположение, что женщины с определенным типом личности склонны избирать в мужья потенциальных “алкоголиков” для удовлетворения подсознательного чувства самоутверждения, поэтому они являются пособниками употребления алкоголя мужьями. Считается, что “жены алкоголиков” изначально имеют психологические проблемы и выбор зависимого партнера ими не случаен ([7], [11]). Давно отмечено, что девочки, которые имели отца-алкоголика, в дальнейшем повторяют судьбу своей матери и выбирают супруга, страдающего той или иной формой зависимости. Очень часто причины возникновения этих психологических проблем находятся в детстве этих женщин, в усвоении ими дисфункциональных паттернов семейной жизни, которые они потом переносят в свою супружескую жизнь ([10], [12], [13]).

Анализ исследований отечественных и зарубежных психологов показывает, что большинство из них посвящены личности созависимого человека и направлены на выявление характерологических черт, особенностей эмоциональной сферы, самооценки, т. е. тех факторов, которые способствуют формированию созависимого поведения. Вместе с тем до настоящего времени не существует четкого портрета созависимой личности.

Так как проблема созависимости становится в наше время все более актуальной, изучение особенностей личности созависимых будет способствовать ранней диагностике по выявлению созависимых черт, а также разработке психокоррекционных и профилактических программ и методик, направленных на преодоление неадаптивных паттернов поведения.

Методы исследования и испытуемые.

В процессе накопления материала для создания собственного опросника созависимости было исследовано 45 женщин в возрасте от 23 до 53 лет. Образование высшее, все женщины состоят в браке.

Исследование было проведено в интернет-сообществах групп “Ал — Анон”. В данном исследовании использовались следующие методики: Диагностическое интервью; Шкала созависимости В. Д. Москаленко; Характерологический опросник Леонгарда.

Результаты исследования и их обсуждение.

Корреляционный анализ.

Для изучения взаимосвязей между показателями опросника Леонгарда и созависимостью применялся корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Пирсона, поскольку распределение значений пока-

зателей значимо не отличалось от нормального. Было установлено наличие негативной значимой корреляции между шкалой “Созависимость” и показателем “Гипертимность” опросника Леонгарда ($r = -0,394$; $p = 0,008$). Следовательно, для созависимых женщин характерны низкие значения гипертимности, указывающие на снижение жизненной активности, ощущение потери значимого объекта, тоску по нему, чувство одиночества, неудачи, непонятности, незащищенности. Также это может свидетельствовать о преобладании у созависимых женщин пониженного фона настроения и пессимистической оценки перспектив.

Шкала “Созависимость” также была значимо и отрицательно связана с таким показателем опросника Леонгарда, как “Демонстративность” ($r = -0,408$; $p = 0,006$). То есть чем в большей степени у исследованных женщин выражена созависимость, тем более выражены у них трудности в коммуникации и спонтанном отреагировании на факторы среды, тем ниже у них самооценка, тем они интровертированнее, скептичнее и ригиднее.

Следует также отметить, что сочетание низких значений гипертимности и демонстративности может быть косвенным показателем интенсивности негативного жизненного опыта. Таким образом, у созависимых женщин можно предполагать большую интенсивность негативных жизненных переживаний — перенесенных утрат, потерь, а также эпизодов, связанных с моральным и материальным ущербом. Это может способствовать формированию крайней поглощенности или озабоченности предметами или людьми, по отношению к которым такими женщинами испытывается подсознательный страх утраты.

Однофакторный дисперсионный анализ.

Данная статистическая процедура применялась для выявления тех шкал опросника акцентуации, по которым имелись значимые различия между группами женщин, выделенными согласно данным анамнеза зависимости. Так, была отвергнута гипотеза о наличии различий по профилю акцентуаций между женщинами, страдающих и не страдающих зависимостью, а также отмечающих и не отмечающих зависимость у членов своей семьи. Вместе с тем, женщины, родительская семья которых характеризовалась наличием зависимости, отличались достоверно ($p < 0,05$) более низкими значениями эмотивности (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия показателей методики Леонгарда в группах женщин с наличием и отсутствием зависимости в родительской семье

Показатель	M±m		F	p
	Наличие зависимости	Отсутствие зависимости		
Эмотивность	14,571±0,922	17,625±0,816	4,968	0,031

К. Леонгард отмечал, что личностям эмотивного склада свойственно мягкосердечие, внешнее экспрессивное проявление охватывающих их чувств, чувствительность, гуманность, отзывчивость [9]. Эмотивность включает в себя также способность ставить себя на место другого. Следовательно, данная акцентуированная черта личности отражает способность к иден-

тификации, отождествлению себя с другими, выступающие как механизм развития эго. Данные, представленные в таблице 1, можно интерпретировать следующим образом — среди женщин, у родителей которых отмечалась зависимость, не исключены проблемы с восприятием собственной идентичности. Снижение средних значений эмотивности указывает на их рационализм, импульсивность, стремление лидировать во внутрисемейном окружении, возможное предпочтение мужского круга общения, что может отражать идентификацию по мужскому типу.

В таблице 2 приводятся данные дисперсионного анализа, указывающие на то, что женщины, братья и сестры которых характеризовались наличием зависимости, отличались достоверно ($p < 0,05$) более низкими значениями экзальтированности.

Таблица 2

Значимые различия показателей методики Леонгарда в группах женщин с наличием и отсутствием зависимости среди братьев и сестер

Показатель	M±m		F	p
	Наличие зависимости	Отсутствие зависимости		
Экзальтированность	11,000±1,000	16,421±1,285	7,330	0,012

Снижение экзальтированности для женщин означает тенденцию к определенной гиперсоциальности, рациональности, прагматизму, ориентацию на “приземленные” проблемы, сужение диапазона эмоционального реагирования, снижение активности внутренних переживаний. В целом это указывает на нехватку у таких женщин качеств, которые в обществе традиционно принято воспринимать как женские. Обобщая данные дисперсионного анализа по методике Леонгарда, можно заключить, что наличие в анамнезе зависимого поведения у кровных родственников исследованных женщин является фактором риска по отношению к формированию у них адекватной гендерной идентичности.

Выводы

1. В ходе исследования было установлено, что для созависимых женщин характерны низкие значения гипертимности, указывающие на снижение жизненной активности, ощущение потери значимого объекта, тоску по нему, чувство одиночества, неудачи, незащищенности.

2. Была установлена взаимосвязь между степенью созависимости и самооценкой, а так же спонтанностью и коммуникативностью. Чем больше у исследованных женщин выражена созависимость, тем более выражены у них трудности в коммуникации и спонтанном отреагировании на факторы среды, тем ниже у них самооценка, тем они интровертированнее, скептически и ригиднее.

3. Женщины, родительская семья которых характеризовалась наличием зависимости, отличались достоверно ($p < 0,05$) более низкими значениями эмотивности.

4. Наличие в анамнезе зависимого поведения у кровных родственников исследованных женщин является фактором риска по отношению к формированию у них адекватной гендерной идентичности.

Литература

1. Битти М. Алкоголизм в семье и преодоление созависимости. Пер. с англ. — М.: Физкультура и спорт, 1997. — 331 с.
2. Дмитриева К. В., Четвериков В. Психология аддиктивного поведения. — Новосибирск, 2002. — 278 с.
3. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. — СПб.: Речь, 2004. — 368 с.
4. Клещина И. С. Психология половых различий в контексте гендерных исследований // Gross Vita. — Вып. 2. (<http://giacgender.narod.ru>)
5. Клещина И. С. Развитие гендерных исследований в психологии на Западе // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. — Минск, 2001. — № 3. — С. 18–21.
6. Кон И. С. Половые различия и дифференсация социальных ролей // Соотношение биологического и социального в человеке: Материалы к симпозиуму. — М., 1975. — С. 763–776.
7. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психология созависимости // Развитие гуманитарного образования в Сибири: Научно-методический альманах. Выпуск 7. — Новосибирск I 2002. — С. 47–52.
8. Кочар А. В. Особенности психосексуального развития женщин, больных неврозом и находящихся в отношениях супружеской зависимости: Автореф. дис. ... канд. наук. — Харьков, 2002.
9. Леонгард К. Акцентуированные личности. — К.: Вища школа, 1981. — 390 с.
10. Москаленко В. Д. Ребенок в “алкогольной” семье: психологический портрет. Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 65–73 с.
11. Москаленко В. Д. Созависимость — новая болезнь // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1994. Коб. — С. 95–99.
12. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. Лекции по наркологии / Под ред. чл.-кор. РАМН проф. Н. Н. Иванца. — 2-е изд., перераб. и расш. — М.: Нолидж. — 2000. — С. 365–405.
13. Москаленко В. Д., Гунько А. А. Жены больных алкоголизмом: опыт изучения психопатологии / II Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1994. — № 1. — С. 51–54.
14. Москаленко В. Д. Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом / Департамент проблем семьи, женщин и детей Министерства социальной защиты населения Российской Федерации. Центр общечеловеческих ценностей. — М., 1992. — 74 с.

О. В. Смолінська

аспірантка кафедри клінічної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова, ІІПО

**ВИВЧЕННЯ СОЗАЛЕЖНОСТІ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ АКЦЕНТУАЦІЇ
ЛЕОНГАРДА**

Резюме

У статті обговорюються результати дослідження акцентуації характеру созалежних жінок. Виявлені особливості показників акцентуації, таких як гіпертимність, демонстративність і емотивність. Встановлений взаємозв'язок між мірою созалежності і самооцінкою, а так само спонтанністю і комунікативністю.

Ключові слова: созалежність, акцентуація, соціальні чинники ризику, гендерна ідентичність.

O. Smolinska

postgraduate of department of clinic psychology
I. I. Mechnikov Odessa National University

**STUDY OF CO-DEPENDENCE IN CONTEXT OF PERSONALITY
THEORY OF K LEONHARD**

Summary

This article discusses accentuations of character of co-dependent women. Such accentuations of character were detected, such as hyper intimacy, demonstrativeness and emotiveness. A correlation was detected between the level of co-dependence, and self-esteem, as well as spontaneity and communicativeness.

Key words: co-dependence, accentuation of character, social risk factors, gender identity.

О. С. Ситенко

аспірант кафедри диференціальної та експериментальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАЛЕЖНОГО ГРАВЦЯ

У статті розглядаються актуальні проблеми особистості залежного гравця та особистості, психологічно схильної до азартних ігор різного вигляду в умовах заборони ігрового бізнесу в Україні. Постійне витискування і неможливість реалізувати власну азартність звичним, ігровим способом, може набувати різні, часом девіантні, асоціальні або внутрішньоконфліктні форми — від порушень поведінки до порушень емоційного, особистісного конструктів і сфери потягів.

Ключові слова: залежність, психологічна залежність, ігрова залежність, азартність.

Досліджувана проблема особистості залежного гравця набуває особливої гостроти саме у сучасних умовах, коли в Україні ігровий бізнес заборонений, а соціальні умови цієї заборони регламентовані законами та законодавчими актами. Але, незважаючи на жорсткий контроль з боку суспільства, саме внутрішньопсихологічний аспект азартності та ігрової залежності продовжує існувати та може набувати нових форм та способів існування. Основна складність проблеми полягає у тому, що почуття азарту може бути викликане будь-якою, навіть зовсім нейтральною, з точки зору психології, діяльністю або захопленням.

Другий, але не менш значущий напрямок дослідження психологічно залежної особистості полягає у тому, що постійне пригнічення та неможливість реалізувати власну азартність звичним, ігровим способом, може набувати різних девіантних, асоціальних або внутрішньоконфліктних форм — від порушень поведінки до порушень емоційної та особистісної сфер.

Умовно перший напрямок дослідження ми назвали мотиваційним, а другий, пов'язаний з жорсткою заборонаю та витискуванням — сублімаційним.

Однак і в першому, і в другому випадках є провідний фактор, який виступає головним в процесі формування та життєдіяльності психологічно залежної особистості. Таким головним фактором виступає стійкий індивідуально-особистісний конструкт, який провокує можливість подібної аддикції та одночасно складає підстави для створення превентивних профілактичних заходів.

Крім того, вважаємо за необхідне відмітити, що розповсюджений у зарубіжній психології та аддиктології термін “гемблер”, тобто “патологічний

азартний гравець” в межах нашого теоретико-методологічного підходу є некоректним та таким, що не розкриває глибиннопсихологічних та внутрішньоособистісних аспектів проблеми. Проблема гемблінгу, на наш погляд, це, в першу чергу, проблема вивчення поведінкових паттернів особистості, без заглиблення у її потенційне майбутнє, її перспективи або ціннісні орієнтації, коли вона не включена у небезпечну діяльність.

Ми, услід за А. Є. Лічком, вважаємо, що дослідження базових сфер особистості, що складають підґрунтя будь-яких аддиктивних форм поведінки (а азартність саме до них й належить) повинне проводитися у двох напрямках. Перший напрямок — це дослідження особистості, яка вже попала у певну залежність, її поведінка має елементи маргінальності або деструкції; та другий напрямок, який передбачає превентивне дослідження суб’єкта та виявлення у нього особистісних паттернів, що складають підґрунтя психологічної залежності при відсутності включеності суб’єкта у діяльність, яка з точки зору психології є небезпечною.

Своєчасне виявлення стійких особистісних конструктів, які лежать в основі психологічної залежності особистості від будь-яких форм азартності, дозволить уникнути серйозних особистісних, міжособистісних та інших проблем й суттєво розширить горизонти сучасної загальної психології.

Створення загальнопсихологічної теоретико-емпіричної моделі потенційно залежної азартної особистості та виявлення її стійких структурних блоків, які не залежать ані від віку, ані від статі, та розробка низки превентивних заходів щодо її урахування особистістю при побудові основної стратегії життєдіяльності й стає нашим основним науковим завданням.

Тому, на наш погляд, проблема теоретико-емпіричного дослідження психологічної (тобто потенційно можливої) схильності особистості до азартної залежності є надзвичайно актуальною у сучасній психології та повинна починатися з вивчення стану проблеми у науці.

Як показують численні дослідження О. О. Бухановського, О. А. Бухановської та О. С. Андреева, у нормі азартна поведінка виявляється як захоплення, що характеризується усвідомленістю мети й мотиву, інтелектуалізованими емоціями; її динаміка безперервна, а не приступообразна, вона реалізується не імпульсивно, а після важкої боротьби мотивів [5]. Азарт відрізняється від інших почуттів тим, що його предметом виступають позитивні емоції. Спочатку людина прагне відчувати ці почуття, а потім стає необхідним, щоб вони володіли нею, тобто переходили у афект, коли воля концентрується на головній меті — ще раз пережити цей стан.

Патологічний потяг до азартних ігор є розладом контролю над спонуканнями, що виражається в нездатності людини протистояти виникаючим бажанням зробити певні дії. Імпульсна поведінка відбувається вже без боротьби мотивів.

Ігрова залежність торкається одночасно і емоційної, і поведінкової сфери особистості. Азарт відрізняється від решти людських відчуттів тим, що його предметом є позитивні емоції як такі. Спочатку людина прагне випробувати ці відчуття, а потім їй необхідно, щоб вони нею оволоділи, тобто перетворилися на афект, коли воля концентрується на єдиній меті — ви-

пробувати екстаз. При цьому особистість регресує до стадії розвитку, на якій немає ніяких обмежень, не вимагається активних дій, проблеми вирішуються самі собою і існує лише негайна насолода [3; 4].

За даними А. Ю. Єгорова [9], В. Д. Менделевича [12], Р. Г. Садикової [12] та ін., перед реалізацією ігрового імпульсу гемблер переживає стан напруги, яку він може розрядити лише шляхом здійснення імпульсивної ігрової дії. Після її виконання він відчуває полегшення. Ігровий акт супроводжується переживання азарту, яке з часом притупляється, для того щоб підтримати необхідну інтенсивність відчуттів, необхідно продовжувати час такого акту, здійснювати його модифікації, вводити різні перешкоди і ризик. При неможливості задовольнити патологічний потяг настає стан абстиненції. В даному випадку ігрова дія здійснюється вже не заради ейфорії, а для позбавлення від цього стану. Решта інтересів поступово слабшає і втрачається. Як і при хімічній залежності, людина втрачає соціальні зв'язки і поступово деградує.

Патологічні гравці умовно діляться на два типи [12; 14 та ін.]. *Гіперимні* особистості самовпевнені і енергійні, схильні до марнотратства, особливо в періоди тривожно-депресивних проявів. *Гіпотимні*, навпаки, пригнічені, невпевнені, легко впадають у смуток при невдачах.

В дослідженнях зарубіжних психологів пропонується класифікація гравців, яка на наш погляд, в більшості пов'язана з життєвими спостереженнями або клінічною практикою, ніж з конкретними психодіагностичними обстеженнями досліджуваних [цит. за 6; 9]. В них виділяються гравці, що сміються, плачуть і такі, що зневірилися. Для гравця, що сміється, гра — перш за все, розвага, він контролює розміри програшів, звинувачує в них інших людей або випадок. Гравець, що плаче, підпорядковує гри решту всіх інтересів, постійно стурбований необхідністю віддавати борги, які неухильно ростуть. Гравець, що зневірився, повністю поневолений грою, у нього не залишається ні роботи, ні сім'ї, ні друзів, без гри він відчуває себе як наркоман без наркотику і може імпульсивно накласти на себе руки.

У осіб, залежних від азартних ігор, діагностовано високий інтелект, достатня енергійність при вузькому крузі інтересів, трудоголізм, авантюризм, максималізм, надмірна критичність по відношенню до близьких та друзів, в той же час фіксована схильність уникати серйозних конфліктів за допомогою спотворення фактів і брехні [1; 2; 3].

Азартні гравці нудьгують в звичайній компанії і часто після роботи продовжують ділові переговори по телефону. Ці люди — хороші організатори, але погані виконавці, вони генерують ідеї, але не втілюють їх. Вони не коплять гроші, а витрачають їх, якщо займають — то в максимальних кількостях і з наростаючою частотою. Фетишем може стати улюблений ігровий автомат — “мій”, “чесніший”, “який коли-небудь віддасть вкладені гроші”. (В ситуації заборони ігрового бізнесу подібна фетишизація може бути перенесена на будь-який інший предмет або об'єкт, що створює умови для включення осіб, схильних, реально або психологічно, до азартних ігор у групи підвищеної психологічної уваги).

Кажучи про особистісні особливості проблемних гемблерів, більшість дослідників указують на втрату контролю над власною поведінкою, причому це стосується всіх варіантів гемблінга — від гри на тоталізаторі до ігрових автоматів та покеру [7;12; 14].

В порівнянні з тими, що не грають, у патологічних гравців наголошується вищий рівень нейротизма, імпульсивності. Умовно всі проблемні гемблери поділяються на три підгрупи:

- гемблери з порушенням поведінки;
- емоційно нестійкі гемблери;
- антисоціальні гемблери, схильні до імпульсивних вчинків.

У патологічних гемблерів були виявлені підвищені показники за шкалою психотизму і нейротизму. Деякі дослідники відзначають підвищену імпульсивність та схильність до ризику і зниженого настрою у патологічних гемблерів [4, 9, 12]. Багато авторів роблять висновок, що особистісні характеристики гемблерів схожі з особистісними характеристиками наркозалежних та алкоголіків, при цьому наголошується, що рівень тяги у патологічних гравців навіть вище, ніж у алкоголіків [12].

Мотиви звернення до гри: найчастіше серед них наголошується бажання отримати задоволення, відчуття азартного хвилювання, бажання отримати гроші, мотив, пов'язаний з гіперактивізацією поведінки, а також пізніше — мотивація зняття напруги [4; 6; 9; 11]. У гемблерів (як і у наркозалежних) основними рисами є побоювання відкрито показувати свої емоції, замкненість, знижена самооцінка. Гемблери не здатні приймати себе такими, які вони є.

Дослідження гемблерів за допомогою методики К. Леонгарда — Х. Шмішека показало домінування серед гемблерів осіб з афектно-екзальтованим, збудливим, афектно-лабільним, емотивним, дистимічним, гіпертимним типами характеру [14].

Таким чином, можна припустити, що гемблерам властиві такі характерологічні особливості, як невірноваженість, невпевненість в собі, нерішучість, образливість, недовірливість, глибина і стійкість емоцій при слабкому зовнішньому виразі. Для них також характерний пригнічений настрій, швидка стомлюваність; вони погано освоюються в умовах життя, що змінилися, їм важко зробити вибір.

Серед мікро- і макросоціальних чинників, що привертають до гемблінгу, можна виділити наступні: неправильне виховання в сім'ї, участь батьків і знайомих в іграх, прагнення до гри з дитинства (доміно, карти, монополія і ін.), вецизм, переоцінка значення матеріальних цінностей, фіксація уваги на фінансових можливостях, заздрість до багатших родичів і знайомих, переконання в тому, що всі проблеми можна вирішити за допомогою грошей.

Американський дослідник А. Пастернак як чинник ризику виділяє приналежність до національної меншини, відсутність сімейного статусу [цит. по 9]. Ситуативна доступність азартних ігор як сприяючий соціальний чинник також наголошується низкою дослідників [4, 9]. Психоаналітична концепція патологічного потягу до азартних ігор виходить з того,

що за нелогічною, постійною упевненістю патологічного гравця у вигравші ховаються інфантильні фантазії всемогутності, очікування необмеженого задоволення своїх бажань. Постійне повернення до гри означає протест, несвідоме агресивне відношення до реальної дійсності, що заперечує ці фантазії, зняття з себе відповідальності і покладання її на інших, зокрема, на фортуну.

Таким чином, як показав аналіз наукових першоджерел, різні аспекти вивчення особистості та поведінки патологічного гравця (гемблера) в науці існують, але майже відсутні роботи, присвячені проблемі психологічної залежності від азартного способу життя.

Можна відмітити, що дослідження особистості азартного гравця та психологічної схильності до цього негативного явища в умовах заборони ігрового бізнесу є своєчасним та актуальним напрямком загальної психології, а виділення стійких особистісних конструктів, що складають підґрунтя психологічної залежності означеного типу потребують фундаментальних теоретико-емпіричних досліджень.

Список використаних джерел

1. Акопов А. Ю. Игра в жизнь. — СПб.: Политехника, 1999. — 120 с.
2. Акопов А. Ю. Психотерапия зависимости // Реклама шанс. — 2002. — № 86. — С 106.
3. Акопов А. Ю. Лечение игровой зависимости // Новейшие методы лечения алкоголизма, наркомании, табакокурения, игровой зависимости. — СПб., 2003. — С. 14–16.
4. Бондаренко С. Н. Лечение и реабилитация больных с патологическим влечением к азартным играм / под ред. В. Д. Менделевич. — Казань, 2004.
5. Бухановский А. О., Андреев А. С., Бухановская О. А. Зависимое поведение: клиника, динамика, систематика, профилактика. — Ростов-на-Дону, 2002. — 35 с.
6. Вне игры. Сборник материалов, отражающих опыт работы центра реабилитации и профилактики зависимости от азартных игр. — М.: РБФ НАН, 2008. — 156 с.
7. Даренский И. Д. Зависимость от азартных игр. — М., 2005. — 175 с.
8. Егоров А. Ю., Волкова Е. А. Сравнительное исследование психологических особенностей наркозависимых и гемблеров. — М., 2006. — 345 с.
9. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. — СПб., 2007. — 190 с.
10. Зайцев В. В. Патологическая склонность к азартным играм — новая проблема российской психиатрии // Социальная и клиническая психиатрия. — 2000. — № 1. — С. 52–56.
11. Зайцев В. В., Шайдуллина А. Ф. Как избавиться от пристрастия к азартным играм. — СПб: Речь, 2003. — 353 с.
12. Менделевич В. Д., Садыкова Р. Г. Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации) // Вестник клинической психологии. — 2003. — Т. 1, № 2. — С. 153–158.
13. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. — СПб.: Ювента, 1999. — 256 с.
14. Старшенбаум Г. В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. — М.: Когито-Центр, 2006. — 367 с.

А. С. Сьтенко

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

ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ ЗАВИСИМОГО ИГРОКА

Резюме

В статье рассматриваются актуальные проблемы личности зависимого игрока и личности, психологически склонной к азартным играм различного вида в условиях запрета игрового бизнеса в Украине. Постоянное вытеснение и невозможность реализовать собственную азартность привычным, игровым способом, может приобретать различные, подчас девиантные, асоциальные или внутриконтрактные формы — от нарушений поведения до нарушений эмоционального, личностного конструктов и сферы влечений.

Ключевые слова: зависимость, психологическая зависимость, игровая зависимость, азартность.

A. S. Sytenko

postgraduate of department of differential and experimental psychology
I. I. Mechnikov Odessa national university

**GENERAL GOING IS NEAR STUDY OF PERSONALITY
OF DEPENDENT PLAYER**

Summary

The issues of the day of personality of dependent player and personality, psychologically feel like the reckless games of different kind in the conditions of prohibition of playing business in Ukraine are examined in the article. Permanent expulsing and impossibility to realize own recklessness by an usual, playing method, can acquire different. At times deviant, asocial forms — from violations of conduct to violations emotional, personality construct and spheres of appetencies.

Key words: dependence, psychological dependence, playing dependence, recklessness.

Н. В. Ткаченко

аспірантка кафедри практичної психології
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовані внутрішні та зовнішні причини виникнення психолого-педагогічної занедбаності. Розглянуто соціальні, психологічні, педагогічні умови, що викликають певні деформації в розвитку особистості і призводять до психолого-педагогічної занедбаності в процесі навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: психолого-педагогічна занедбаність, соціальні умови розвитку, психологічні умови розвитку, педагогічні умови розвитку, соціальна дезадаптація, деформація, “соціальне сирітство”, сімейна система, рефлексія.

Постановка проблеми. Останнім часом все частіше в педагогіці та психології став вживатися термін психолого-педагогічної занедбаності, який застосовується до дітей в основному шкільного віку.

На нашу думку, психолого-педагогічна занедбаність — стан особистості дитини, який зумовлений соціальними, психологічними та педагогічними умовами, в яких розвивається дитина.

Соціальна занедбаність формується під впливом фактора, який викликає певні деформації особистості дитини. Основними проявами соціальної занедбаності в дитячому віці є нерозривність соціально-комунікативних якостей і властивостей особистості, низька здатність до соціальної рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями. Соціальна занедбаність протилежна вихованості, стаючи тим самим основою важковихованості і соціальної дезадаптації дитини [6, 54].

Педагогічна занедбаність обумовлена, перш за все, недоліками виховної та освітньої роботи, наслідком яких є несформованість дитини як суб'єкта навчально-пізнавальної, ігрової та інших видів діяльності. Її проявами слід вважати важконавчаємість, важковиховуваність, тобто, власне, педагогічні труднощі дитини і слабко виражену індивідуальність у навчально-пізнавальному процесі [7, 239].

Психологічна занедбаність у молодших школярів проявляється як неспроможністю у навчанні та демонструється як нерозвиненість навчально-пізнавальної мотивації. Вони не усвідомлюють цілі навчання та зміст навчальної діяльності, а навчально-пізнавальна активність недостатньо розвинена.

Психолого-педагогічна занедбаність — це стан, протилежний розвиненості, освіченості (навченості): відсутність необхідного запасу знань,

слабке володіння способами і прийомами їх придбання і нерозвиненість навчально-пізнавальних мотивів.

Зовнішніми причинами психолого-педагогічної занедбаності в дитячому віці є дефекти сімейного виховання, на яке нашаровуються недоліки і прорахунки в виховній та освітній роботі в дитячому садку і школі, зокрема дегуманізація педагогічного процесу і сімейного виховання [8, 150].

Внутрішніми причинами виникнення і розвитку занедбаності дітей можуть бути індивідуальні психофізіологічні та особистісні особливості дитини, генотип, стан здоров'я, що домінують психоемоційні стани, внутрішня позиція, рівень активності у взаємодії з оточуючими [8, 100].

Таким чином, психолого-педагогічна занедбаність виникає там, де не створюються умови для повноцінної соціалізації та індивідуалізації особистості дитини: навколишнє мікросередовище, перш за все батьки і педагоги, негативно впливає на формування особистості дитини як суб'єкта власного життя — вона не отримує достатньої свободи для прояву своєї активності у взаємодії з предметним і соціальним середовищем.

Психологи та педагоги вважають, що в будь-якому суспільстві є люди, які вимагають особливої уваги до себе. І навіть в умовах інтеграції, коли виділяють різні проблеми або характер обмежень в можливостях людей, тим самим уже вважають, що зовнішні обставини, в яких вони знаходяться, або стан їх здоров'я не відповідають визначеним, прийнятим у даному суспільстві нормам [1, 54].

Шіпіцина Л. М. зі співавторами відзначає, що виявляється так зване "приховане соціальне сирітство", яке пов'язане з погіршенням життя сім'ї, падінням її етичних засад і зміною ставлення до дітей, аж до їх повного витіснення з сім'ї, внаслідок чого зростає безпритульність величезної кількості дітей і підлітків [6, 44].

Соціально запущені учні не тільки мають хронічну занедбаність з предметів навчальної програми та чинять опір психолого-педагогічним впливам, але, на відміну від педагогічно занедбаних, професійно не орієнтовані, у них не сформовані корисні навички та вміння, звужена сфера інтересів. Вони характеризуються глибоким відчуженням від сім'ї та школи, їх формування і соціальний розвиток йде в основному під впливом асоціальних, криміногенних груп, засвоєння групових норм і цінностей, які призводять до деформації свідомості, ціннісних орієнтацій і соціальних установок.

Одне з джерел попередження соціальної дезадаптації — формування належних цінностей. Суттєву роль у формуванні ціннісних орієнтацій відіграє родина [6, 40].

З точки зору ряду авторів, саме сім'я створює умови для попередження дезадаптації, тому що володіє потужним адаптаційним потенціалом. Крім того, саме родина перетворюється в один з найважливіших джерел формування ціннісних орієнтацій дітей і підлітків [5, 98].

Спосіб життя сім'ї, відносини членів сім'ї один до одного і до інших людей, до груп і до суспільства в цілому — ось що відіграє визначальну роль у вихованні та навчанні. Вимоги, що пред'являються до життя батьками, і форма, в якій ці вимоги здійснюються: вибір слів, організація дозвілля в

сім'ї, відносини з друзями та сусідами і розмови про це — все це, в тому чи іншому сенсі, набуває для дитини особливе значення саме тому, що вона почула це від людей, яким довіряє.

Відповідно до поглядів соціальних педагогів, психологів, сім'я сприяє не тільки формуванню особистості, а й самоствердження людини, стимулює її соціальну, творчу активність, розкриває індивідуальність. Безпосередньо досвід дитини, придбаний в сім'ї, в молодшому віці стає єдиним критерієм ставлення дитини до навколишнього світу, людей. Правда, і в умовах сім'ї виховання та навчання може бути деформованим, коли батьки хворі, ведуть аморальний спосіб життя, не мають ні педагогічної, ні психологічної культури і т.д.

У монографії Л. М. Шіпіциної зі співавторами зазначалося, що гостра соціальна криза в нашій країні позначилася не лише на соціальному, а й на моральному здоров'ї сім'ї.

Найбільш гострі соціальні проблеми сучасної сім'ї обумовлені сьогодні низкою факторів:

- а) різким соціально-економічним розшаруванням суспільства;
- б) постійним дефіцитом у галузі державного фінансування бюджетної сфери;
- в) зростанням прихованої і явної безробітності населення;
- г) наростанням вимушеної міграції населення із-за різних надзвичайних ситуацій;
- д) обмеженнями у географічній мобільності з метою поліпшення життєвих умов [6, 67].

Різноманітні причини, що викликають сімейне неблагополуччя, взаємопов'язані і взаємозалежні. Можна виділити три групи причин неблагополуччя в сім'ї, що негативно впливають на дитину:

кризові явища в соціально-економічній сфері, які безпосередньо впливають на сім'ю та знижують її виховний потенціал;

причини психолого-педагогічних властивостей, що пов'язані з внутрісімейними відносинами і вихованням та навчанням дітей у сім'ї;

причини біологічного характеру (фізично чи психічно хворі батьки, погана спадковість у дітей, наявність у сім'ї дітей з вадами розвитку або дітей-інвалідів).

Ослаблення або навіть розрив сімейних зв'язків між дітьми та батьками також викликають:

- а) надзайнятість батьків;
- б) конфліктна ситуація в сім'ї;
- в) пияцтво батьків;
- г) випадки жорстокого поводження з дітьми (фізичного, психічного, сексуального насильства);
- д) відсутність в сім'ї сприятливої емоційної атмосфери;
- е) типові помилки батьків у вихованні дітей;
- є) особливості підліткового віку та ін.

Багато батьків помилково перекладають всю відповідальність за виховання та навчання дитини на “плечі” виховних та навчальних закладів.

Діти приходять до школи з вже сформованими індивідуально-особистісними особливостями. Учитель не може спілкуватися з кожною дитиною індивідуально, як з унікальною у своєму роді, що склалася особистістю. Школа може тільки коригувати, а іноді й виправляти плоди сформованого сімейного виховання та навчання. І все, що ціннісна свідомість дитини отримуватиме в школі, вона буде порівнювати з тим, що вже знає з власного досвіду життя в родині. По-друге, професійне завдання кожного педагога — нести знання та формувати вміння в своїй специфічній сфері, і все інше неминуче опиняється на периферії його уваги [1, 55]. По-третє, маючи десятки, якщо не сотні учнів, вчитель не може спілкуватися з кожним, як з цілісною, своєрідною, унікальною особистістю.

Правильні взаємини між дітьми та дорослими, на думку педагогів і психологів, — найважливіший фактор розвитку дитини. При порушенні взаємовідносин дитина відчуває розчарування і схильність до різних вчинків.

Провідний шлях виховання — це організація способу життя сім'ї, це наслідування дитини вчинків і дій батьків. Для того, щоб змінити поведінку дитини і її саму в кращу сторону вчителям, перш за все, потрібно змінити себе.

Людина народжується як біологічна істота, стає ж вона особистістю, засвоюючи соціальний досвід поведінки, яка передається в процесі виховання, навчання та розвитку особистості від одного покоління до іншого [2, 74].

Сім'я забезпечує дитині психологічний комфорт або, навпаки, породжує відчуття непотрібності, занедбаності, самотності. Безладне життя, приятелі батьків — все це створює у сім'ї обстановку суєти, прояв зайвих емоцій. Також все це перевантажує нервову систему дітей. У колі інтересів і занять батьків діти відходять на периферію, тому що увага батьків зосереджується на своїх приятелях. Аналогічно впливають на життя сім'ї часті візити друзів дітей.

Батьки часто скаржаться на те, що вони працюють, зайняті і їм ніколи займатися вихованням та навчанням дітей. Соціологи встановили, що на виховання дітей у батьків залишається щоденно всього лише 17 хвилин [5, 66]. Але батьки виховують дітей в сім'ї не тільки під час своєї присутності, але й відсутності.

Сімейне виховання — це не моралі і нотації, а весь спосіб життя, це постійне спілкування з дітьми. Виховують у родині іноді навіть мовчанням, поглядом, мімікою, жартом чи смутком.

Трагедія людини — з малих пір відчути себе приреченим невдахою, здатним здійснювати лише негативні дії. Необоротні наслідки можуть спричинити байдужість осіб, чия думка для неї має важливе значення.

Сім'я з існуючими в ній взаємовідносинами між дітьми і батьками — перша школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного виховання.

Російське прислів'я говорить: “Дитина навчається тому, що бачить у себе в будинку: батьки приклад тому”. Дитина повторює все, що ми робимо, говоримо, робить ті самі вчинки, що й ми. У сім'ї дитина отримує

перші уявлення про те, як треба жити і вести себе в суспільстві. Спілкування в сім'ї задає дітям певні моделі поведінки. Стиль спілкування в сім'ї впливає на подальше формування особистості дитини. Довіра виробляє у дітей почуття власної гідності, розвиває самостійність, доброзичливість. Адекватна оцінка дитини з боку дорослих допомагає правильно йому побачити себе збоку, оцінити свої вчинки. Дитина з завищеною або заниженою самооцінкою не отримує в процесі спілкування з батьками критичної оцінки своїх особистісних якостей і вчинків. Це порушує її гармонійний розвиток і призводить до внутрішнього конфлікту, дискомфорту і відповідним форм поведінки, таким як агресивність, підозрілість, впертість, хвороблива уразливість. У сім'ї, де є люди, які п'ють, діти почувають себе покинутими, самотніми, а саме головне, незахищеними.

Принципи відносин батьків з дітьми:

— Я хочу, щоб мене любили. Тому я буду відкритий люблячим дитячим серцям.

— Я — єдиний, хто може прожити моє життя. Тому я не повинен прагнути до того, щоб повністю керувати життям дитини.

— Я часто забуваю про складні лабіринти дитинства. Тому я дозволю дітям допомогти мені знайти виходи з тупикових ситуацій.

— Я знаю багато про навколишній світ. Тому я буду намагатися, щоб моя дитина теж знайшла себе в цьому світі.

— Я не можу зробити, щоб страх, біль і розчарування дитини зникли. Тому я буду прагнути пом'якшувати удари долі.

— Я відчуваю страх, коли я беззахисний. Тому я буду торкатися до внутрішнього світу дитини з добротою, ласкою і ніжністю [5,82].

Отже, сім'я — це той первинний осередок, в якому починається і відбувається життя дитини. За сприятливих умов дитина набуває в сім'ї початкових моральних знань, прилучається до міжособистісних відносин, що сприяє її соціалізації, готується до адекватного входження в інші мікрогрупи та макросоціум в цілому. Ці важливі проблеми знайшли висвітлення у працях Е. Арутюнянц, Д. Берто, О. Докукіної, В. Дружиніна, З. Кісарчук, Л. Повалій, В. Постового, О. Хромової та інших вчених.

Як структурна соціальна одиниця, сім'я віддзеркалює загальний стан суспільства, суперечності й наслідки процесів, що відбуваються в ньому. За сучасної економічної і політичної ситуації в Україні інститут сім'ї зазнає серйозних матеріальних і морально-психологічних труднощів. Наслідком цього є зменшення народжуваності, зниження у батьків орієнтації на виховання та навчання дітей з одночасним зростанням конкуруючих з цим аспектом видів діяльності.

Прагнення членів сім'ї до самовияву значною мірою блокується суттєвою перепоною: вже вітальні потреби, які складають основу всієї піраміди потреб людини, переважна більшість громадян не може задовольнити повною мірою. До цього долучається моральне неблагополуччя, психологічна криза. І це далеко не повний перелік соціально-психологічних чинників, що впливають на життєдіяльність сімейного мікроколективу, негативно позначаючись на реалізації його основних функцій.

Не можна не зважати й на невикористання батьками (через об'єктивні і суб'єктивні причини) досвіду народної педагогіки, певну їх відмежованість від здобутків психолого-педагогічної науки, що також не сприяє становленню й розвитку виховного та навчального потенціалу сім'ї.

З-поміж основних функцій, які покладаються на сім'ю як соціальний інститут, важливе місце належить виховній, а також емоційній і духовній функціям, які повною мірою можуть розглядатися як складові виховної системи. Виховна функція сім'ї здійснюється в процесі задоволення індивідуальних потреб дорослих її членів у батьківстві та материнстві, взаєминах з дітьми, їх виховання, навчання та самореалізації батьків у дітях.

Належна реалізація цієї функції сім'ї забезпечує соціалізацію молодого покоління, його підготовку до майбутнього життя. Емоційна функція передбачає задоволення членами сім'ї потреб у симпатії, повазі, визнанні, емоційній підтримці, психологічному захисті. Функція духовного (культурного) спілкування — це задоволення потреб у спільному довіллі, взаємному духовному збагаченні.

Висновок

Всі функції, притаманні сім'ї, реалізуються нею комплексно. При цьому зміна активності в будь-якому одному функціональному напрямі викликає зміни активності в інших функціональних аспектах. Однак такий взаємовплив не є однозначним. Скажімо, розведення сімей за рівнем матеріальної забезпеченості не може розглядатись як аналогічне їх розмежування за якістю виховання дітей. Підтвердженням цього може бути хоча б те, що в останні роки з'явилося немало дітей-правопорушників та психолого-педагогічно занедбаних дітей із цілком забезпечених і, на перший погляд, благополучних сімей.

Література

1. Бочелюк В. Й. Вчитель — створювач орієнтирів суспільного життя засобами особистісно-орієнтованого навчання // Матеріали міжрегіонального науково-дослідницького семінару "Створення іміджу сучасного закладу освіти" 8–9 квітня 1997 р. — Запоріжжя, 1997. — С. 53–56.
2. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 248 с.
3. Гольштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Пер. з англ. В. Хомика. — К.: Либідь, 2003. — 520 с.
4. Деркач А. А. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. — М., 1980.
5. Комплексний супровід та корекція розвитку дітей-сиріт: соціально емоційні проблеми / Под науч. ред. Л. М. Шіпіциной і Є. І. Казакової. — СПб.: Інститут спеціальної педагогіки і психології, 2000. — 108 с.
6. Концепція попередження соціального сирітства та розвитку освітніх установ для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків / Под науч. ред. Л. М. Шіпіциной. СПб.: ІСПіП, 2000. — с.54
7. Овчарова Р. В. Практична психологія в початковій школі. — М.: ТЦ "Сфера". 2001. — 240 с.
8. Психокорекційна та розвиваюча робота з дітьми / Под ред. І. В. Дубровиной. — М.: Академія, 1999. — 160 с.

Н. В. Ткаченко

аспирантка кафедри практичної психології
Класический частный университет, г. Запорожье

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Резюме

В статье проанализированы внутренние и внешние причины возникновения психолого-педагогической запущенности. Рассмотрены социальные, психологические, педагогические факторы, которые вызывают некоторые деформации в развитии личности и приводят к психолого-педагогической запущенности в процессе обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогическая запущенность, социальные факторы развития, психологические факторы развития, педагогические факторы развития, социальная дезадаптация, деформация, “социальное сиротство”, семейная система, рефлексия.

N. V. Tkachenko

postgraduate of Classic private university, Zaporozhye
department of practical psychology

**THEORY-METHODOLOGICAL TERMS OF ORIGIN TO PSYCHO-
PEDAGOGICAL TO NEGLECT OF CHILDREN OF JUNIOR
SCHOOL AGE**

Summary

In the articles analysed internal and external reasons of origin psycho-pedagogical to neglect. Social, psychological, pedagogical terms which cause certain deformations in development of personality and result to in psycho-pedagogical to neglect in the process of studies and education of children of midchildhood are considered.

Key words: psycho-pedagogical neglect, social terms of development, psychological terms of development, pedagogical terms of development, social dezadaptation, deformation, “social siritstvo”, family system, reflection.

А. В. Турубарова

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Стаття присвячена проблемі організації психологічної просвіти для педагогів та батьків по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату. Психологічна просвіта застосовується з метою поліпшення міжособистісного спілкування в системах “вчитель-підліток”, “батьки-підліток” і розкриває роль педагогічного спілкування як одного з чинників становлення комунікативних якостей підлітків із фізичними вадами.

Ключові слова: психологічна просвіта, педагоги, батьки, підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, міжособистісне спілкування.

Постановка проблеми

Психологічна просвіта є одним з напрямків психолого-педагогічної підтримки в структурі соціально-психологічної служби системи освіти, але не завжди цьому напрямку психологами приділяється належна увага. Психологічна просвіта необхідна для поступового усвідомлення суб'єктами психолого-педагогічної взаємодії цілей, завдань і можливостей соціально-психологічної служби в системі спеціальної шкільної освіти, дізнавалися, які проблеми вони можуть розв'язати за допомогою шкільного психолога, підвищення їх психологічної компетентності для розширення їх можливостей самостійно розв'язувати проблеми в особистому житті та професійній діяльності.

На нашу думку, планомірна та цілеспрямована організація психологічної просвіти для батьків та вчителів по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату дозволить поліпшити міжособистісне спілкування в системах “батьки-підліток”, “вчитель-підліток”.

Постановка завдань

Мета роботи полягає у розробці структури психологічної просвіти суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії (батьків та вчителів) по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату для поліпшення міжособистісного спілкування в системах “вчитель-підліток”, “батьки-підліток”.

Завданнями дослідження є:

1. Проаналізувати стан наукової розробки проблеми організації психологічної просвіти як виду діяльності соціально-психологічної служби в системі спеціальної шкільної освіти.

2. Виділити особливості психологічної просвіти батьків та вчителів, які взаємодіють з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату.

3. Розробити структуру психологічної просвіти суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії в роботі з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату.

Результати

Проблемою організації психологічної просвіти як виду діяльності соціально-психологічної служби в системі дошкільної та загальної шкільної освіти займаються багато вчених. Так, Т. Д. Марцинковська зазначає, що психологічна просвіта в умовах дитячої установи носить профілактичний і освітній характер. У першому випадку мова йде про попередження відхилень у розвитку й поведінці дітей за допомогою інформування батьків і вихователів. Предметом інформування є причини виникнення відхилень, ознаки, що свідчать про їхню наявність, а також можливі наслідки для подальшого розвитку дитини. У другому випадку мається на увазі ознайомлення батьків і вихователів з різними областями психологічних знань, які сприяють самопізнанню, пізнанню оточуючих людей і сфери людських взаємин. На її думку, умовою освітнього напрямку просвітницької роботи є термінологічна й змістовна адаптивність знань для осіб, що не мають спеціальної підготовки. Просвітницька робота охоплюється в основному груповими формами впливів. Насамперед, це лекції, диспути з організацією дискусій, семінари й деякі види тренінгів. Дані форми просвітницьких впливів забезпечуються вербально-комунікативними засобами, тобто побудовані з урахуванням можливостей монологічного (лекції), діалогічного (дискусії) і групового (диспути) спілкування. Тематичний зміст просвітницької роботи визначається як за запитами батьків і вихователів, так і з ініціативи психолога [1].

Як вважають В. І. Лубовський, Т. В. Розанова та Л. І. Солнцева, форми просвітницької роботи можуть бути різними — лекції, бесіди, семінари, виставки й таке інше, але важливо, щоб зміст всіх цих форм роботи наочно показував безпосереднє відношення психологічних знань до рішення конкретних проблем навчання й виховання учнів даної школи [4].

3. Кісарчук виокремлює наступні завдання психологічної просвіти в межах шкільної психологічної служби:

- знайомити вчителів та батьків з основами дитячої, педагогічної та соціальної психології, а учнів — з основами самовиховання;
- популяризувати і роз'яснювати результати найновіших психологічних досліджень;
- формувати потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку.

Зважаючи на те, що серйозною проблемою сучасної школи є проблема відхилень у психофізичному розвитку й поведінці дітей, до вказаних завдань слід додати такі:

– проведення просвітницької роботи серед педагогів і батьків щодо причин, проявів і корекції аномалій психофізичного розвитку дітей, здійснення заходів, спрямованих на соціально-трудова адаптацію таких дітей;

– просвіта педагогів і батьків щодо причин появи важковиховуваних підлітків і особливостей психологічно-педагогічної роботи з ними [3, 258].

На думку, Л. Дзюбо, профілактична і просвітницька діяльність шкільного психолога спрямована на:

– формування в педагогів та батьків потреби у набутті й використанні знань про психічний розвиток дітей на кожному віковому етапі з метою створення оптимальних умов для повноцінного психологічного й особистісного розвитку дітей; своєчасного попередження можливих порушень у становленні особистості та інтелекту;

– формування в учнів потреби у набутті та використанні психологічних знань для самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення, а також для оптимізації взаємовідносин з іншими людьми [3, 483].

Відповідно до мети і завданнями, що стоять перед шкільною психологічною службою, В. І. Лубовський, Т. В. Розанова, Л. І. Солнцева надають особливого значення такому виду робіт, як психологічна просвіта — прилучення педагогічного колективу, батьків і учнів до психологічних знань. Психологічну просвіту в значній мірі потребують учителі, вихователі, батьки й учні, у яких існує величезний дефіцит психологічних знань і навичок. Так, наприклад, на думку, В. І. Лубовського у процесі психологічної просвіти тифлопсихологу необхідно [4, 454]:

– знайомити вчителів, вихователів і батьків з основами дитячої, педагогічної й спеціальної психології, з дослідженнями з тифлопсихології; учнів — з основами самовиховання;

– популяризувати результати новітніх психологічних і тифлопсихологічних досліджень;

– формувати потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дітьми або в інтересах власного розвитку.

Розглянемо основні форми просвітницької роботи, які можна використовувати в роботі з батьками та вчителями.

Л. Дзюбо [3] виокремлює наступні форми просвітницької роботи з батьками:

– психологічні лекторії. Лекторії мають проходити систематично, за певним планом і бути підпорядкованими певній меті й завданням.

– виступи на батьківських зборах. При цій формі просвіти батьки, більш розкріпачені під час сприйняття і обміну інформацією, більшою мірою здатні ставити запитання, обговорювати запропоновану проблему.

– індивідуальні консультації батьків. Проводяться за результатами досліджень або з проблеми дитини, під час консультації інформація подається у вигляді, прийнятному для конкретних батьків і має підкорятися єдиній меті — допомога дитині.

– робота з групою батьків, діти яких мають подібні проблеми. Перед зборами таких батьків готується інформація щодо психологічної суті да-

них проблем, форм їх прояву і трансформацій, можливих шляхів допомоги дітям, щодо складання програми такої допомоги.

Основними формами просвітницької роботи з вчителями Л. Дзюбко вважає:

– виступи на педагогічних радах і методоб'єднаннях. Лекторії для вчителів. Бажано, щоб виступи на педрадах планувалися заздалегідь і доповнювали перспективний план навчально-виховної роботи школи на рік, а також плани методоб'єднань;

– індивідуальні консультації. Вони проводяться з вчителями для спільного розв'язання міжособистісних конфліктних ситуацій з питань розвитку класу як групи, допомоги в розумінні конкретних учнів і т. д.;

– ознайомлення з психологічною та психологічно-педагогічною літературою. Виступам на педрадах і методоб'єднаннях та консультаціям мають передувати виставки рекомендованої психологічної літератури з питання, що розглядається;

– психологічне методоб'єднання. Назва цієї форми умовна, за власним бажання систематично збираються разом ті вчителі, чий інтерес до психології є більш глибоким;

– робота в кімнаті психологічного розвантаження. Кімната психологічного розвантаження створює сприятливі умови для повноцінного проведення з учителями психогімнастики, релаксації і т. п.;

– психологічно-педагогічні консиліуми. Консиліум являє собою збори, на яких педагоги, психологи та інші зацікавлені фахівці радяться з приводу проблемної, нестандартної чи важкої ситуації, що пов'язана з конкретною дитиною чи класом [3].

Отже, просвітницька робота соціально-психологічної служби будується на пропаганді діяльності самої служби, ознайомленні певного контингенту з психологічними знаннями, які відповідають його актуальним проблемам і запитам та виборі таких форм просвіти, які полегшують сприймання психологічної інформації, викликають інтерес до знань, визивають потребу користуватися ними на практиці.

Організація психологічної просвіти батьків та вчителів, які взаємодіють з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату, ґрунтується на змістовних знаннях шкільного психолога у сфері спеціальної психології та дефектології, специфіці видів рухових порушень та їх наслідків, особливостей соціально-психологічного розвитку дітей з даними вадами.

Так, при вивченні деяких якостей особистості підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату з'ясовано, що в них часто знижені мотиви навчальної діяльності. Це виявляється у пізнавальній пасивності, нерегулярності виконання навчальних завдань, порушеннях уваги при сприйманні навчального процесу [2]. Як зазначає ряд вчених, Н. М. Трофімова, С. П. Дуванова, Н. Б. Трофімова, та Т. Ф. Пушкіна, у підлітків легко формуються утриманські установки, нездатність і небажання до самостійної практичної діяльності. Виражені труднощі соціальної адаптації сприяють формуванню таких рис особистості, як боязкість, сором'язливість, невміння постояти за свої інтереси [5].

Важливе значення в психологічній просвіті надається роботі саме з батьками підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату, адже вони з першого дня народження дитини визначають її подальший життєвий шлях, закладають в ній основні якості особистості, від них значною мірою залежить ступінь включеності дитини в соціальне оточення і таке інше.

Мета психологічної просвіти батьків полягає в усвідомленні батьками відповідальності за безбар'єрний соціально-психічний розвиток своєї дитини і формування потреби забезпечити їй умови такого розвитку.

Окрім загальних завдань психологічної просвіти, треба виділити специфічні завдання залежно від вікового етапу та специфіки порушень в психофізичному розвитку підлітків:

- набуття батьками психологічних знань зі спеціальної психології, основ дефектології, психології спілкування, конфліктології;
- формування адекватного сприймання своєї дитини і існуючої соціальної ситуації;
- набуття практичних навичок конструктивної взаємодії з підлітком;
- усвідомлення ідентичності соціальних потреб підлітків із фізичними порушеннями і підлітків без таких вад;
- усвідомлення надання підліткам розумної самостійності;
- вміння створювати для підлітків ситуації успішної діяльності та розвивати їх ініціативу.

В психологічній просвіті також звертається особлива увага на роботу з вчителями підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату. Значну частину часу підлітки проводять у навчально-виховних закладах або загального, або спеціального типу. Навіть ті діти, які навчаються індивідуально вдома, теж включені до навчально-виховної системи і теж взаємодіють з вчителями. Від рівня психолого-педагогічної компетентності вчителів багато в чому залежить майбутній шлях дитини. Отже, для більш ефективної педагогічної діяльності з даною категорією осіб вчителя повинні володіти певними спеціальними психологічними знаннями та вміннями.

Мета психологічної просвіти вчителів полягає в набутті вчителями оновлених психологічних знань та вмінь допомагати у психологізації навчально-виховного процесу учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, навчатися навичкам саморегуляції, сприяти своєму професійному та особистісному зростанню.

Специфіка завдань психологічної просвіти вчителів:

- ознайомлення з найновітнішими результатами психологічних досліджень з проблем особливостей соціально-психологічного розвитку учнів з порушеннями опорно-рухового апарату;
- набуття знань та вмінь з проблем особливостей психолого-педагогічної взаємодії з учнями;
- формування адекватного ставлення до учнів з різними фізичними порушеннями;
- усвідомлення ідентичності соціальних потреб учнів з фізичними порушеннями і учнів без таких вад;

– усвідомлення того факту, що правильно організовані умови навчально-виховного процесу дозволять такій дитині повною мірою реалізувати свої можливості до навчання;

– усвідомлення вчителями значення трудового навчання та виховання підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату;

– вміння бачити в особистості підлітка позитивні якості, що активізує його життєву позицію, покращить становище міжособистісних взаємовідносин в системах “вчитель-підліток”, “батьки-підліток”, “однолітки-підліток”.

З метою набуття батьками та вчителями знань та вмінь по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату для поліпшення міжособистісного спілкування в системах “вчитель-підліток”, “батьки-підліток” нами було виділено структуру психологічної просвіти. Структура психологічної просвіти має основну мету — набуття суб’єктами психолого-педагогічної взаємодії спеціальних психологічних знань, знань по застосуванню засобів конструктивної міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату; основні завдання: набуття знань з вікових особливостей розвитку підлітків із фізичними вадами; набуття знань з комунікативних навичок особистості; набуття знань з міжособистісної взаємодії підлітків із фізичними вадами.

Знання подаються у формі лекційного матеріалу, евристичних бесід, аналіз проблемних ситуацій міжособистісного спілкування. Приклад лекційного матеріалу — лекції на теми “Особливості психофізичного розвитку підлітка з фізичними вадами”, “Особливості розвитку комунікативних здібностей”, “Міжособистісне спілкування підлітків та його вплив на розвиток особистості”. Серія евристичних бесід на теми “Проблеми підліткового віку”, “Комунікативний потенціал підлітка з фізичними вадами”, “Формування мовленнєвої культури підлітка”. Серія занять, присвячених аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування підлітків із дефектами та порушеннями опорно-рухового апарату в системах “підліток — батьки”, “підліток — вчитель”, “підліток — однолітки”. Структура психологічної просвіти зображена на рис. 1

Висновки

В результаті дослідження ми дійшли наступних висновків.

1. Організація психологічної просвіти в системі спеціальної шкільної освіти повинна ґрунтуватися, по-перше, на загальних засадах просвітницької діяльності соціально-психологічної служби загальної шкільної освіти, по-друге, на змістовних знаннях особливостей соціально-психологічного розвитку дітей з фізичними вадами, по-третє, на вміннях ефективної взаємодії з даною категорією осіб.

2. У формуванні психологічної просвіти батьків та вчителів, які взаємодіють з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату перевага надається актуальним проблемам і запитам та виборі таких форм просвіти, які

полегшують сприймання спеціальної психологічної інформації, визивають потребу користуватися нею в повсякденному житті та в професійній діяльності. А саме, проблема адекватного сприймання дитини і існуючої соціальної ситуації, проблема усвідомлення ідентичності соціальних потреб підлітків із фізичними порушеннями і підлітків без таких вад, проблема вбачати в особистості підлітка не тільки негативні, а й позитивні якості особистості, що активізують його життєву позицію, покращує становище міжособистісних взаємовідносин в системах “вчитель-підліток”, “батьки-підліток”, “однолітки-підліток” та інші проблеми.



Рис. 1. Структура психологічної просвіти суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату

3. Структура психологічної просвіти суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії (батьків та вчителів) по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату передбачає виділення основної мети, завдань та форм реалізації відповідних завдань. Структура психологічної просвіти ґрунтується на попередніх результатах експериментальних досліджень особливостей міжособистісного спілкування підлітків із фізичними вадами в системах “батьки-підліток”, “вчитель-підліток”.

Перспективи подальших розвідок полягають у впровадженні основних форм психологічної просвіти суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії (батьків та вчителів) по застосуванню засобів міжособистісної взаємодії

з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату для поліпшення міжособистісного спілкування в системах “батьки-підліток”, “вчитель-підліток”.

Література

1. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2000. — 255 с.
2. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник / Є. А. Клопота, В. Г. Бондаренко, О. А. Клопота, С. А. Бондаренко. — Запоріжжя, 2008. — 114 с.
3. Основи практичної психології: Підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
4. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр “Академия”, 2005. — 464 с.
5. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики та психологии. — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.

А. В. Турубарова

Классический частный университет, г. Запорожье

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Резюме

Статья посвящена проблеме организации психологического просвещения педагогов и родителей по использованию способов межличностного взаимодействия с подростками с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Психологическое просвещение используется с целью улучшения межличностного общения в системах “учитель-подросток”, “родители-подросток” и раскрывает роль педагогического общения как одного из факторов становления коммуникативных качеств подростков с физическими отклонениями.

Ключевые слова: психологическое просвещение, педагоги, родители, подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, межличностное общение.

A. V. Turubarova

Classic private university, Zaporozhye

**ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL ENLIGHTENING IN WORK
WITH ADOLESCENTS HAVING LOCOMOTORIUM DISORDERS**

Summary

The article deals with the problem of psychological enlightenment for teachers and parents on the use of interpersonal interaction with adolescents having locomotorium disorders. Psychological enlightenment is used to improve interpersonal communication systems “teenager — teacher”, “parents — adolescent” and teacher communication as an influence on communication skills of adolescents having physical disabilities is also discussed.

Key words: psychological enlightenment, teachers, parents, adolescents having locomotorium disorders, interpersonal communication.

О. К. Яковенко

аспірантка кафедри психології, асистент,
Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського “ХАІ”

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО ВІДНОШЕННЯ ТА СІМЕЙНОГО ОТОЧЕННЯ НА СЕКСУАЛЬНУ СФЕРУ ДІВЧАТ В КОНТЕКСТІ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена емпіричному дослідженню впливу батьківського відношення на сексуальну сферу дівчат пубертатного, перехідного та зрілого етапу психосексуального розвитку. Продемонстровані відмінності сімейного оточення дівчат з різними структурними типами сексуальності. Проведено порівняльний аналіз значення та особливостей відношення батька та матері на різних етапах становлення сексуальності.

Ключові слова: сексуальність, психосексуальний розвиток, батьківське відношення, сімейне оточення.

Вступ. Дослідженню ранніх етапів психосексуального розвитку особистості присвячено багато наукових праць. Але порівняльні дослідження, присвячені впливу батьківської родини на пубертатний, перехідний та зрілий етап розвитку жіночої сексуальності майже відсутні в сучасній психологічній науці. Необхідно зазначити, що типи батьківського відношення та особливості сімейного оточення виступають чинниками, які можуть як позитивно впливати на психосексуальний розвиток, так і створювати певні труднощі, що призводять до формування дисгармонічних типів жіночої сексуальності і як наслідок накладати негативний відбиток на створення любовних відносин дівчиною. Саме тому емпіричне дослідження механізмів впливу батьківського відношення та сімейного оточення на сексуальну сферу дівчат в процесі психосексуального розвитку набуває своєї **актуальності**. Метою статті є емпіричне дослідження зв'язку батьківського відношення на жіночу сексуальність у контексті психосексуального розвитку. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**: дослідити особливості впливу батьківського відношення на сексуальну сферу дівчат пубертатного, перехідного та зрілого періоду психосексуального розвитку; виявити зв'язок між чинниками сімейного оточення та особливостями сексуальної сфери дівчат у контексті психосексуального розвитку.

Матеріали та методи дослідження. Для проведення дослідження було створено три експериментальні групи, обсягом по 50 дівчин з повних родин, вік яких відповідає пубертатному, перехідному періоду психосексуального розвитку та періоду зрілої сексуальності. Були використані наступні методи: для дослідження батьківського-дитячих відносин — методика діагностики типів батьківського відношення, А. Я. Варга, В. В. Столін, та шкала сімейного оточення С. Ю Купріянова [5]. Для вивчення особливостей сек-

суальної сфери особистості — опитувальник відношення до сексуального життя Г. Айзенка та профіль сексуальності. Отримані результати було оброблено за допомогою методу факторного аналізу та комп'ютеризованого пакету програм Statistica 7.0.

Результати дослідження та їх аналіз. Впродовж пубертатного періоду формується психосексуальна орієнтація особистості, відбувається становлення платонічного та еротичного лібідо. Також необхідно зазначити, що для цього етапу розвитку особистості характерним є переоцінка світогляду, положення в родині, психологічна емансипація від батьків. За думкою багатьох авторів, емоційні та психологічні особливості батьківсько-дитячих відносин в цьому віці можуть виступати чинником, що призводить як до гармонічного становлення особистості, так і до виникнення певних труднощів. Д. М. Ісаєв та В. Є. Каган стверджують, що при відсутності взаєморозуміння в родині підлітки не отримують необхідного статевого виховання, а відсутність довіри до батьків призводить до зростання значення стихійних чинників соціального середовища, що закладає основу для різного роду порушень становлення сексуальності [2]. Оскільки відбувається становлення платонічного та еротичного лібідо, у дівчини формується потреба спочатку в платонічному спілкуванні з партнером, а потім і в еротичних іграх та пестошах, з'являються еротичні фантазії, формується сексуальна мотивація [1]. Особливості емоційного та психологічного контакту з батьками, наявність довірливого спілкування, відчуття батьківської любові та прийняття виступають необхідними чинниками, які закладають основу для гармонійного психосексуального розвитку особистості та становлення сексуальності. Але вплив батьківського відношення на різних етапах психосексуального розвитку має свої особливості. В таблиці 1 відображено результати, отримані за допомогою відповідних методик, у першій групі.

1. Фактор "гармонійна сексуальність" свідчить про важливість психологічного прийняття батьком дівчини, що характеризується психологічною близькістю, наявністю та проявами теплих взаємних почуттів. Оскільки до складу цього фактору також увійшла змінна "незалежність", необхідно зазначити, що тепле, дружнє відношення батька до дочки залишає психологічний простір та свободу для контактів з хлопцями, не є симбіотичним. Крім того, негативний полюс змінної "інтелектуально-культурна орієнтація" дає змогу припустити про відсутність надмірних вимог та очікувань від дівчини в учбовій та професійній сферах. Змінні, що характеризують сексуальну сферу дівчат пубертатного періоду та увійшли до складу фактору, можна характеризувати як сукупність ознак гармонійної сексуальності на різних рівнях, серед яких: емоційний, психологічний та поведінковий.

2. Фактор "інфантильна сексуальність" характеризується, з одного боку, надмірним впливом батьків на особистість дівчини, а з іншого боку, амбівалентністю відносин. Так, інфантильний та симбіотичний типи відношення батьків до дівчини сприяють створенню симбіотичних, залежних відносин, що перешкоджає формуванню зрілої особистості. Набуває значення психологічна інвалідизація дівчини, оскільки батьки оцінюють свою дочку як заздалегідь не здатну до самостійності. З іншого боку, це

приймає форму програмування батьками пасивності дівчини, її невміння захищатися від факторів соціального оточення [2]. Виховання за типом авторитарної гіперсоціалізації характеризується надмірним контролем, вимогами беззастережного послухання. Також при цьому типі виховання має місце негативне приписування, а саме програмування регресивної лінії життя для дитини. Крім того, позитивне значення змінної “орієнтація на досягнення” свідчить про високі вимоги батьків до соціальних досягнень дівчини, високої результативності в навчання. Зазначені риси виховання призводять до формування так званого “комплексу відмінниці”, який доповнюється психологічною залежністю та несамостійністю дівчини. Змінні, що характеризують сексуальну сферу особистості свідчать про незріле відношення до себе як сексуальної партнерки, оскільки відчуття сексуальної сором’язливості базується на емоції сорому відносно свого тіла, жіночості та сексуальності, а в сукупності з прийняттям фемінінної ролі в сексуальних стосунках свідчить про покірливість перед сексуальним партнером. Таким чином, інфантилізоване, симбіотичне, з одного боку, та авторитарне з іншого боку відношення батьків до дочки може призводити до появи внутрішнього протиріччя за типом “прагнення — страх” [6]. З одного боку, дівчина прагне емоційної близькості з партнером, а з іншого боку відчуває сором та страх перед можливістю мати емоційну близькість, оскільки відсутність стійкого образу Я призводить до одночасного прийняття та відкидання самої себе, своєї жіночості та сексуальності.

Таблиця 1

Факторна структура впливу батьківського відношення та сімейного оточення родини на сексуальну сферу дівчат пубертатного періоду

Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
Гармонійна сексуальність		Інфантильна сексуальність		Спрощена сексуальність	
Прийняття батьком	0,68	Симбіоз з матір'ю	0,58	Орієнтація на	-0,48
Незалежність	0,45	Авт. гіперсоц-я матір'ю	0,64	акт. відпочинок	
Інтелектуально-культурна орієнт.	-0,44	Авт. гіперсоц-я батьком	0,8	Морально-етичний аспект	-0,46
Психол. благополуччя	0,8	Інфант-я матір'ю	0,52	Організація	0,47
Секс. задоволеність	0,88	Інфант-я батьком	0,57	Чуттєвість	0,72
Секс. комунікація	0,78	Орієнтація на досягнення	0,74	Впевненість	0,52
Впевненість	0,57	Сексуальна сором'язливість	0,66	Секс. експериментування	0,45
Секс. техніка	0,42	Прийняття маск. ролі	-0,62	Порнографія	0,41
Секс. реалізованість	0,81	Інформативність фактору	11 %	Секс. відраза	-0,53
Секс. невротичність	-0,67			Секс. збудливість	0,45
Порнографія	-0,63			Фізичний секс	0,68
Інформативність фактору	14 %			Інформативність фактору	10,4 %

Примітка: у таблиці наведено лише значущі значення

3. Фактор “спрощена сексуальність” характеризує такий тип виховання доньки, при котрому має місце лише контроль та чітка організа-

ція обов'язків кожного члену родини. Можна говорити про відсутність емоційного контакту в батьківсько-дитячих відносин, низьку зацікавленості батьками життям дочки. Аналізуючи змінні, котрі характеризують сексуальну сферу дівчини, необхідно зазначити, що має місце лише сексуальне, але без любові. За думкою З. Фрейда, стосунки цього типу є спрощеними, оскільки в них дуже багато відбувається за “принципом задоволення” і дуже мало за “принципом реальності”. В дійсності це означає відсутність або крайню примітивність стосунків [9]. І. Ялом зазначає, що значний досвід сексуальних стосунків без почуття любові жорстоко відзивається в майбутньому — людина не може побудувати стосунки, навіть тоді, коли дуже хоче цього, оскільки вже сформувалися стереотипи, але вони помилкові. Відсутність стосунків означає відсутність піклування, поваги, інтересу, усвідомлення. Таким чином, лише любов батьків один до одного та до своєї дитини може народити, оживити та актуалізувати здібність любити та створювати повноцінні стосунки [4]. Якщо дівчина не отримує підтвердження батьківської любові у відношенні до себе, це призводить до певних труднощів, які відбиваються на якості сексуальної реалізації, а також на переважанні гедоністичної сексуальної мотивації.

Для перехідного періоду формування сексуальності характерним є розвиток сексуального лібідо, що призводить до появи сексуального фантазування на першій фазі. На другій фазі відбувається початок статевого життя, поєднання сексуальних ексцесів з періодами абстиненції та мастурбацією [1]. Як відзначають ряд авторів, активний пошук дівчатами цього віку сексуальних контактів підкріплюється мотивацією приближення до дорослого та красивого життя. Це призводить до безладних, механістичних, знеособлених сексуальних контактів. Найбільш поширеною такою сексуальною поведінкою є для дівчат з емоційними проблемами та конфліктами в батьківській родині. Дівчина таким чином намагається знайти у статевому житті ласку, тепло та емоційний комфорт, якого вона позбавлена у відношеннях з батьками [2]. Сексуальна реалізація дівчат цього типу є ускладненою, оскільки не супроводжується психологічним благополуччям та відсутністю глибоких емоцій, що створює додаткові труднощі при прийнятті та прояві своєї сексуальності.

Також необхідно зазначити, що на цьому етапі психосексуального розвитку особливого змісту набувають відношення між дочкою та матір'ю. А. Менегетті стверджує, що впродовж дитинства та підліткового періоду на неусвідомлюваному рівні матері передають дівчатам інформацію про необхідність приховувати свою інтимність, оскільки кожна жінка глибоко всередині себе несе відчуття бруду та транслює його з покоління в покоління. “Начебто всередині кожної жінки сховалася “стара мати”, яка контролює тіло, особливо статеві органи: жінка отримує їх начебто лише в борг та може користуватися ними лише з дозволу” [4]. Починаючи сексуальне життя, жінка повинна визволитися від цих вікових оков та табу на інтимність, інакше вона не зможе відчувати всю глибинність своєї жіночності та сексуальності. К. Ейніш також стверджує, що для того, щоб дівчина

стала жінкою, вона має позбавитися впливу матері, але на цьому шляху можуть бути такі перешкоди як незадовільність сімейними відношеннями, свідомий вибір незалежності у збиток любовному життю, зайва ідеалізація батька [8]. Однак відмова або нездатність віддалитися від матері, або інтеріоризація заборони на сексуальність, безумовно, негативним чином впливають на здібність та сформованість потреби створювати любовні відносини з чоловіком.

Нижче наведені результати дослідження особливостей впливу батьківського відношення на жіночу сексуальність перехідного періоду.

Таблиця 2

Структура впливу батьківського відношення та сімейного оточення родини на жіночу сексуальність перехідного періоду

Фактор 1		Фактор 2	
Маскулінний тип сексуальності		Перехідна сексуальність	
Прийняття батьком	-0,73	Кооперація з матір'ю	0,51
Інфантизм	0,43	Симбіоз з матір'ю	0,51
Організація	-0,42	Єдність	0,77
Сексуальна обізнаність	0,5	Експресивність	0,66
Психол. благополуччя	0,74	Конфлікт	0,73
Комунікація	0,62	Незалежність	0,75
Секс. техніка	0,48	Інт. культурна ор.	0,74
Секс. експериментування	0,61	Орієнт-я на акт. відп.	0,44
Дозволеність	0,5	Мор. етичний аспект	0,71
Знеособлений секс	0,43	Організація	0,41
Порнографія	0,78	Секс. техніка	0,44
Цнотливість	-0,45	Секс. неврот-ть	0,47
Секс. лібідо	0,88	Секс. збудливість	0,62
Прийняття маск. р.	0,74	Фізичний секс	0,43
Інформативність фактору	15,3 %	Інформативність фактору	14 %

Примітка: в таблицю внесені лише значущі значення.

1. Фактор “маскулінний тип сексуальності ” свідчить про наявність зв'язку між такими особливостями батьківсько-дитячих відносин як психологічне відкидання батьком, відсутність контролю та чіткої організації в батьківській родині та інфантилізація з боку матері та становлення жіночої сексуальності за маскулінним типом, який супроводжується відчуттям психологічного благополуччя. Отримані результати дозволяють припустити про наявність незадоволення дівчини, відношенням до себе з боку матері, як до маленької та незрілої, що в свою чергу викликає реакцію негативізму та протесту, бажання довести зворотне. Саме тому дівчина обирає сексуальний поведінковий репертуар, який є протилежним тому, який на неусвідомлюваному рівні транслює мати. В сексуальному житті дівчина демонструє відсутність цнотливості, високий рівень дозволеності, схильність до знеособленого сексу та сексуального експериментування, тим самим руйнуючи табу на дорослість та сексуальність.

2. Фактор “перехідна сексуальність” характеризує амбівалентність у відносинах в діаді “мати-донька”, про що свідчить з одного боку наявність

симбіотичних відносин та кооперації з донькою, єдність та організація родини, а з іншого боку, високий рівень незалежності та конфліктності в батьківській родині. Можливо, що ця амбівалентність є свідомством перебування у відносинах з матір'ю, яка за думкою багатьох авторів є необхідною для перехідного періоду становлення сексуальності [7]. Змінні, що характеризують сексуальну сферу також відповідають особливостям психосексуальному розвитку особистості цього періоду. Оскільки відбувається становлення сексуального лібідо, це впливає на рівень сексуального збудження, але на цьому етапі дівчиною ще не набуто необхідного досвіду сексуальних відносин, який є необхідним для зрілості особистісних структур, що дають змогу відчувати себе повноцінною сексуальною партнеркою та певним чином відноситися та виражати сексуальність. Саме тому сексуальне життя супроводжується відчуттям сексуальної незадовільності та реалізоване лише на фізичному рівні.

На зрілому етапі становлення сексуальності закінчується психосексуальне формування. Для періоду характерним є регулярне статеве життя з постійним сексуальним партнером та входження до смуги умовно-фізіологічного ритму статевої активності. Результати, отримані при дослідженні цієї вікової групи, наведені в наступній таблиці.

Таблиця 3

Структура впливу батьківського відношення та сімейного оточення родини на зрілу сексуальність

Фактор 1 Негармонійна сексуальність		Фактор 2 Розщеплена сексуальність		Фактор 3 Агресивна сексуальність	
Прийняття батьком	0,44	Прийняття батьком	0,46	Прийняття батьком	0,41
Симбіоз із батьком	0,42	Кооперація з батьком	0,47	Копер-я з матір'ю	0,68
Інфантилізація батьком	-0,72	Симбіоз з матір'ю	-0,41	Копер-я з батьком	0,67
Орієнтація на акт. відпочинок	0,46	Авт. гіперсоц-я батьком	-0,71	Симбіоз з матір'ю	0,65
Психологічне благополуччя	-0,58	Інфантилізація матір'ю	0,45	Симбіоз з батьком	0,87
Задовільність	-0,77	Конфлікт	0,56	Авт. гіперсоц-я матір'ю	-0,48
Впевненість	-0,49	Орієнтація на досягнення	-0,5	Єдність	0,62
Секс. експериментування	-0,48	Контроль	-0,76	Експресивність	0,52
Реалізованість	-0,73	Впевненість	0,49	Інт-культ. орієнт-я	0,63
Секс. збудливість	-0,57	Дозволеність	0,81	Секс. потяг	0,68
Прийняття маск. ролі	-0,47	Цнотливість	-0,66	Секс. неврот-ть	0,77
		Фізичний секс	0,53	Порнографія	0,77
		Секс. лібідо	0,49	Секс. сором.	0,65
				Секс. збудливість	0,42
				Агресивний секс	0,81
				Секс. лібідо	0,65
				Прийняття маск. ролі	-0,48
Інформативність фактору	12,6 %	Інформативність фактору	12,7 %	Інформативність фактору	19,1 %

Примітка: в таблицю внесені лише значущі значення

1. Фактор “негармонійна сексуальність” свідчить про сформованість сексуальності за негармонійним типом, при якому жінка не відчуває емоційної задоволеності, психологічного благополуччя, реалізованості та впевненості в ролі сексуальної партнерки. До формування цього типу сексуальності призводять емоційно тісні, симбіотичні відносини з батьком. Крім того, жодна змінна, яка характеризує відносини з матір’ю, не увійшла до складу цього фактору. Отримані результати дозволяють говорити про надмірну ідеалізацію дівчиною батька, а також про ізольованість матері від відносин батька та доньки. Таким чином, в психологічному просторі дівчини не залишається місця для іншого чоловіка, крім батька, всі вони є недостатньо гарними. В цьому випадку можна казати про виховання дівчини за типом “татусева донька”. Зрозуміло, що симбіотичні відносини дівчини з батьком призводять до дисгармонічного психосексуального розвитку особистості, і як наслідок негармонійної сексуальності.

2. Фактор “розщеплена сексуальність” дозволяє говорити про відсутність спільної лінії виховання батьками. У відношенні батька простежується психологічне прийняття доньки, психологічна близькість, теплі емоційні відносини, з боку матері — інфантилізація дівчини. Крім того, високий рівень конфліктів в психологічному кліматі родини часто викликає у дитини емоції страху та провини. Отже, дівчина, яка постійно втягується в конфлікт між батьками, опиняється в так званому тяжкому конфлікті лояльності, який висуває високі вимоги до дитини та завдає шкоди душевному розвитку [7]. Внаслідок чого відчуття провини залишається на все життя. Згідно деяких концепцій, відчуття провини виражає тривогу чи захист від неї. Аналіз змінних, що характеризують сексуальну сферу, свідчить про розщеплення сексуальної любові на фрагменти, котрі існують окремо. В даному випадку йдеться про фізичний фрагмент. Згідно з З. Фрейдом, розщеплення сексуальної любові є результатом дії захисних механізмів психіки. А захист від впливу сексуальних переживань та нездатності реалізації сексуальної потреби виражається в фізичному сексі, вільному від почуття любові [6].

3. Фактор “агресивна сексуальність” дозволяє стверджувати про наявність зв’язку між протилежними за змістом типами батьківського відношення, таких як симбіоз — кооперація, та формуванням агресивного типу сексуальності, який призводить до сексуальної невротичності жінки. Після фрустрації сексуальне почуття переходить в агресивність, яка відображується в прагненні до саморуйнування, що викликає постійних страх смерті. Внаслідок чого формується покірна сексуальна поведінка, про свідчить про прийняття фемінінної ролі, яка характеризує поведінку жертви, що знаходить своє відображення в проявах мазохізму, спонукаючи тим самим сексуального партнера до проявів садизму. Крім того, суперечливе ставлення батьків — побудова партнерських відносин з одного боку, та відношення як до маленької дівчинки, з іншого, призводять до демонстрацій інфантильних сексуальних поведінкових проявів (сексуальна сором’язливість, прийняття підлеглої сексуальної позиції) наряду зі зрілими (сексуальний потяг, сексуальне лібідо).

Висновки. Типи батьківського відношення та чинники сімейного оточення певним чином впливають на особливості психосексуального розвитку особистості жінок. На пубертатному, перехідному та зрілому етапі формування жіночої сексуальності було виявлено як гармонійні типи батьківського відношення, так і дисгармонійні, які призводять до формування агресивної, негармонійної, інфантильної, спрощеної сексуальності, маскулінного типу сексуальності та фрагментарного розщеплення сексуальної любові. Також необхідно зазначити на тому, що на кожному з досліджуваних етапів психосексуального розвитку до механізмів впливу батьківської родини відносяться: психологічний клімат родини, емоційний контакт, особливості розподілу ролей у родині, психологічний контекст відносин у діаді “мати-донька”, а також єдність, або амбівалентність в обраних типах відношення батька та матері до доньки.

Література

1. Васильченко Г. С. Общая сексопатология / Г. С. Васильченко. — М.: Медицина, 1977. — 352 с.
2. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. — Л.: Медицина, 1988. — 160 с.
3. Максименко С. Д. Структура особистості /С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1. — С. 1–13
4. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия / А. Менегетти. — М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2007. — 256 с.
5. Шапарь В. Б. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 432 с.
6. Шарфф Д. Э. Сексуальные отношения: Секс и семья с точки зрения теории объектных отношений / Д. Э. Шарфф. — М.: Когито-Центр, 2008. — 304 с.
7. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) / Г. Фигдор. — М.: Наука, 1995. — 376 с.
8. Эльячефф К. Дочки — матери. Третий лишний?: Пер с франц. / О. Бессоновой; К. Эльячефф, Н. Эйниш. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. — 448 с.
9. Энциклопедия глубинной психологии. Том 1. Зигмунд Фрейд / пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 1998. — 800 с.

Е. К. Яковенко

аспірантка кафедри психології

Национальный аэрокосмический университет им. Н. Е. Жуковского

“Харьковский авиационный институт”

**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СЕМЕЙНОГО
ОКРУЖЕНИЯ НА СЕКСУАЛЬНУЮ СФЕРУ ДЕВУШЕК
В КОНТЕКСТЕ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Резюме

Статья посвящена эмпирическому исследованию влияния родительского отношения на сексуальную сферу девушек в контексте психосексуального развития. Были продемонстрированы различия семейного окружения девушек с различными структурными типами сексуальности. Проведен сравнительный анализ значимости и особенностей отношения отца и матери на разных этапах становления сексуальности.

Ключевые слова: сексуальность, психосексуальное развитие, родительское отношение, семейное окружение.

Lena Yakovenko

postgraduate

N. E. Gukovskiy National aerospace university,

Kharkov aviation institute

**INFLUENCE OF PAR PARENTAL RELATIONSHIP AND FAMILY
ENVIRONMENT ON SEXUAL SPHERE OF WOMEN IN CONTEXT
OF PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT**

Summary

The article is devoted to an empirical study of influence of parental attitudes to the sexual sphere of women in the context of psychosexual development. Differences of a family environment of women with various structural types of sexuality were demonstrated. A comparative analysis of the significance and relationship feature a father and mother at different stages of sexuality was demonstrated.

Key words: the sexuality, psychosexual development, parental relationship, family environment.

Наукове видання

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 15 • Випуск 4 • 2010

Серія: Психологія

Збірник наукових праць

Українською та російською мовами

Зав. редакцією *Т. М. Забанова*

Редактор *Н. Я. Рихтік*

Технічний редактор *М. М. Бушин*

Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*

Коректори *О. Г. Дайбова, Н. І. Дуброва*

Здано у виробництво 12.03.2010. Підписано до друку 28.05.2010. Формат 70x108/16.

Папір офсетний. Гарнітура “Шкільна”. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 17,15.

Тираж 300 прим. Вид. № 56. Зам. № 124.

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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.