

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского
национального университета

•

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 16. Випуск 11

У двох частинах

Частина 1

Психологія

*Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції
«Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал
особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві»
16–17 вересня 2011 року у м. Одесі*

2011

УДК 159.9

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **Є. Л. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. Н. Андрієвський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **В. В. Глебов**, **Л. М. Голубенко**, **В. В. Заморов**, **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*); **З. О. Кіреєва**, д-р психол. наук; **Ж. П. Вірна**, д-р психол. наук; **Л. В. Засекіна**, д-р психол. наук; **В. Й. Бочелюк**, д-р психол. наук; **Т. В. Сак**, д-р психол. наук; **В. У. Кузьменко**, д-р психол. наук; **Р. М. Макаров**, д-р пед. наук; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук

Відповідальний секретар випуску: **О. І. Крошка**, канд. психол. наук

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 № 1 від 9 вересня 2011 року.

Адреса редколегії:

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

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Амплеєва Ольга Михайлівна

Проблема психологічних передумов ефективності професійної діяльності психологів 9

Белоус Ольга Валерьевна

Готовность к педагогической деятельности и профессиональное развитие 15

Вакарєв Євген Семенович

Мотивація занять парашутним спортом на різних стадіях спортивної майстерності 23

Варняк Ірина Сергіївна

Здатність творення художнього образу як складова творчого потенціалу особистості 32

Волженцева Ирина Викторовна

Концептуальный подход к решению проблемы регуляции жизнедеятельности человека 38

Головнева Ірина Владимировна

Тенденции изменений гендерной идентичности взрослых 47

Грищенко Геннадий Васильевич

Проблема психофизиологических исследований психологического потенциала личности 53

Карсканова Світлана Вікторівна

Фахове зростання та психологічне благополуччя: емпіричне дослідження 59

Кернас Андрей Вячеславович

Психологические особенности формирования предстартового эмоционального состояния боевой готовности у спортсменов, занимающихся различными видами единоборств 68

Крючкова Юлія Вячеславівна

Особливості самоактуалізації студентів в контексті їх професійного вибору 75

Нагибина Наталия Львовна

Масленникова Александра Валерьевна, Дауэнхауэр Ирма
Психологический потенциал личности: проблемы исследования энергетики артиста 83

Массанов Анатолій Вікторович

Бар'єростійкість як показник потенціалу особистості 93

Осичка Олена Василівна Управління конфліктами як шлях підвищення ефективності організації	99
Проскурняк Олена Ігорівна Комунікативна діяльність в процесі розвитку емоційно-вольової сфери школярів з розумовим недорозвиненням	108
Ситнік Світлана Володимирівна Управлінська взаємодія як умова реалізації особистісного потенціалу	114
Стовбун Ірина Олександрівна Емоційний компонент ціннісного ставлення дитини дошкільного віку до світу	121
Танасов Георгій Георгиевич Гендерный статус мужчины и женщины: взаимосвязи и «заострение» гендерных черт в переговорных ситуациях	128
Танасов Георгій Георгиевич, Сысоева Ольга Анатольевна Проявления макиавеллизма в отношениях мужчины с женщиной	136
Черноиваненко Варвара Дмитриевна Образ мира и потенциал самореализации личности: к вопросу о соотношении понятий	144
Шкарлатюк Катерина Іванівна Професійне прогнозування особистості: теоретико-методологічний аналіз проблеми	151
Юрченко Зоя Володимирівна Гендерна компетентність як ресурс особистісного розвитку викладача ВНЗ	157

СЕКЦІЯ 2

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ, РЕГІОНАЛЬНІ ТА ЕТНІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Pokorski M., Warzecha A., Antosiewicz J. Psychology of depression in old age	165
Колот Светлана Александровна Культурная обусловленность называния чувств	170
Лінецька Ольга Олександрівна Змістові та динамічні ознаки індивідуальної авторської міфотворчості	176
Соколова Ольга Викторовна Эмоциональное развитие будущих педагогов в системе высшего профессионального образования	185
Стрижнев Николай Юрьевич Свобода и гражданственность в эстетике Ж.-П. Сартра	193

СЕКЦІЯ 3

СВІДОМІСТЬ ТА ЇЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРИ

- Васютинський Вадим Олександрович**
Статеві-вікові особливості свідомості та поведінки носіїв різного матеріального статусу201
- Кириченко Ольга Миколаївна**
Компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця209
- Кириченко Римма Вікторівна**
Аналіз основних психологічних підходів до проблеми розуміння тексту читачем219
- Прохоров Олександр Октябринович**
Психические состояния и когнитивные процессы: взаимодействие в ходе учебной деятельности студентов227
- Сиротич Наталія Богданівна**
Розвиток творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку у процесі театралізованої діяльності238

СЕКЦІЯ 4

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ

- Di Giulio C., Ruffini R., Pokorsky M.**
Psychophysiology of muscular fatigue: does hypoxia cause sarcopenia? ...249
- Данилова Светлана Владимировна, Федори Юлия Сергеевна**
Социально-психологический портрет интернет-зависимого подростка254
- Кліманська Марина Борисівна, Перун Ірина Ігорівна**
Почуття гумору як ресурс подолання стресу в роботі менеджерів261
- Корпач Катерина Ігорівна**
Система оцінки якості життя хворих на серцево-судинні захворювання269
- Крипакова Татьяна Анатольевна, Шрагина Лариса Исааковна**
Особенности самоактуализации верующих-протестантов275
- Мітюков Віталій Олексійович, Закревський Олександр Павлович, Самсонов Олексій Васильович, Норейко Сергій Борисович, Ярош Артем Миколайович, Чернов Іван Володимирович**
Нервова анорексія та булімія у дівчат-підлітків та молодих жінок репродуктивного віку: клініка, проблеми лікування, фізична та психологічна реабілітація281
- Пономаренко Лариса Петровна**
Потенциал когнитивно-поведенческой психотерапии для развития субъектности290

Сагайдак Александр Николаевич Темпоральная динамика непрожитой психотравмы	300
Чагарна Світлана Євгеніївна Порівняльний аналіз розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху та групи норми	306
Шишук Олександра Сергіївна Діагностичні можливості скринінг-тесту ставлень вагітної жінки у роботі перинатального психолога	313
Шрагина Лариса Исааковна, Цапенко Любава Николаевна Возрастные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта	320

СЕКЦІЯ 5

ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Блінов Олег Анатолійович Вплив страху на психологічний ресурс особистості військовослужбовця	329
Головльова Олена Вікторівна До проблеми роботи із сімейними кризами у молодих сім'ях	337
Міщиха Лариса Петрівна Психологічні особливості життєвої кризи похилого віку	344
Чижиченко Наталія Миколаївна Характеристика психологічної програми з підвищення рівня оптимізму в ранньому юнацькому віці	351

СЕКЦІЯ 1

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Амплеєва Ольга Михайлівна

аспірантка

Херсонський державний університет

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглядається проблема вдосконалення професійної діяльності психологів на основі більш ширшого задіяння емоційного інтелекту. Аналізується підхід до реалізації емпіричного моделювання емоційного інтелекту у зв'язку з проблемою ефективності психологічної взаємодії та проблемами психологічної підготовки фахівців з психології з акцентом на застосування емоцій і почуттів та їх усвідомленого використання для динамічно-ситуативного прийняття рішень щодо впливу, підтримки і модифікації рис і поведінки особистості.

Ключові слова: емоційний інтелект, емпатія, емоційність, емоційна саморегуляція, професійна діяльність психолога

Психологічний аналіз існуючих теоретичних і емпіричних моделей феномена емоційного інтелекту дозволив, на основі системного погляду на проблему його впливу на структурні складові професійної діяльності психологів, запропонувати і реалізувати інтегративний теоретико-емпіричний підхід до якісного визначення суті і компонентів емоційного інтелекту та його формалізованого векторного моделювання як системного ефекту взаємодії вимірюваних рис і характеристик особистості.

Введення поняття емоційного інтелекту у психологічний тезаурус сприяло інтенсивному зростанню кількості досліджень, спрямованих на: операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І. М. Андреева, О. І. Власова, Г. Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. В. Люсін, Дж. Д. Майер, Е. Л. Носенко, Р. Робертс, П. С. Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І. Ф. Аршава, Р. Бар-Он, М. А. Бреккет, Н. В. Коврига, Т. М. Кумскова, В. В. Овсянникова, Г. В. Юсупова), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д. Д. Гастелло, Д. Гоулман, В. М. Єрмаков, А. В. Мітлош, А. С. Петровська), розвиток емоційного інтелекту та його складових (М. О. Манойлова, М. А. Нгуен, О. М. Приймаченко, К. Саарні). Однією з перспективних областей дослідження емоційного інтелекту також є сфера освіти (Е. Аронсон, М. О. Манойлова) [1].

У вітчизняній психологічній літературі існує декілька теоретичних підходів, які можуть бути обрані для вирішення задачі операціоналізації емоційного інтелекту. Це теорія єдності зовнішнього і внутрішнього у детермінації психічного (В. П. Зінченко, А. Б. Орлов, С. Л. Рубінштейн, В. Э. Чудновский); системний підхід до вивчення психічних явищ

(Л. С. Выготский, Б. Б. Косов, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский), що містить так звану категоріальну мережу основних психологічних понять з розкриттям їх змістовних зв'язків як по горизонталях, так і по вертикалях мережі. В українській психології активно розробляється структурно-генетичний підхід до вивчення життєвого світу особистості (С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко та ін.), є певні досягнення у вивченні емоцій як одного з провідних компонентів детермінації поведінки людини (Е. Л. Носенко, О. П. Саннікова, А. Я. Чебикін та ін.), у тому числі, — в умовах професійної та навчальної діяльності [2].

Емоційність розглядається як регулятор професійної діяльності і детермінанта її успішності. У дослідженні ролі емоційності як важливої детермінанти успішності діяльності, зокрема, професійної, значний внесок зробили такі російські та українські дослідники, як Е. Л. Носенко, А. Я. Ольшанікова, І. В. Пацявічус, І. А. Переверзева, О. П. Саннікова, А. Я. Чебикін та ін.

На значущості особистісної складової в комплексі професійних характеристик психолога акцентують увагу у своїх роботах А. Ф. Бондаренко, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та інші автори. Дослідженню професійно необхідних особистісних якостей і умінь психолога присвячено багато робіт (Н. А. Амінов, Ж. П. Вірна, М. В. Молоканов, В. Г. Панок, Н. І. Повякель, В. А. Семиченко, Л. Г. Терлецька, Н. В. Чепелева та ін.).

У вітчизняній та зарубіжній психології теоретичні, методологічні і практичні питання вивчення емоційного інтелекту знайшли своє відображення в працях Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Дж. Мейера, П. Саловея, Д. Крузо, Л. С. Виготського та інших. Гармонійне поєднання емоційного та раціонального було втілено у понятті «емоційний інтелект» Дж. Мейер і П. Саловея. Разом з тим теоретичні припущення, як правило, не підкріплюються експериментальним вивченням. Більш того, в організаційній психології довгий час превалювала когнітивна орієнтація, для якої характерним є ігнорування емоцій або розгляд почуттів як таких, що негативно впливають на раціональність і на процес прийняття рішень [4].

Кілька слів необхідно сказати і про систему діагностики емоційного інтелекту, що існує на сьогоднішній день. Оскільки психологія емоційного інтелекту розвивається в основному за кордоном, її діагностичний апарат також постає у вигляді іноземних методик, часто не адаптованих і не перекладених на російську та українську мови. Втім, іноземні методи вимірювання емоційного інтелекту заслуговують уваги вітчизняних фахівців, тому як перспективним завданням розвитку цієї наукової галузі є адаптація наявних напрацювань до російських та українських умов [7].

В даний час існує три групи методик емоційного інтелекту:

1. Методики, що досліджують окремі здібності, які входять до складу емоційного інтелекту.

2. Методики, засновані на самоспостереженні та самооцінці досліджуваних.

3. Методики — «мульти-оцінювачі», тобто тести, які повинен заповнити не тільки досліджуваний, але і 10–15 знайомих йому людей (так званих «оцінювачів»), проставляють бали його емоційного інтелекту.

Наприклад, багатофакторна шкала емоційного інтелекту MSEIT відноситься до першої групи методик. Вона розроблена в 1999 році Дж. Мейєром, П. Саловеем і Д. Карузо. MSEIT є письмовий тест, у якому є вірні й невірні варіанти відповідей. MSEIT містить декілька видів завдань, які повинен вирішити досліджуваний — завдання на розпізнавання емоцій, завдання на вміння описувати власні емоції, завдання на розуміння складу і взаємозв'язку різних емоцій, а також завдання на здатність управляти емоціями [12].

До групи методик, заснованих на самозвіті і самооцінці, відноситься EQ-1 Анкета з визначення емоційного коефіцієнта Р. Бар-Она. Закордонний дослідник Р. Бар-Он витратив близько двадцяти років на дослідження і створення цієї методики. Саме він ввів у психологію поняття емоційного коефіцієнта EQ на противагу класичному IQ. Анкета Р. Бар-Она випущена в 1997 році і вже видана на 14 мовах, в тому числі і російською. Великою перевагою методики є те, що вона має дитячу версію (для тестування дітей та підлітків від 6 до 18 років) [8, с. 79]. Крім цього, дана анкета вимірює п'ять основних компонентів емоційного інтелекту: внутрішньоособистісний (самоповага), міжособистісний (співчуття, відповідальність), пристосованість (здатність адаптувати свої емоції до умов, що змінюються), управління стресом (емоційна стійкість і стресостійкість) та загальний настрій (оптимізм).

Одним з тестів «мульти-оцінювачів» є EQ-360, створений у 2000 р. доктором Дж. Пауліу-Фрай. Вимірювання включає самооцінку, а також оцінку до десяти «оцінювачами» (це може бути сім'я, однолітки, колеги випробуваного). Весь процес діагностики відбувається через Інтернет. Дана методика повністю представлена в Інтернеті і доступна кожному. Вона дає можливість порівняти власне сприйняття емоційного інтелекту і сприйняття свого інтелекту іншими людьми [9].

З теоретичної точки зору феномен емоційного інтелекту потребує системного структурного вивчення, з'ясування механізмів трансформації емоційного сприйняття об'єкта у внутрішнє розуміння суті, істини, стану об'єкта, на цій основі, — реалізації впливу, навіть, можливо, без вербалізації, — без задіяння раціонального рівня інтелектуальних процесів. Даний погляд щодо прийняття рішень стосовно клієнта в консультативній і психотерапевтичній роботі з акцентом на емоційний інтелект на науковому рівні вивчений недостатньо, хоча у психологічній практиці саме такий спосіб є проявом професійної майстерності психолога, його здатності працювати з об'єктами підсвідомого, досягати позитивного ефекту і лише на останній фазі застосовувати вербалізацію раціонального рівня.

Проблема вдосконалення професійної діяльності психологів на основі більш ширшого задіяння емоційного інтелекту є складною проблемою системного вивчення його ролі у професійних діях, психологічних закономірностей емоційного функціонування особистості, особливостей його

функціонування у взаємодіях, психофізіологічних аспектів, передумов якості емоційного розпізнання проблем, вербалізації почуттів та знаходження засобів адекватного впливу на емоційно-чуттєву сферу людини з боку психолога. Саме психолог може допомогти особистості розібратися у її внутрішніх емоційних проблемах, розкрити свій внутрішній потенціал та, можливо, — прихований емоційний інтелект [11].

Специфіка професії психолога визначається змістом професійної діяльності фахівця, що взаємодіє з внутрішнім світом іншої людини у процесі рішення практичних професійних задач. Необхідно, щоб психолог мав такі особистісні характеристики, які б дозволили йому створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості та здійснення особистісних змін людині, яка звернулась до нього за допомогою.

Актуальність проблеми зумовлена також недостатньою розробленістю теоретичної концепції емоційного інтелекту в Україні. В даний час у вітчизняній психологічній науці проводиться недостатньо емпіричних досліджень емоційного інтелекту. Незважаючи на наявність у зарубіжних джерелах різноманітних методик, спрямованих на визначення рівня емоційного інтелекту, відсутній їх переклад на російську, а тим паче — на українську мову, а також адаптація на українській вибірці.

Таким чином, актуальність дослідження проблеми емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психолога визначається як тенденціями розвитку наукового знання, так і існуючими потребами соціальної практики. Вивчення емоційного інтелекту — важливе теоретичне та практичне завдання, що вимагає поглибленого дослідження орієнтованого на практику. Отже, проблема емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психологів потребує подальшої розробки засобами психологічних досліджень.

Для дослідження проблеми емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психологів, на наш погляд, необхідне вивчення і визначення системи відповідних ключових чинників і психологічних компонентів емоційного інтелекту, структури їх взаємозв'язків, особистісних детермінант та умов. У такому аспекті проблема ще не досліджувалась.

Список використаних джерел

1. Амплєєва О. М. Сутність та особливості емоційного інтелекту майбутніх психологів / О. М. Амплєєва // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. — Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2010. — I. — С. 17–19.
2. Амплєєва О. М. Емоційний інтелект як предиктор успішності професійної діяльності психолога / О. М. Амплєєва // Вісник Одеського національного університету. Психологія — Одеса, 2010. — Т. 15. Вип. 11. — С. 21–26.
3. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2009. — № 4. — С. 131–141.
4. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 688 с.: ил. — (Серия «Мастера психологи»).
5. Вахрушева Л. Н. Руководство по использованию методики измерения эмоционального интеллекта / Л. Н. Вахрушева // Психологическая диагностика. — 2009. — № 1. — С. 3–44.

6. Головань Т. Необходимость развития эмоционального интеллекта EQ / Т. Головань // Світ виховання. — 2010. — № 3. — С. 29–30.
7. Калошин В. Ф. Эмоциональный интеллект — головной показатель эффективности использования людских ресурсов / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 4. — С. 54–63.
8. Колесніченко Л. А. Проблема особистісного і професійного розвитку в сучасній психології / Л. А. Колесніченко // Психологічна теорія і технологія навчання. Актуальні проблеми психології; редкол.: С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. — Київ: Міленіум, 2006. — Вип. 2. — Т. 8. — С. 146–157.
9. Локтионова О. С. Эмоциональный интеллект / О. С. Локтионова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2010. — Т. 3. — С. 78–87.
10. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИН: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — № 12. — С. 39–48.
11. Панкратова А. А. Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ / А. А. Панкратова // Вопр. психологии: науч. журн. — 2010. — № 2. — С. 111–119.
12. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мейера, П. Саловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект»: Руководство / Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. — М.: Институт психологии РАН, 2010. — 176 с.
13. Сухарев В. А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. — Донецк: Сталкер, 1997. — 416 с.

О. Амплеева

аспирантка

Херсонский государственный университет

**К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК
ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГОВ**

Резюме

В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной деятельности психологов на основе более широкого задействования эмоционального интеллекта. Анализируется подход к реализации эмпирического моделирования эмоционального интеллекта в связи с проблемой эффективности психологического взаимодействия и проблемами психологической подготовки специалистов по психологии с акцентом на применение эмоций и чувств и их осознанного использования для динамично-ситуативного принятия решений относительно влияния, поддержки и модификации черт и поведения личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, эмоциональность, эмоциональная саморегуляция, профессиональная деятельность психолога.

O. Amplyeyeva

Postgraduate Student

Herson State University

**THE PROBLEM PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES EFFECTIVE
PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS**

Summary

The problem of improvement of professional psychologists on the basis of a broader involvement of emotional intelligence. Analyzes the approach to empirical modeling of emotional intelligence on the problem of efficiency of interaction of psychological problems and psychological training in psychology with an emphasis on the use of emotions and feelings, and their deliberate use to dynamically situational decision making on influence, support and modification of features and behaviors personality.

Key words: emotional intelligence, empathy, emotion, emotional self-regulation, professional work of the psychologist.

Белоус Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент

Армавирская государственная педагогическая академия

ГОТОВНОСТЬ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

В статье рассматривается содержание готовности к педагогической деятельности и ее влияние на профессиональное развитие.

Ключевые слова: готовность, педагогическая деятельность, компетентность, профессиональное развитие, профессионализм.

Изучение личности педагога, продуктивности и эффективности его профессиональной деятельности является одной из наиболее глобальных и актуальных задач для современной психологической науки и практики. В отечественной педагогической психологии и педагогике традиционно большое внимание уделяется исследованиям личности субъекта педагогического воздействия, профессионально значимым личностным качествам педагогов и психологическим особенностям их деятельности. При этом многие авторы (Г. Ф. Заремба, 1982; Л. М. Аболин, 1987; С. В. Субботин, 1992; А. А. Реан, 1994; Л. М. Митина, 1995; А. А. Баранов, 2002 и др.) отмечают, что профессиональное функционирование педагогов является эмоционально напряженным видом социальной активности и входит в группу профессий с постоянным присутствием негативно выраженных стрессоров. Отражением стрессогенности преподавательской работы выступает высокая подверженность данного контингента психосоматическим, невротическим и другим пограничным состояниям и патологиям. Все это отмечено как зарубежными, так и отечественными исследователями (П. Блос, 1962; А. Шонфельд, 1990; Б. Д. Карвасарский, 1982; В. Д. Тополянский, 1986; М. П. Вилянский, 1987; Л. И. Вассерман, М. А. Беребин, 1997 и др.). Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности педагога требует от него наличия больших резервов самообладания, навыков саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на такое интегративное образование как психозащитное и совладающее поведение.

Происходящие изменения в жизни общества выдвинули на первый план идею раскрытия и обогащения внутреннего потенциала каждого человека, его нравственного обновления, развития и совершенствования на протяжении всей жизни. Обществу сегодня нужен учитель-профессионал, обладающий профессиональной компетентностью, развитыми внутренними регуляторами, способный к саморазвитию в педагогической профессии.

Профессионализм педагога становится важнейшим условием реализации комплексных задач всестороннего развития личности подрастающего поколения (В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, В. А. Болотов, Е. Д. Божович,

Т. А. Вострикова, Н. И. Вьюнова, А. А. Деркач, Е. Н. Жуков, М. В. Каминская, Ю. А. Карпова, В. Т. Кудрявцева, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. И. Мищенко, О. В. Москаленко, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Н. Ф. Талызина и др.).

Готовность педагога оказывать качественные образовательные услуги как оптимально реализуемый и восполняемый потенциал его личности становится сегодня важнейшей сферой научных интересов.

В целом готовность к профессиональной деятельности рассматривается как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий.

С точки зрения содержания рассматриваемой готовности большинство названных ученых выделяют следующие компоненты: положительное отношение к учительской профессии, положительные установки на те или иные виды деятельности педагога; стабильные профессиональные интересы; устойчивые мотивы педагогической деятельности; осознание ответственности за ее результаты; адекватные требования профессиональной деятельности качества личности, черты характера; профессионально значимые знания, умения, навыки, способность их мобилизовать и активизировать; развитые педагогические способности; самостоятельность в решении профессиональных задач; развитость эмоциональной, волевой, чувственной сферы (воодушевленность, уверенность в успехе, умение управлять собой, преодолевать чувство сомнения, боязни и т. д.); устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления. Кроме того, готовность к профессиональной деятельности есть результат, следствие профессиональной подготовки.

Анализ имеющихся научных подходов (М. В. Гамезо, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. Ф. Спирин, А. И. Щербаков и др.) к проблеме структуры и содержания педагогической деятельности, к проблеме профессиональной готовности (в частности, готовности к профессионально-педагогической деятельности) позволил выделить в рассматриваемой готовности две базовые составляющие: психологическую и деятельную.

Соответственно, в деятельностной готовности мы выделяем следующие компоненты: конструктивный, организационный; коммуникативный; гностический. В психологической готовности — мотивационно-ценностный; когнитивно-оценочный; эмоционально-чувственный; организационно-личностный и социально-перцептивный компоненты.

Первоначально рассмотрим компоненты психофизиологической готовности.

1. Мотивационно-ценностный компонент. В состав данного компонента готовности мы включили любовь к детям, любовь к педагогическому труду, чувство ответственности, стремление к воспитанию и обучению детей, потребности в общении с детьми, принятие педагогической профессии как ценности.

2. Когнитивно-оценочный компонент включает в себя представления студентов о будущей профессии, оценку ими своих педагогических возможностей.

3. Организационно-личностный компонент представлен основными профессионально значимыми качествами личности будущего педагога.

4. Социально-перцептивный компонент готовности базируется на механизмах идентификации, эмпатии, аттракции, рефлексии.

5. Эмоционально-чувственный компонент готовности раскрывает степень развития чувственной сферы личности педагога через многоплановость его эмоций. В качестве ведущих мы выделяем интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства. Они проявляются через способность личности к удивлению, сомнению, через проявление любознательности, эстетического наслаждения, любви, сострадания, доброжелательности, преданности и гуманности.

Рассмотрим теперь **деятельную** готовность студентов к личностно ориентированному взаимодействию.

Личностно педагогическое взаимодействие — это осуществляемые педагогом и учащимися совместные действия в процессе общей педагогической деятельности, которые характеризуются субъективностью, диалогичностью и феноменальностью, отказом от парадигмы прямых и насильственных действий.

Отметим основные действия:

- способы и приемы воспитания и обучения, основанные на сознательном применении психолого-педагогических и методических знаний (О. А. Абдуллина);

- использование в действиях ранее полученного опыта и определенных знаний (С. И. Кисельгоф);

- компоненты деятельности, в которых воплощаются знания и навыки (Н. В. Савин);

- сложные психофизиологические образования, объединяющие профессионально значимые личностные качества, знания и навыки с мыслительными и практическими действиями, обеспечивающими успех в учебно-воспитательной работе (Л. Ф. Спиринов);

- совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов).

Также считаем правомерным выделить следующие педагогические умения, необходимые для осуществления личностно ориентированного педагогического взаимодействия.

Гностические умения — способны анализировать, оценивать уровень развития, воспитанности, обученности каждого ребенка (определять уровень интеллектуального, эстетического, нравственного развития); выявлять уровень знаний, умений, навыков детей, их соответствия программе; подводить итоги детской деятельности; обоснованно подбирать материал к

занятиям в соответствии с педагогической задачей, уровнем обученности детей; прогнозировать развитие личности ребенка; видеть позитивное в человеке, в его мыслях и взглядах; подчеркнуть положительное и простить наличие отрицательного качеств.

Коммуникативные умения — умения стимулирующие (вызывать интерес к предстоящей деятельности; находить для каждого ребенка слова, которые подталкивали бы его выполнять определенную деятельность с желанием; стимулировать ход деятельности, учитывая успехи и достижения детей; определять стиль общения педагога с детьми); реагирующие (находить контакт и правильный тон с детьми; оценивать правильность речи детей; корректировать отношения между детьми, разбираться в конфликтах, устранять их; устанавливать эмоциональный контакт в отношениях, умение учитывать эмоциональное состояние и самочувствие); организующие (организовать детей на занятиях, в играх, в быту, в труде; четко, лаконично и доступно объяснять им задания, требования, правила; распределять обязанности при организации совместной деятельности; рационально размещать воспитанников во время разных видов деятельности, группировать их с учетом их взаимоотношений и индивидуальных особенностей, переключать детей с одного вида деятельности на другой, управлять их поведением и активностью, увлечь играми, занятием и другой деятельностью с учетом их интересов), контролирующие (умение контролировать свои действия, саморегуляция).

Поведенческие умения — умения использовать открытые позиции (разворот в сторону собеседника, отсутствие «барьеров», отсутствие «зажимов», улыбка, открытые глаза и т. д.).

Организаторские умения — умения ставить педагогические задачи, программировать способы педагогических взаимодействий, выполнять педагогические действия, изучать результаты решения задач (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов) и т. п.

Профессиональный педагог должен быть одновременно и субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты обучения и воспитание подрастающего поколения.

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель предметной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования в его сознании должны быть актуализированы и трансформированы в цели, реализующиеся адекватными средствами. Профессиональный педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как объектом, он встречается с учеником как с другим человеком, образуя с ним событийную общность. Профессиональная педагогическая позиция оказывается двоя-

ной сопряжением личностной и деятельностной позиции, образуя единство педагогического сознания, деятельности, общности, становясь способом реализации базовых ценностей и целей развития каждого [4].

Профессионализация как форма активности имеет свою структуру, которая включает мотивы (побудительные силы) профессионализации, ее цели (достижения), представления о программе реализации этого процесса, информационную основу трудовой деятельности, принятие решения на этапах этого процесса, контрольные операции по проверке принятых решений. Оценка продуктивности этого процесса проводится по социальным и личностным показателям эффективности деятельности и развития субъекта труда.

Процесс формирования личности профессионала обуславливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями деятельности. Основным смысл содержания проблемы сводится к формулам:

– «проявление личности в профессии», т. е. в выборе и овладении профессией, в удовлетворении личностных познавательных интересов;

– «развитие личности в деятельности», что отражается в формировании профессионально ориентированных качеств человека (его организма и личностных черт), расширении сферы познания окружающего мира, развитии форм и содержания предмета общения [3].

Профессиональная деятельность человека задает направление развития его личности. Каждая профессия формирует сходные интересы, установки, черты личности, манеру поведения и т. д. В этой связи можно говорить об идентификации личности с профессией, то есть о процессе адаптации личности к требованиям конкретной деятельности. Иногда приобретенные человеком особенности личности проявляются и в других жизненных условиях и ситуациях.

Отрицательным проявлением этого процесса является так называемая профессиональная деформация личности, когда профессиональные привычки, стиль мышления и общения и другие особенности личности гипертрофируются и отражаются на взаимодействии с другими людьми (например, у врачей — грубоватый юмор, снижение уровня эмоциональных переживаний, у учителей — авторитарность, категоричность суждений, поучающая манера общения и т. д.).

Развитию личности профессионала способствует построение образа Я-профессионала, т. е. представления о себе как о профессионале, а также создание образа профессионала как эталонной модели его личности, — соотношение этих двух образов, оценка их рассогласования, выработка стратегии приближения к эталонной модели и стремление к ней определяют один из путей развития личности [5].

Не всякая трудовая деятельность развивает личность и не всякое развитие профессиональных способностей равнозначно развитию личности. Оно так же, как и появление потребности в труде, связано с достижением субъектом чувства удовлетворенности от процесса и результатов деятельности, наличием стремления к преодолению трудностей и успешностью решения сложных задач, желанием проявить свои возможности в трудовом процессе.

Важнейшим показателем профессионализма современного учителя является его **психологическая компетентность**. Вопрос об адекватных средствах формирования данной составляющей педагогической деятельности до настоящего времени остается недостаточно изученным. Анализ теории и практики преподавания психологии в педвузах показывает, что при традиционном обучении у многих студентов складывается формальное, безличное отношение к психологии, что значительно затрудняет процесс освоения и применения педагогами психологических знаний в практической деятельности.

Необходимо формирование ценностно-смыслового отношения будущих педагогов к профессиональной жизнедеятельности.

В современных условиях общественное развитие может осуществить только творчески мыслящая, деятельная и всесторонне развитая личность. Поэтому, естественно, возрастают требования к личности учителя, его психологическому образу и профессиональной подготовке. Сейчас, как никогда, обществу требуются специалисты, которые сочетают в себе глубокую профессиональную подготовку, ответственность, стремление в обновлении и обогащении своих знаний. Вот почему особое внимание необходимо уделять профессиональной подготовке будущего учителя, формировать его самосознание и профессиональную самоидентичность.

Проблему профессиональной идентичности в педагогическом процессе исследовали Ж. Зайнобиддинов, В. Ф. Сафин, В. Г. Абдурашитов и др. [1]. Ими было обосновано, что развитие самоидентичности, профессионального самосознания будущего учителя определяется влиянием двух факторов. Прежде всего, студентами педвуза в процессе обучения усваиваются профессиональные ценности в терминах дисциплин психолого-педагогического цикла. Через эти понятия осознаются профессионально значимые свойства и особенности своего Я. Вторым этапом формирования профессиональной идентичности будущих педагогов является сама педагогическая деятельность в период прохождения педагогической практики, в ходе которой проявляются, уточняются для других и для себя профессионально важные свойства и особенности будущего учителя. Необходимо отметить, что та часть студентов, которая еще со школы мечтала о профессии учителя, как правило, более уверенно чувствует себя в работе с детьми, что уже наблюдается при прохождении первой педпрактики. Эти студенты испытывают прилив сил, ищут и находят пути активного взаимодействия со школьниками. У студентов же, которые случайно попали в педагогический институт или руководствовались только желанием изучать определенную научную дисциплину, первое соприкосновение со школой уже не в качестве учащегося, а в качестве студента — будущего учителя, вызывает самые разнообразные настроения. У некоторых из них появляется уверенность в правильном выборе профессии, повышается интерес к профессии учителя, формируется психологическая готовность к педагогической деятельности. У другой же части студентов проявляется и укрепляется отрицательное отношение к школе, что требует продуманной организации специальной системы воспитательной работы, целенаправленной на формирование ус-

тойчивой психологической готовности студентов к будущей педагогической деятельности [2].

Процесс формирования позиции учителя разбивается на три этапа:

- этап, связанный с усвоением предметов педагогического цикла и развитием педагогического мышления;
- этап формирования интереса к профессии учителя;
- этап принятия роли учителя.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного заключается в том, что он не только владеет определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и реализует их в работе; обладает внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношением к своей профессии как к ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки своего предмета, своей профессии, он имеет некий творческий потенциал саморазвития.

В основе компетентного подхода лежит культура самоопределения, саморазвития, самореализации. Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии (новый прием, метод, технологию). Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных ориентиров. Таким образом, профессиональная компетентность педагога — это знания, способность профессионально решать практические задачи по развитию личности и формированию практических умений деятельности самореализации [3].

В современной психологической науке остро ставится вопрос о выявлении условий и факторов, детерминирующих профессиональное развитие педагога на этапе вузовского обучения и выработки приемов, позволяющих управлять этим процессом, проектировать то, что является целесообразным и необходимым для такого развития (Е. А. Климов, Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. И. Раев, Л. А. Регуш, З. И. Рябикина, Т. Н. Щербакова и др.).

Подготовка будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях в последнее время претерпевает существенные изменения, которые обусловлены поиском эффективных факторов профессионального становления личности педагога, разработкой критериев оценки его формирования, конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Получив высшее образование, выпускник педагогического вуза далеко не всегда оказывается в состоянии выполнять те задачи, которые ставит перед ним общеобразовательная школа.

Современной школе требуется учитель, способный успешно решать задачи обучения и воспитания, достигать желаемых результатов в развитии личности учащихся. Речь идет о максимальной самореализации, осознании перспектив своего личностного и профессионального развития, открытости для профессионального обучения и педагогического творчества, реализации принципов гуманизации образования, проявлений толерантности, психологической грамотности и компетентности.

Отличительной чертой современного этапа развития профессионального педагогического образования является изменение целевых, содержатель-

ных и технологических аспектов формирования готовности будущих учителей, что обусловлено принятием обучающегося как субъекта образовательной деятельности, сменой парадигмы отношений учителя и ученика.

Список использованных источников

1. Зимняя А. Н. Педагогическая психология / А. Н. Зимняя. — М., 2000. — 384 с.
2. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога: Психология профессионального образования / Е. И. Исаева // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 57–66.
3. Мижерикова В. А. / Введение в педагогическую деятельность / В. А. Мижерикова, М. Н. Ермоленко. — М., 2002. — 268 с.
4. Психологическое сопровождение обучающихся в вузе // Адукацыя н выхаванне. — 2001. — № 12.
5. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Е. А. Исаева // Вопросы психологии. — 1996. — № 4. — С. 72–80.

О. Білоус

кандидат психологічних наук, доцент
Армавірська державна педагогічна академія

ГОТОВНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

Резюме

У статті розглядається зміст готовності до педагогічної діяльності та її вплив на професійний розвиток.

Ключові слова: готовність, педагогічна діяльність, компетентність, професійний розвиток, професіоналізм.

O. Belous

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
Armavir State Pedagogical Academy

READINESS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

In article the maintenance of readiness for pedagogical activity and its influence on professional development is considered.

Key words: readiness, pedagogical activity, competence, professional development, professionalism.

Вакарєв Євген Семенович

кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології
Донецький інститут соціальної освіти

МОТИВАЦІЯ ЗАНЯТЬ ПАРАШУТНИМ СПОРТОМ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті розглядаються основні аспекти мотивації занять парашутним спортом. Виявлено, що для спортсменів на початковій стадії характерне переважання мотивів емоційного задоволення, але не соціального самоствердження, а домінуючими мотивами висококваліфікованих спортсменів-парашутистів є раціонально-вольовий і мотив соціального самоствердження.

Ключові слова: мотивація, домінуючий мотив, стадії спортивної майстерності, парашутний спорт.

Постановка проблеми. Популярність такого напрямку спортивної діяльності, як екстремальні види спорту, нині побила усі рекорди. Про це свідчить, передусім, збільшення кількості каналів, що транслюють змагання з різного рангу екстремальних видів спорту, активне використання спортсменів-екстремалів для виконання ними різноманітних трюків в цілях телевізійної реклами будь-якого товару.

Аналіз джерел з проблеми психологічних аспектів екстремальної діяльності, що широко представлені в численних періодичних виданнях і інтернет-ресурсах, дозволив дійти висновку, що теоретичне осмислення суті, ролі і функцій екстремального спорту знаходяться у стадії становлення і вимагають подальшої істотної розробки.

Одним з найпоширеніших екстремальних видів спорту є парашутний спорт. Це, мабуть, єдиний екстремальний вид спорту, який є класичним, має багаторічну історію і входить в структуру підготовки військово-повітряних військ, деяких підрозділів Міністерства надзвичайних ситуацій і так далі. Парашутний спорт став одним з найулюбленіших і масових видів спорту на сьогодні.

Аналіз останніх досліджень. Мотивацію в спорті стали вивчати давно. Але тільки в сімдесяті роки намітився кардинальний перелом у вирішенні цього дуже складного питання. В. О. Дьомін не лише розкрив суть цього явища, але і розробив науковий метод його дослідження. Надалі він сам і його учні Н. Р. Єрмак і Р. А. Пілоян з'ясували особливості мотивації спортсменів в різних видах спорту; уточнили, які чинники на неї впливають; виявили залежність спортивного результату від характеру і вираженості цієї сторони психіки. Н. О. Худадов, виявивши збільшення ролі матеріальних потреб в структурі мотивації сучасних спортсменів, образно виразився про те, що спонукання багатьох атлетів були «червоними», а стали «зеленими» [10].

Протиріччя усередині спорту поглиблюються, і це не може не відбитися на мотивації спортсменів. Тому, перш ніж удосконалювати підготовку спортсменів, необхідно дізнатися, яка їх мотивація, які спрямування домінують в їх свідомості.

Б. Дж. Кретті серед мотивів, що спонукають займатися спортом, виділяє: прагнення до стресу, прагнення до досконалості, підвищення соціального статусу, потреба бути членом спортивної команди, групи, частиною колектива, отримання матеріальних заохочень [6].

Ю. Ю. Палайма виділив дві групи спортсменів, що розрізняються за домінуючим мотивом [8]. У першій групі, умовно названій колективістами, домінуючими являються громадські, моральні мотиви. У другій групі — «індивідуалістів» — провідну роль грають мотиви самоствердження, самовиразу особистості. Перші краще виступають в командних, а другі, навпаки, — в особистих змаганнях.

Громадський мотив характеризується усвідомленістю громадської значущості спортивної діяльності; спортсмени з домінуванням цього мотиву ставлять перед собою високі перспективні цілі, вони захоплені заняттями спортом. Мотив самоствердження характеризується надмірною орієнтацією спортсменів на оцінку своїх спортивних результатів.

Є. П. Ільїн стверджує, що спортсмени із спортивно-діловою мотивацією проявляють велику захопленість заняттями спортом; спортсмени ж, в яких домінує особистісно-престижна мотивація, надмірно орієнтовані на оцінку своїх спортивних результатів, проявляючи постійну заклопотаність особистим самоствердженням [5]. Це призводить до неадекватної самооцінки, до емоційної нестійкості в екстремальних умовах змагань.

Істотне те, що більшість з тих, хто приходять в ту або іншу спортивні секцію не можуть актуалізувати у своїй свідомості конкретний мотив вибору цього виду спорту. Але ще гірше, що ці мотиви не знають тренери. В більшості випадків вважається, що дитина стала займатися спортом тому, що його запросив тренер. Глибинні причини, чому діти хочуть займатися саме цим видом спорту і чому багато хто з них незабаром покидає спортивні секції, залишаються тренеріві невідомі.

Психологічні аспекти діяльності спортсмена-парашутиста представлені в роботах Г. Е. Леєвіка [7], Д. Д. Шермана [11], О. В. Барабанщикова, В. В. Сисоєва [1], Л. П. Гримака [4], О. В. Волкова [3]. Проте питання про мотиви занять парашутним спортом на різних етапах спортивної майстерності залишається на сьогодні відкритим і вимагає розробки, передусім, у рамках психологічної теорії і практики.

Постановка завдання. Метою дослідження є перевірка гіпотези про існування відмінностей в мотивації занять парашутним спортом у спортсменів, що знаходяться на різних стадіях спортивної майстерності. Для спортсменів на початковій стадії характерне переважання мотивів емоційного задоволення і соціального самоствердження, а домінуючими мотивами висококваліфікованих спортсменів-парашутистів соціальний і раціонально-вольовий.

Дослідження проводилося на базі Донецького авіаспортклубу ОСОУ. Вибірка складала 26 чоловік спортсменів-парашутистів трьох категорій, розді-

лених на три групи: з них 7 спортсменів, що знаходяться на початковій стадії спортивної майстерності, 9 спортсменів, що знаходяться на стадії спеціалізації, і 10 мають високий рівень спортивної підготовки (спортсмени, що знаходяться на стадії спортивної майстерності).

Основним критерієм ділення на групи став спортивний розряд, який частіше пов'язаний із спортивним стажем: так, до першої групи увійшли парашутисти, що не мають спортивного розряду по цьому виду спорту, в другій групі парашутисти з 2–3 спортивними розрядами і в третю групу увійшли парашутисти-професіонали, які мають розряди кандидатів в майстри спорту, майстри спорту і майстри спорту міжнародного класу.

Для досягнення поставленої мети нами були використані: методика вивчення структури мотивації спортивної діяльності О. В. Шаболтас і методика діагностики мотивів спортивної діяльності В. І. Тропникова [2]. Була також розроблена анкета, яка дозволяє оцінити соціальні характеристики випробовуваних і на підставі якої вироблялося ділення вибірки на групи, а також виявлялися відмінності в домінуючих мотивах спортивної діяльності у спортсменів з різною вираженістю цих характеристик. Для математичної обробки отриманих даних використовувалися критерії описової статистики, критерії непараметричної статистики, а також кореляційний аналіз. Автоматизація обробки здійснювалася із застосуванням статистичної програми SPSS версії 16.0.

На основі отриманих цих анкет були узагальнені соціально-демографічні показники спортсменів. Далі по тексту група спортсменів-новачків буде позначена як група А, спортсмени на стадії спеціалізації — група Б, спортсмени-професіонали — група В.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи дані за методикою О. Шаболтас, було виявлено, що найбільш вираженим мотивом спортивної діяльності у спортсменів групи А являється мотив емоційного задоволення. Також для них характерний мотив соціального самоствердження. Найменш вираженими є мотив спортивного вдосконалення і цивільно-патріотичний. Таким чином, для парашутистів-новачків властиве прагнення займатися цим видом спорту унаслідок переживання позитивних емоцій від психомоторної активності, бажання освоїти основні принципи техніко-тактичної підготовки парашутистів, при цьому бажання самоствердитися і підвищити свою самооцінку і соціальний статус в суспільстві за рахунок парашутного спорту практично не виражені і властиві, можливо, деяким початкуючим спортсменам.

Для спортсменів групи Б властива вираженість мотиву емоційного задоволення від занять спортом. При цьому інші мотиваційні компоненти виражені слабо. Так, наприклад, бажання займатися спортом для компенсації дефіциту рухової активності при розумовій (сидячій) роботі є найменш вираженою причиною. Це пов'язано з професійними характеристиками цієї групи: більшість спортсменів з цієї групи мають професії, пов'язані з фізичною роботою. Мотив соціального самоствердження також виражений слабо, що свідчить про переважно домінуюче прагнення займатися парашутним спортом для отримання задоволення, пов'язаного з переживанням стеничних емоцій.

Для спортсменів з групи В найбільш вираженими є мотиви отримання емоційного задоволення, досягнення успіху в спорті і цивільно-патріотичний мотив. Найменш вираженими мотивами для спортсменів-професіоналів є спортивно-пізнавальний мотив і мотив підготовки до професійної діяльності. Цей факт пояснюється високим професіоналізмом цих спортсменів. Таким чином, для спортсменів групи В характерно прагнення до досягнення успіху, покращення особистих спортивних результатів, а також прагнення до спортивного вдосконалення для успішного виступу на змаганнях, для підтримки престижу колективу, міста.

Аналіз результатів за методикою В. Тропнікова дозволив виявити, що для спортсменів, незалежно від спортивного стажу і кваліфікації, вираженим є мотив естетичного задоволення і гострих відчуттів, що, ймовірно властиво для спортсменів, які займаються екстремальними видами спорту. Для спортсменів, які знаходяться на початковій стадії, характерне бажання розвитку характеру і психічних якостей, а також фізичної досконалості. Та ж група мотивів є домінуючою для спортсменів, що знаходяться на стадії спеціалізації. Для групи спортсменів-професіоналів властива вираженість мотиву підвищення престижу, бажання слави, а менш вираженим є мотив пізнання, що пояснюється високою компетентністю у сфері техніко-тактичної підготовки.

Виявлені значущі відмінності у вираженості мотиву емоційного задоволення між спортсменами-професіоналами і спортсменами, що знаходяться на початковій стадії і стадії спеціалізації. Як було вказано раніше, найбільш виражений цей мотив у парашутистів групи Б. Значущо нижчі результати за цією шкалою у професіоналів, пов'язані з пересиченням емоційних переживань у цих спортсменів через багаторічний досвід, прагнення до отримання стенічних емоцій, яскравих емоційних станів не є пріоритетним в структурі мотиваційної сфери цих спортсменів. Відсутність значущих відмінностей у вираженості цього мотиву у спортсменів груп А і Б свідчить про однаково виражений рівень прагнення цих спортсменів до задоволення потреб в екстремальних емоційних переживаннях.

Немає значущих відмінностей в прояві мотиву соціального самоствердження у спортсменів груп Б і В. Цей мотив у них виражений максимально яскраво і значущо сильніше проявляється в порівнянні з новачками в парашутному спорті. Така різниця може бути пов'язана з тим, що, накопивши певний досвід в цьому виді спорту, маючи дуже високий рівень сформованості навичок технічної і тактичної підготовки, для професіоналів настає період, коли виникає потреба в прагматичному відношенні до цього виду спорту, прагнення до пошани з боку оточення, підкреслюється свій професіоналізм і наявний досвід, проте у зв'язку з домінуючим мотивом престижу і слави вираженість мотиву соціального самоствердження може носити дещо спотворений характер.

Цікавим представляється факт значущих відмінностей з раціонально-вольового мотиву: у спортсменів, що знаходяться на стадії спеціалізації, цей мотив виражений значущо менше в порівнянні із спортсменами

інших двох груп. Проте, вираженість цього мотиву, що проявляється в бажанні займатися спортом для компенсації дефіциту рухової активності при розумовій (сидячий) роботі (підтримка себе в спортивній формі) у професіоналів така ж, як і у новачків, проте змістовна сторона раціонально-вольового мотиву у спортсменів на початковій стадії відбиває, передусім, інтерес до незвичайної психомоторної активності, а також прагнення здолати деякі свої комплекси, морально-психологічні недоліки. Загальним для цих груп спортсменів є те, що спортивні результати цікавлять їх у меншій мірі.

Вираженість цивільно-патріотичного мотиву у професіоналів значущо більше в порівнянні із спортсменами групи А. Відсутність значущих відмінностей з цього мотиву в групах Б і В говорить про те, що актуалізація потреби у відстоюванні честі своєї команди, підтримці престижу свого клубу — процес, що має свою динаміку в процесі спортивного вдосконалення.

Значущо більш виражений матеріальний мотив у професійних спортсменів пов'язаний з тим, що ці спортсмени займаються парашутним спортом, беруть участь в підготовці до стрибка, інструктажі, і цей вид діяльності для багатьох спортсменів на стадії спортивної майстерності є засобом основного або додаткового заробітку.

Мотив розвитку характеру і психічних якостей за допомогою занять парашутним спортом значущо виражений у спортсменів, що знаходяться на початковій стадії. Особливо молоді люди, які приходять в парашутний спорт, демонструють установку на розвиток вольових особливостей особистості (сміливості, рішучості) і характеру.

І, нарешті, значущо вираженим у парашутистів на стадії спортивної майстерності в порівнянні з іншими спортсменами являється мотив престижу і слави. Прагнення до визнання їх досягнень, орієнтація на високу оцінку результативності їх діяльності є значущо актуальним.

Виявлена прогресуюча динаміка мотиву підвищення престижу, підвищення слави (таблиця 2). Така динаміка узгоджується з даними, отриманими О. В. Родіоновим: прагнення до слави, популярності характерно для спорту вищих досягнень.

Також виявлена значуща динаміка мотиву емоційного задоволення, пік актуалізації якого доводиться на етап спортивної спеціалізації. Емоційні переживання на цьому етапі характеризуються стеничністю і виступають продуктивним регулювальником діяльності. Орієнтація на отримання специфічних емоцій на цьому етапі лежить в основі корекції дій, пов'язаних з виконанням елементів спортивної діяльності, що ускладнюються.

Стрімке зростання показника мотиву соціального самоствердження також відмічене достовірно значущим коефіцієнтом. Асиміляція способу життя, норм діяльності і специфіки спілкування в команді трансформують сприйняття спортивної діяльності від активності, що характеризується тренувальним аспектом до діяльності, свого роду, ведучій. Тобто спорт в житті професійного парашутиста займає місце орієнтиру для самовдосконалення як особистості, як індивідуальності.

Таблиця 1

Відмінності в мотивах спортивної діяльності між групами

	Методика О. В. Шаболтас										Методика В. І. Трошнікова										
	ЕЗ	СС	ФС	СЗ	СМ	ДУ	СП	РВ	ПД	ПІ	СПІЛ	ПІЗ	МАТ	РОЗ	ФІЗ	ЗДОР	ЕСТ	ЗВН	СХВ	ПРЕС	КОЛІ
Уемп. (А-Б)	29,0	13,0	22,0	28,0	29,0	31,0	24,5	22,0	28,0	20,5	19,0	20,0	26,0	16,5	27,0	28,5	25,5	22,5	24,5	29,5	30,0
Уемп. (Б-В)	25,5	29,5	42,5	38,0	43,5	28,0	36,5	27,0	45,0	33,5	28,5	44,5	27,0	38,0	37,5	32,5	37,0	33,0	22,0	20,0	32,0
Уемп. (А-В)	22,5	12,5	25,0	35,0	34,0	24,5	24,5	33,5	30,0	20,0	27,0	23,0	24,0	24,5	32,5	26,5	28,5	34,5	26,5	15,0	27,5

Таблиця 2

Динаміка мотивів спортивної діяльності у процесі становлення спортивної майстерності парашутистів

	СПІЛ	ПІЗ	МАТ	РОЗ	ФІЗ	ЗДОР	ЕСТ	ЗВН	СХВ	ПРЕС	КОЛІ
Хі-квадрат	2,763	1,865	2,597	2,541	0,456	1,271	0,757	1,289	3,449	5,658	1,172
Асимпт. знач.	0,251	0,394	0,273	0,281	0,796	0,530	0,685	0,525	0,178	0,049	0,557

	ЕЗ	СС	ФС	СЗ	СМ	ДУ	СП	РВ	ПД	ПІ	ГПІ
Хі-квадрат	2,930	6,636	1,304	0,326	0,061	2,127	1,382	2,251	0,245	2,867	
Асимпт. знач.	0,031	0,036	0,521	0,850	0,970	0,345	0,501	0,324	0,885	0,238	

Висновки

1. Основною психологічною рисою мотивів, спонукаючих людину займатися спортом, являється почуття задоволення, що викликається заняттями цим видом спорту і невід'ємне від самої спортивної діяльності. Разом з цим ці мотиви мають складний характер відповідно до складності і різноманіття самої спортивної діяльності.

2. Для парашутистів-новачків властиве прагнення займатися цим видом спорту внаслідок переживання позитивних емоцій від психомоторної активності, бажання освоїти основні принципи техніко-тактичної підготовки парашутистів, при цьому бажання самоствердитися і підвищити свою самооцінку і соціальний статус в суспільстві за рахунок парашутного спорту практично не виражені.

3. Для спортсменів, що знаходяться на стадії спеціалізації, властива вираженість мотиву емоційного задоволення від занять спортом. Для висококваліфікованих парашутистів характерне прагнення до досягнення успіху, покращення особистих спортивних результатів, а також прагнення до спортивного вдосконалення для успішного виступу на змаганнях, для підтримки престижу команди, міста.

4. Для спортсменів, незалежно від спортивного стажу і кваліфікації, вираженим є мотив естетичного задоволення і гострих відчуттів, що, ймовірно, властиво для спортсменів, які займаються екстремальними видами спорту.

5. Вираженість раціонально-вольового мотиву, що проявляється в бажанні займатися спортом для компенсації дефіциту рухової активності при розумовій (сидячій) роботі (підтримка себе в спортивній формі) у професіоналів така ж, як і у новачків, проте змістовна сторона раціонально-вольового мотиву у спортсменів на початковій стадії відбиває, передусім, інтерес до незвичайної психомоторної активності, а також прагнення здолати деякі свої комплекси, морально-психологічні недоліки. Загальним для цих груп спортсменів є те, що спортивні результати цікавлять їх у меншій мірі.

6. Виявлена прогресуюча динаміка мотиву підвищення престижу, підвищення слави, що є характерним для спорту вищих досягнень. Виявлено значущу динаміку мотиву емоційного задоволення, пік актуалізації якого доводиться на етап спортивної спеціалізації. Емоційні переживання на цьому етапі характеризуються стеничністю і виступають продуктивним регулювальником діяльності. Тобто спорт в житті професійного парашутиста займає місце орієнтиру для самовдосконалення як особистості, як індивідуальності.

Таким чином, можна стверджувати, що висунена гіпотеза підтвердилася частково: існують відмінності в мотивації занять парашутним спортом у спортсменів, що знаходяться на різних стадіях спортивної майстерності. Для спортсменів на початковій стадії характерне переважання мотивів емоційного задоволення, але не соціального самоствердження, а домінуючими мотивами висококваліфікованих спортсменів-парашутистів є раціонально-вольовий і мотив соціального самоствердження.

Практична значущість дослідження полягає в можливій реалізації отриманих результатів в практику підготовки, контролю надійності і прогнозування результативності спортивної діяльності парашутистів. Виявлені відмінності в домінуючих мотивах дозволять скласти рекомендації інструкторам з технології психологічної підготовки парашутистів до стрибка.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков А. В. Готовность к прыжку с парашютом / А. В. Барабанщиков, Н. А. Белоусов, В. В. Сысоев. — М.: ДОСААФ, 1982. — 216 с.
2. Вакарєв Є. С. Психология спорта: учебное пособие / Е. С. Вакарєв. — Донецк: Гранат, 2009. — 208 с.
3. Волков А. В. Прыжки на точность приземления / А. В. Волков // Крылья Родины. — 1980. — № 6. — С. 26–27.
4. Гримак Л. П. Психологическая подготовка парашютиста / Гримак Л. П. — М.: Изд-во ДОСААФ, 1971. 207 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
6. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте / Б. Дж. Кретти. — М.: ФиС, 1978. — 224 с.
7. Леевик Г. Е. Личность и деятельность спортсмена-парашютиста / Г. Е. Леевик. — М.: ДОСААФ, 1986. — 152 с.
8. Палайма Ю. Ю. Преодоление отрицательных эмоциональных состояний в спорте // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. И. П. Волков. — СПб.: Питер, 2002. — С. 98–107.
9. Пилюян Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилюян. — М.: ФиС, 1984. — С. 23–28.
10. Худадов Н. А. Психологическая подготовка боксера / Н. А. Худадов. — М.: ФиС, 1988. — 160 с.
11. Шерман Д. Д. Основы психофизиологии и врачебного контроля в парашютном спорте / Шерман Д. Д. — М.: Изд-во ДОСААФ, 1976. — 111 с.

Е. Вакарєв

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии
Донецкий институт социального образования

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПАРАШЮТНЫМ СПОРТОМ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

Резюме

В статье рассматриваются основные аспекты мотивации занятий парашютным спортом. Выявлено, что для спортсменов на начальной стадии характерно преобладание мотивов эмоционального удовлетворения, но не социального самоутверждения, а доминирующими мотивами высококвалифицированных спортсменов-парашютистов являются рационально-волевой и мотив социального самоутверждения.

Ключевые слова: мотивация, доминирующий мотив, стадии спортивного мастерства, парашютный спорт.

E. Vakarev

Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Psychology
Donetsk Institute of Social Education

**MOTIVATION TO STUDY PARACHUTING AT DIFFERENT STAGES
OF SPORT EXCELLENCE**

Summary

The basic aspects of motivation of employments parachute sport are examined in the article. It is educed, that for sportsmen on the initial stage predominance of reasons of emotional satisfaction is characteristic, but not social self-affirmation, and dominant reasons of highly skilled sportsmen — parachutists it is been to rationally — volitional and reason of social self-affirmation.

Key words: motivation, dominant reason, stages of sporting trade, parachute sport.

Варняк Ірина Сергіївна

магістр психології, аспірантка

Херсонський державний університет

ЗДАТНІСТЬ ТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено проблемі сприйняття і творення художнього образу у рамках вивчення творчого потенціалу особистості. Розглянуто сучасні погляди на творчу особистість, складові творчого процесу. Визначено критерії оцінки й аналізу творчого потенціалу особистості.

Ключові слова: творча й цілісна особистість, художній образ, механізм творчості, сприйняття, душевне здоров'я.

Актуальність дослідження. Високий темп і швидкість активного життя сучасної людини потребують постійного оновлення її психологічного потенціалу. На ряду з психологічним потенціалом особистості виняткове значення відіграє творчий потенціал людини, її творча енергія й натхнення. Одним з ресурсів отримання творчого заряду для особистості і підтримки її духовності слугує чуттєве сприйняття, де кожен може пізнати себе і оточуючий світ. Таким емоційним ресурсом для особистості може слугувати сприйняття художнього образу, а саме — здатності людини перетворювати елементи реальності на одиниці образу, засновуючись на емоційності, винахідливості, креативності особистості.

Один з етапів нашого дисертаційного дослідження присвячений визначенню здатності творення художнього образу й аналізу динаміки його розвитку на основі стимульного матеріалу (десяти незавершених фігур) методики П. Торранса, яка представляє собою завдання: «Завершити малюнок», на основі цих фігур. Експеримент полягає у п'ятиразовому творенні художнього образу на основі незмінного стимульного матеріалу даної методики. Досліджуваними виступають студенти творчого й гуманітарного напрямків професійного спрямування Херсонського державного університету. Раз на тиждень досліджувані обох напрямків підготовки отримували інструкцію «Просимо Вас на основі незавершених фігур створити свій неповторний художній образ і біля кожної картинки написати назву створеного художнього образу або свої асоціації, які викликає цей образ», при цьому кожного разу стимульний матеріал і інструкція завдання не змінювалися. Досліджувані були обмежені лише у вимозі не повторювати образи та малюнки, які вони створювали минулого разу. Дуже важливо не повторювати раніше створені образи, а намагатися малювати нові шедеври на різну тематику, смислове навантаження, ідейне значення. Необхідно, щоб творча енергія почала діяти, зливаючись з минулим досвідом та емоціями досліджуваного, допомагаючи створювати особистісні художні зображення та образи. Важливо бути спонтанним і

оригінальним під час вирішення такої творчої задачі, яку ми пропонуємо досліджуваним в нашому експерименті.

Як вказував, В. В. Клименко, творити — означає «в очевидному бачити неймовірне, дійсне». В звичайному елементі (лінії, незавершеної фігури) побачити цілісний, складний, емоційний художній образ — для досліджуваних нелегка справа. Художній образ, за нашим припущенням, породжується будь-яким елементом світу, якщо людина, працюючи над ним, виконує не лише механічну роботу (завершити малюнок), а й проектує в образ свої почуття, емоції, думки, потреби, які з часом вмирають. Творити художній образ може не лише творча особистість, необхідно лише прислухатися до себе і свого внутрішнього світу і бути не пасивним у вираженні своєї індивідуальної творчої активності, яка є в кожного з нас.

Сучасні психологи вивчають індивідуально-психологічні особливості творчих людей, особливості продуктів творчої діяльності. Зокрема, вивчення індивідуально-психологічних особливостей творчої особистості включає дослідження специфіки перебігу психічних процесів, характерологічні особливості, структуру та рівень здібностей, спрямованість та ціннісно-сміслові орієнтації особистості, її прояви на рівні поведінки, спілкування та ін.

В. В. Моляко пропонує «реєстр» обдарованості, куди входять задатки, нахили, здібності, загальні здібності, спеціальні здібності, обдарованість, творча обдарованість, талант, геніальність.

Так, творча обдарованість визначається вченим як здатність особистістю успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності «простих» творчих здібностей [2].

Особливу цінність для нашого дослідження складають вчення механізму творчості В. В. Клименко. В основі градації рівнів прояву творчих здібностей науковець також розглядає здатність людини оригінально вирішувати задачі, що зумовлюються механізмом творчості, який забезпечується повноцінною роботою трьох складових: енергопотенціалу, психомоторики та критичності. Важливою характеристикою творчості є, на думку вченого, процес асиміляції дисгармонії в гармонію, і відповідно, дослідником розглядається здатність творчої особистості відчувати дисгармонію та відчувати внутрішню потребу перетворювати її в гармонію, що відбувається в процесі постановки та оригінального вирішення задачі.

Згідно з уявленням В. В. Клименко, творчі люди наділені фізичним та душевним здоров'ям, оскільки для роботи механізму творчості мають бути повноцінно задіяні такі компоненти, як енергопотенціал, психомоторика та критичність, а це можливо для людей здорових та гармонійних [1].

Представники гуманістичної психології, вбачаючи в творчості вищу людську потребу, прояв психологічного здоров'я та особистісної інтеграції, розглядають творчу особистість як особистість, що самоактуалізується (А. Маслоу), продуктивну особистість (Е. Фромм), людину, що є «повноцінно функціонуюча».

Для представників гештальт-терапії уявлення про здорову цілісну особистість також пов'язане із здатністю жити спонтанно, усвідомлено, брати відповідальність за свої рішення, бути «тут і тепер», що забезпечує уміння

творчо адаптуватись до середовища, тобто, на їхню думку, здорова зріла інтегрована особистість і є джерелом творчості.

Ми погоджуємося з І. В. Вернудіною, яка стверджує, що без життєвих впливів та перебігу подій, без вражень і переживань дійсності, які живлять і насичують творчу природу митця, стимулюють його фантазію, жоден автор не зміг би продуктивно творити. На нашу думку, так само, як і добрий, кваліфікований психотерапевт повинен в своєму особистому житті пережити всі емоційні проблеми, з якими він допомагає справлятися своїм клієнтам, так і професійний художній митець характеризується своєю насиченою емоційністю, і враженнями, духовністю, і творчістю. Зливаючись в одне ціле, емоція, переживання і знання літературного слова чи, наприклад, кольорової палітри в основі дають істинний шедевр творчості, який надовго стане творінням митця, приміром справжнього мистецтва для наступних поколінь.

Виходячи з цього, можна з упевненістю сказати, що всі люди, наділені емоціями, переживаннями, здатні творити і створювати свої індивідуальні художні шедеври. Багатий емоційний світ, до якого ми так часто не прислухаємося, являє собою безмежний ресурс творчості, безкоштовне джерело нових натхнень, осянень, відкриттів, досягнень. Для процесу творчості емоційний компонент особистості відіграє виняткову роль. Так, при створенні художнього образу ми повинні звертати увагу на емоційність створеного об'єкта, його значення для особистості досліджуваного.

Основними завданнями на цьому етапі дослідження нами виділені:

- спостереження за процесом створення художнього образу;
- аналіз зміни творчих складових компонентів художнього образу.

Дослідження спрямоване на перевірку наступних питань:

- чи можна тренувати здатність створення художнього образу?
- як змінюються емоційні показники стану досліджуваного в процесі створення художнього образу, а саме — самопочуття, активність, настрій?
- художній образ на протязі п'ятиразового експерименту ускладнюється чи, навпаки, спрощується?
- чи можна назвати творчою особистістю кожну людину?

Необхідно зазначити, що основними критеріями оцінки сприйняття й творення художнього образу на основі незавершених фігур ми виділили:

1. Тематику новостворених образів: природна тематика, метафори-абстракції, схеми, символіка людини, предметно-технічна сфера і т. д.

2. Необмеженість образу (аналіз зображень, які виходять за рамки стимульного матеріалу) як показник виходу творчої енергії за рамки запропонованого простору.

3. Показники дій з контуром незавершеної фігури. В нашому експерименті незавершена фігура у вигляді ліній (стимульний матеріал методики П. Торранса) являє собою початковий стимул, предмет сприйняття, на основі якого народжуються художні образи. В даному контексті важливо відстежити, як досліджуваний сприймає і поводить з контуром даного елемента, які дії він виконує, як бачить цей предмет, знак. Можливо, він бачить це як символ, який не потрібно доповнювати, додавати до

нього різних елементів. Знак — путівник до виходу почуттів людини, стимул для розвитку творчої емоційної енергії. Узагальнюючи вищевикладене, ми розробили наступні критерії дослідження сприйняття контуру, а саме:

- контур незавершеної фігури вписаний у новий образ;
- незавершена фігура всередині створеного образу;
- невикористаний контур і незавершена фігура;
- наведений контур фігури;
- зміна форми контуру запропонованої фігури.

4. Незавершеність образу (недоповнені фігури). Недоповнений образ — це думка без зображення чи елементарне небажання фантазувати чи доповнювати його? Необхідно дослідити даний критерій на протязі п'ятикратного творення художнього образу, яким чином змінюється цей показник.

5. «Неозначеність» образу (непідписані образи, що залишилися без назви і будь-якого позначення). Як відомо, неозначеність стимулює думку сприймаючого, дає простір для творчої фантазії. Одне й те саме зображення або образ можуть викликати безліч особистісних оцінок, емоцій, уявлень, і кожен раз назва може змінюватися в залежності від сприйняття його досліджуваним. Неназваний образ породжує набагато більше уявлень, спогадів, емоцій, ніби залишає місце для фантазування, додавання, особистісного переосмислення. Звичайно, їх перевірити дуже важко і зрозуміти, що відчуває людина на даний момент, якщо створений нею образ залишається без назви. Але сказати, що людина зовсім не думала і не сприймала образ, ми також не можемо. Це залишається для нас важливим питанням у дослідженні неоднозначності художнього образу.

6. Аналіз назв, якими досліджувані підписують свої новостворені образи.

В нашому дослідженні значення смислів, назв, якими досліджувані називають свої новостворені образи, відіграє виключне значення. На основі отриманих результатів ми можемо виділити дві групи назв «Асоціативні назви» (назви, які вміщують спогади, уявлення, метафори досліджуваних), а також «Конкретні назви», які відповідають предметному значенню об'єктів чи явищ, ніякого іншого смислу досліджувані не вносять до новостворених картинок.

7. Пластичність образу характеризується кількістю перегорнутих та об'єднаних фігур як показників розумових операцій аналізу, синтезу. Творчий процес пов'язаний з різними формами діяльності мислення, а саме — синтезом (в даному випадку це об'єднання декількох фігур в єдиний художній образ), різноманітними операціями з символами, оперування фігурами (в нашому випадку це перегортання фігур, зміна їхнього розташування, простору, на якому створюються художні образи). Поєднання фігур в даному контексті розглядається як спосіб творення художнього образу, як принцип сприймання образу — або цілісно, або окремо по його елементах.

8. Деталізація образів — властивість досліджуваного додавати, деталізувати, ускладнювати образ елементами, деталями, лініями і т. д. Ми визначили три види деталізації зображень, які створюють досліджувані, це:

- мінімальна деталізація (додавання до незавершених фігур 1–2 деталі);
- середня деталізація (доповнення фігур 3–5 деталями);
- складна деталізація (деталізація образу включає більше 5 деталей).

9. Емоційність образів (аналіз зображень, образів, для яких характерна сильна штриховка, наведення ліній і т. д.). В нашому розумінні художній образ сприймається як більш емоційний, який породжує різні емоційні реакції, для яких характерна художня виразність — наведені лінії, використання різнокольорової палітри, штрихування, зафарбовування елементів образу. Ці зображення одразу повинні привертати увагу своїм «неспокійним», емоційним вираженням.

10. «Врівноваженість» образів (спокійні образи з простими лініями без емоційних художніх сплесків). Ці зображення — повна протилежність попереднього критерію образу. Матеріалом для аналізу на цьому етапі виступили образи, зображення, картинки досліджуваних, які вони створювали на основі незавершених фігур.

Для того, щоб повніше дослідити процес створення художнього образу і відстежити зміну емоційних показників досліджуваних, ми використали методики виявлення емоційного стану, серед яких:

1. Методика «Самооцінка емоційного стану», яка містить наступні шкали: «Спокій — Тривожність», «Енергійність — Втоменість», «Піднесення — Пригнічення», «Впевненість в собі — Безпорадність».

Ми передбачаємо, що показники за даними шкалами будуть відрізнятися на різних етапах дослідження (в перший раз тестування, другий чи п'ятий рази). Відмінності стосуються і результатів досліджуваних різних спеціальностей: так, художники будуть мати зовсім інші показники активності і настрою, ніж філологи, на протязі експерименту.

2. Методика «САН» (самопочуття, активність, настрої).

Представлені методики мають на меті визначити зміну емоційного, почуттєвого настрою і стану досліджуваних, залежність художнього образу від емоцій, переживань і самопочуття.

Запропоновані методики ми проводили з досліджуваними лише три рази, на відміну від домальовання незавершених фігур, а саме — в перший, третій і п'ятий раз дослідження, тим самим відстежуючи зміни самопочуття досліджуваних на початку, всередині і наприкінці експерименту.

На протязі даної експериментальної частини (п'ятиразового дослідження) ми можемо аналізувати поняття насичення — процес, коли людина вичерпала ресурс креативності. Звідси постає питання — для досліджуваних яких спеціальностей процес насичення відбувається скоріше? На нашу думку, у філологів, істориків цей процес відбувається набагато швидше, ніж у студентів творчого напрямку підготовки, представників чуттєво-інтуїтивного сприйняття, яким притаманна більш потужна креативність.

Отже, перелічені критерії вивчення творення й динаміки художнього образу являють собою метод вивчення творчого потенціалу особистості, яку можна використовувати для більш детального аналізу процесу художнього, естетичного, чуттєвого сприйняття.

Список використаних джерел

1. Клименко В. В. Психологія творчості / Віктор Васильович Клименко. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 480 с.
2. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. — 1998. — № 1. — С. 4–5.

И. Варняк

магістр психології, аспірантка
Херсонський державний університет

СПОСОБНОСТЬ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Резюме

Статья посвящена проблеме восприятия и создания художественного образа в рамках изучения творческого потенциала личности. Рассмотрены современные взгляды на творческую личность, составляющие творческого процесса. Определены критерии оценки и анализа творческого потенциала личности.

Ключевые слова: творческая и целостная личность, художественный образ, механизм творчества, восприятие, душевное здоровье.

I. Varnyak

Master of Psychology, Postgraduate Student
Kherson State University

THE ABILITY OF THE CREATION OF ARTISTIC IMAGE AS A COMPONENT OF HUMAN CREATIVE POTENTIAL

Summary

The article is revealed the problem of study the perception and creation of artistic image in the context in analysis of creative potential of personality. Modern views of study the creative personality and the components of creative process are considered. The criteria of the rating and analysis of the creative potential are learned.

Key words: the creative and integral personality, the artistic image, the mechanism of creation, the perception, the mental health.

Волженцева Ирина Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

докторант

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ
РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

В данной статье подано концептуальное решение проблемы регуляции жизнедеятельности человека как системного образования, рассмотрены интегральные уровни регуляции, проявлений состояний в контексте целостного психического образования.

Ключевые слова: регуляция жизнедеятельности человека, системный подход, уровни регуляции, уровни проявления состояний, интегральность, регуляция.

Проблема регуляции жизнедеятельности человека относится к числу фундаментальных проблем психологии, основные положения которой раскрыты в работах Б. Г. Ананьева [3], П. К. Анохина [4; 5], Л. С. Выготского [8], Г. Ш. Габдреевой [9], О. А. Конопкина [17], А. Н. Леонтьева [18], Б. Ф. Ломова [19], С. Л. Рубинштейна [24] и др.

Регулирование, являясь частным компонентом управления, осуществляет поддержание значимых показателей (параметров) процесса в каких-либо пределах, соответствующих его наибольшей эффективности в данном контексте. Под управлением в науке понимается функция организованных систем, обеспечивающая: сохранение их определенной структуры; поддержание режима деятельности и цели деятельности, а также реализацию программы [1].

Регуляторные механизмы общения, поведения, деятельности, психического состояния человека, функционирования как всего организма, так и отдельных органов, сложны и многоплановы. Они изучаются многими науками, накопившими огромный теоретический и экспериментальный материал, который может быть обобщен с позиций системного подхода. Так, в философии рассматривается нормативная регуляция поведения людей [22], в социологии — регуляция в технологии управления конфликтом и социокультурная регуляция, связанные с обеспечением коллективных форм жизнедеятельности субъектов [10], в физиологии сформулированы представления о внутренней среде организма, единой нейрогуморальной регуляции, гомеостазе, барьерных функциях организма [5; 6; 12], представлена регуляция активности генов при созревании клеточных РНК, в психологии изучается развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе [7], личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека, волевая регуляция деятельности [20], в медицине — эндокринная регуляция физиологических функций в норме и патологии [20], влияние подкорковых

образований головного мозга в нервной регуляции кровотока вследствие изменения внутричерепного давления и непосредственного раздражения центральных вегетативных аппаратов, прилежащих к стенкам третьего и четвертого желудочков мозга [11; 13]; в педагогике — волевая регуляция — самоприказы, регуляция функции внимания — отключение — переключение и двигательная (мышечная) разрядка, общение как эмпирически найденный прием групповой психотерапии [26; 15; 23; 25].

Несмотря на многообразие обозначенных нами подходов к изучению регуляторных механизмов организма, проблемное поле современной психологической науки ограничивается правильно подобранным методологическим инструментарием. В контексте нашего исследования именно системный анализ открывает реальные перспективы направленного регулирования психических функций. В частности, рис. 1. отражает классификацию регуляции жизнедеятельности человека, включающую в себя социально-психологический, психологический и физиологический уровни регуляции, каждый из которых связан с другими, зависит от них в системе жизнедеятельности человека в целом. Свойства каждого уровня отражают своеобразие связи между другими и образуют закономерную систему, включающую различного рода составляющие. Рассмотрим более подробно свойства каждого уровня, подчиненные различным иерархизированным закономерностям. Так, социально-психологический уровень раскрывает регуляцию межличностных отношений, которые выражаются в совместимости людей в процессе различных видов деятельности, в оптимальном сочетании личностных качеств в процессе общения, способствующих успеху выполнения совместных контактов для лучшей координации своих действий и повышения их эффективности. Межличностные отношения включают: коммуникативную (обмен информацией между участниками совместной деятельности), интерактивную (обмен в процессе речи не только словами, но и действиями, поступками), перцептивную (восприятие и понимание другого человека) стороны общения, которые в совокупности выступают как способ организации совместной деятельности и взаимоотношений включенных в нее людей.

Физиологический уровень характеризует процессы регуляции функциональных состояний, обеспечивающих вегетативные и двигательные изменения, а собственно психологический включает регуляцию психических явлений: психических процессов и их реализацию в деятельности, психических состояний, проявляющихся в виде переживаний, апатии, страха, неуверенности, тревожности и др., свойств личности, в которых объектом исследования является регуляция поведения личности, психических образований, включающих результат работы психики человека, его развитие и саморазвитие.

Поскольку данные уровни системы жизнедеятельности человека взаимосвязаны, изменение на любом из них ведет к изменению всей системы в целом. В связи с этим целенаправленная полифункциональная регуляция психических состояний может оптимизировать проявления всей системы регуляции жизнедеятельности человека. Психические состояния, таким образом, приобретают функцию регулятора межличностных отношений, поведения, деятельности и функционального состояния организма.

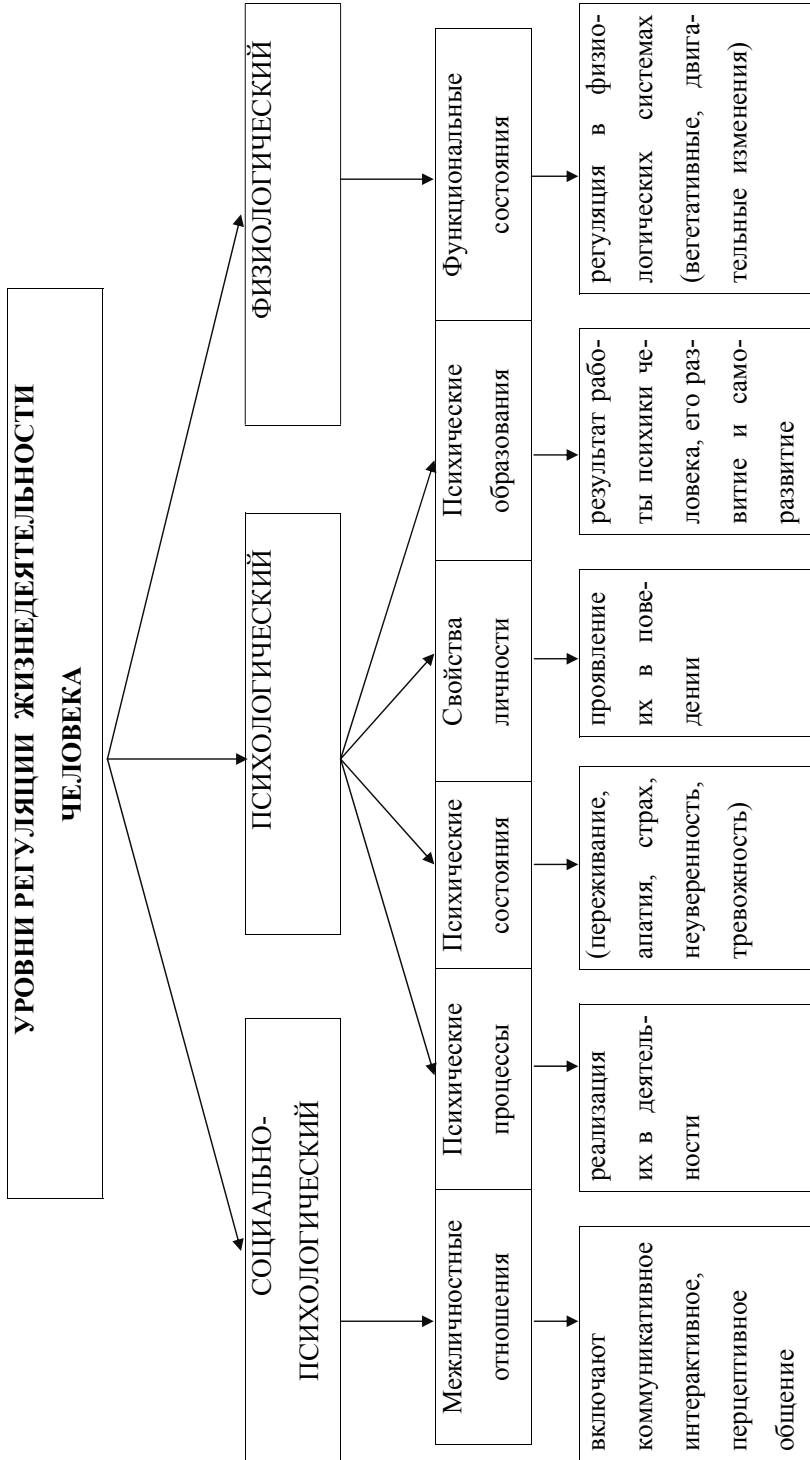


Рис. 1. Классификация уровней регуляции жизнедеятельности человека

В рамках нашей концепции мы придерживаемся позиций Г. Ш. Габдреевой, Б. Ф. Ломова, С. Д. Максименко, В. С. Мерлина, которые позволяют экстраполировать основные положения системно-структурного подхода на конкретное исследование регуляции жизнедеятельности человека.

Так, В. С. Мерлин раскрывал регуляцию жизнедеятельности субъекта через феномен интегральной индивидуальности, т. е. взаимосвязи ряда свойств, относящихся к нескольким иерархическим уровням, подчиненным различным закономерностям, где свойства каждого иерархического уровня являются его образцами, отражают своеобразие связи между уровнями и образуют закономерную систему; научный подход Г. Ш. Габдреевой представляет собой уровневую концепцию регуляции процессов жизнедеятельности, иерархизированную систему, построенную по принципу соподчинения. Особое значение для нашего теоретико-эмпирического исследования приобретает принцип «целостности психического явления» Б. Ф. Ломова, который предполагает сложное строение детерминации, целостное познание психического явления в регуляции жизнедеятельности человека, а также принцип «анализа по единицам» С. Д. Максименко, играющий ведущую роль в рассмотрении регуляции психических образований в движении, в динамике, учитывая единство генетической линии исследования, предполагающей однородность выборки, обеспечивающей надежность и валидность полученной информации.

Психические состояния могут как положительно влиять на исполнительскую деятельность (трудовую, учебную, спортивную), на процесс общения, так и дезорганизовывать их, то есть могут выполнять регулирующее влияние. Возникновение того или иного состояния связано, прежде всего, с изменением прогнозов относительно выполняемой деятельности (качества, результата, эффективности). Психическое состояние — это форма реагирования, которая отражает отношение личности к собственным психическим явлениям в определенный момент времени при определенных условиях [14, 30]. На наш взгляд, *психические состояния* можно рассматривать как некую целостность, устойчивость, единство поведения и переживания, относительную стабильность всех психических явлений, определяющих степень активности, интенсивность протекания и выражения функционирования психики на протяжении отчетливо фиксируемого периода, влияющих на продуктивность текущей деятельности и организацию всей жизнедеятельности человека. Психические состояния в нашем исследовании отражают всё то, что в данный отрезок времени происходит в психике человека. А это: особенности протекания познавательных процессов (ощущение, восприятие, память, мышление), эмоционально-волевых (эмоции, чувства, воля) и индивидуально-психологических проявлений (темперамент, характер, способности), психологической характеристики деятельности (её мотивация, степень осознанности).

Полифункциональное эмоциональное воздействие психических состояний в нашей концепции включает уровни проявления состояний (рис. 2). Психические явления многомерны (Б. Ф. Ломов), а потому они должны рассматриваться в различных системах измерения. Если к их изучению

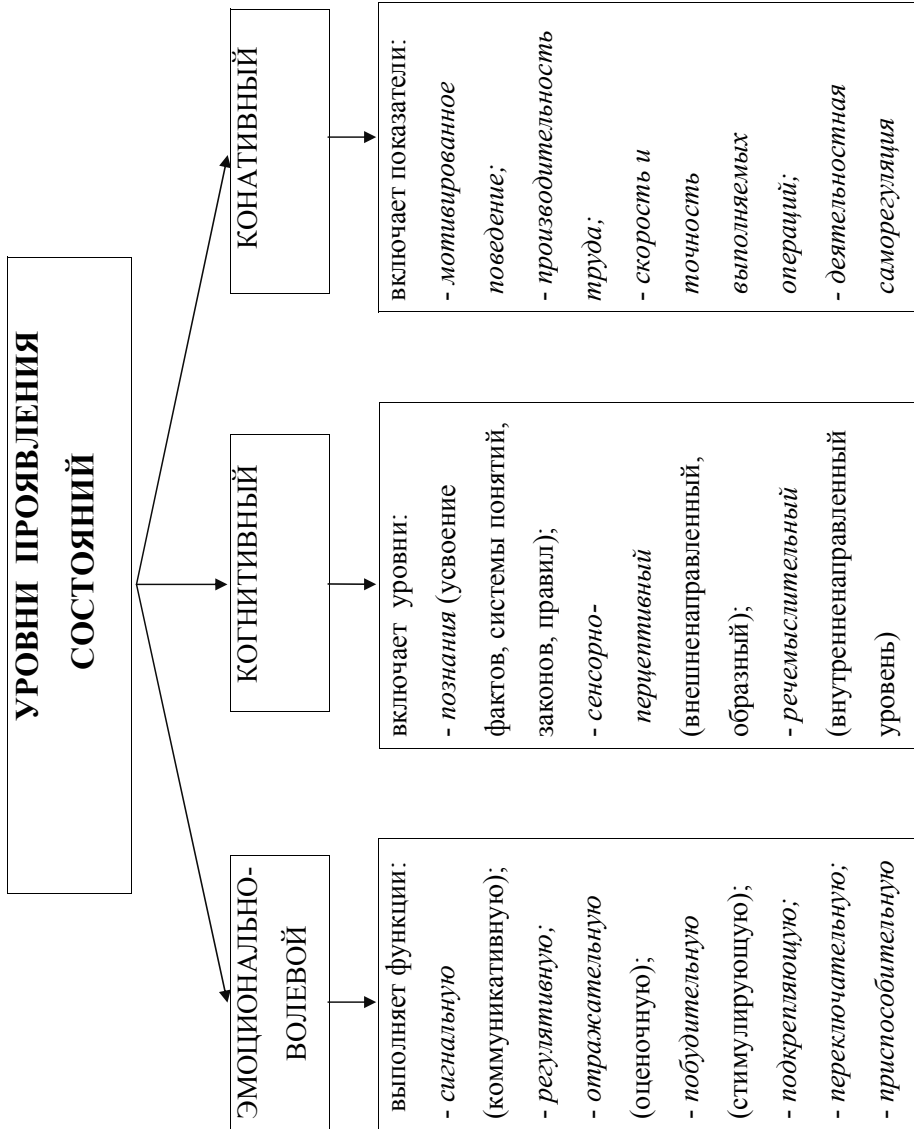


Рис. 2. Уровни проявления состояний

подходить односторонне, то явление никогда не будет исследовано целиком. Так, нами предложены эмоционально-волевой, когнитивный и конативный уровни проявления состояний. Согласно принципу «многоуровневости» (Б. Ф. Ломов), каждый уровень состоит из многих уровней, поэтому первый из них, *эмоционально-волевой*, в нашей концепции выполняет следующие функции:

- сигнальную (коммуникативную), позволяющую передать, информировать людей о своих переживаниях, о своем отношении к предметам и явлениям окружающей действительности;

- регулятивную, отвечающую за эмоциональное возбуждение, преодоление препятствий, при крайнем напряжении наблюдается трансформация в такие процессы, как выделение слезной жидкости, сокращение мимической и дыхательной мускулатуры (плач);

- отражательную (оценочную), позволяющую определить полезность или вредность воздействующих факторов и реагировать, прежде чем будет определено само воздействие;

- побудительную (стимулирующую), определяющую направление поиска, побуждающую к действию для удовлетворения потребности в эстетическом, эмоциональном наслаждении;

- подкрепляющую, помогающую запечатлеть в памяти значимые способы регуляции, вызывающие сильную эмоциональную реакцию;

- переключательную, определяющую доминирующие потребности в достижениях (добиваться удач, успехов и избегать неудач), в аффилиации (потребность в общении, эмоциональных контактах, в дружбе, взаимопонимании), в доминировании (потребность в самоутверждении), мотивы, установки, направление деятельности личности;

- приспособительную, с целью удовлетворения актуальных потребностей, приспособления к окружающим условиям.

Второй, *когнитивный* уровень отвечает за функции познания (усвоение фактов, системы понятий, законов, правил), включает сенсорно-перцептивный, «представленческий» (Б. Ф. Ломов) (внешненаправленный, образный) и речемыслительный (внутренненаправленный) уровни. Данный когнитивный уровень созвучен с теорией «деятельности» А. Н. Леонтьева и применим в нашем исследовании при изучении и рассмотрении психических состояний студентов в учебной деятельности, так как именно деятельность оказывает решающее влияние на формирование личности человека и проявление его психических явлений.

Третий уровень — *конативный*, включает такие показатели, как мотивированное поведение, производительность труда, скорость и точность выполняемых операций, деятельностьную саморегуляцию и др. Только по совокупности показателей, отражающих каждый из этих уровней, можно сделать заключение о возникновении того или иного состояния человека. Ни поведение, ни различные психифизиологические показатели, взятые в отдельности, не могут достоверно дифференцировать одно состояние от другого (Е. П. Ильин). Принцип развития полисистемности (Б. Ф. Ломов) утверждает положение, что психические состояния должны изучаться в их

динамике и развитии, что определяется генезисом полифункциональной регуляции психических состояний в контексте нашего исследования.

Именно системный подход в исследовании уровней проявления психических состояний в вышеизложенных аспектах соответствует нашему пониманию полифункциональной регуляции психических состояний личности, так как во всякой характеристике любого иерархического уровня (эмоционально-волевого, когнитивного, конативного) есть нечто типичное, общее для определенной группы людей, и нечто индивидуально-своеобразное, неповторимое, присущее только одному человеку. Между ниже- и вышележащими уровнями существует много-многозначная связь, а внутри уровня одно-одно-многозначные связи (В. С. Мерлин). Тем самым отражается особенность каждого человека, его неповторимость. Технологический подход к организации научного исследования В. И. Подшивалкиной [22] обеспечивает соблюдение принципа интеграции, когда разрабатываемые и внедряемые в практику научные технологии (в нашем случае — поиск и разработка инновационных способов регуляции психических состояний) должны оцениваться не только на основе их индивидуальных достоинств, но и с точки зрения их взаимодействия друг с другом и вклада в общую эффективность, что и обусловило в нашем исследовании использование полифункционального влияния комплексно-интегрированных, эмоционально окрашенных способов непосредственной и опосредованной регуляции психических состояний, таких как цвето-аромо-музыкальных, био-цветобинауральных и других интегрированных, инновационных воздействий.

Таким образом, регуляцию мы рассматриваем с точки зрения системно-структурного подхода: как совокупность процессов корректирующего, координирующего и интегрирующего влияния на психику, нервную систему и гуморальные факторы, перевод в требуемое условиями оптимальное, эмоциональное состояние для восстановления внутреннего потенциала и активности организма, приведения к установленным нормам и правилам, необходимым программам, обеспечивающим динамическое равновесие в конкретных условиях жизнедеятельности и поведения человека. Данная классификация регуляции жизнедеятельности человека является системным образованием, которое дает возможность рассмотреть интегральные уровни регуляции, такие как социально-психологический, физиологический, психологический в контексте целостного психического образования.

Список использованных источников

1. Абрамова Н. Т. Целостность и управление / Н. Т. Абрамова. — М., 1974. — 123 с.
2. Акоев Г. Н. Нейротрофическая регуляция нервной ткани / Акоев Г. Н., Чалисова Н. И. — СПб.: Наука, 1997. — 149 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
4. Анохин П. К. Системный анализ интегративной деятельности нейрона / П. К. Анохин // Успехи физиол. наук. — 1974. — Т. 5. — № 2. — С. 5–92.
5. Анохин П. К. Теория функциональной системы / П. К. Анохин // Успехи физиол. наук. — 1970. — Т. 1. — № 1. — С. 19–54.

6. Быков К. М. Кора головного мозга и внутренние органы / К. М. Быков. — М.–Л., 1947. — 298 с.
7. Виленская Г. А. Развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Галина Альфредовна Виленская. — Москва, 2000. — 151 с.
8. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 480 с.
9. Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием: учебное пособие / Г. Ш. Габдреева. — Казань: Казанский университет, 1981. — 63 с.
10. Данакин Н. С. Механизмы социальной регуляции в технологии управления конфликтом / Н. С. Данакин, Л. Я. Дятченко, В. И. Сперанский // Социально-политический журнал. — 1998. — № 3. — С. 151–162.
11. Истаманова Г. С. Функциональная гематология / Г. С. Истаманова. — Л.: Медицина, 1973. — С. 274–275.
12. Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма / Г. Н. Кассиль. — М.: Наука, 1983. — С. 42–43.
13. Киракосян Э. В. Об участии мамиллярных ядер гипоталамуса в регуляции эритропоза / Э. В. Киракосян // Бюл. эксперим. биол. и мед. — 1970. — Т. 69. — № 3. — С. 22–23.
14. Кириленко Т. С. Теоретические аспекты проблемы психических состояний человека / Т. С. Кириленко // Проблемы философии. — К.: КГУ. — 1989. — № 79. — С. 30–35.
15. Китаев-Смык Л. А. Приемы регулирования эмоциональной и социальной активности учащихся при длительном стрессе / Л. А. Китаев-Смык, Э. С. Боброва // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. — М., 1988. — С. 86–88.
16. Колпаков М. Г. Эндокринная регуляция физиологических функций в норме и патологии / М. Г. Колпаков. — Новосибирск, 2002. — С. 20.
17. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М.: Наука, 1980. — 256 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл; Академия, 2004. — 346 с.
19. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 445 с.
20. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — № 6. — С. 5–17.
21. Панфилова Н. Г. Рабочие тетради по компаративистике. Гуманитарные науки, философия и компаративистика / Н. Г. Панфилова. — СПб., 2003. — С. 28–30.
22. Подшивалкина В. И. Социальные технологии. Проблемы методологии и практики / В. И. Подшивалкина. — Кишинев, 1997. — 352 с.
23. Полевая Е. М., О некоторых приемах регуляции эмоциональных состояний учащихся / Е. М. Полевая, С. В. Форманова, О. Янош // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. — М., 1988. — С. 117–118.
24. Рубинштейн С. Л. Вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психол. — 1955. — № 1. — С. 6–17.
25. Хохлов С. И., Педагогическая техника и психорегуляция в учебном процессе / С. И. Хохлов, О. В. Лосавио // Сов. педагогика. — 1989. — № 9. — С. 47–50.
26. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебной и трудовой деятельности / А. Я. Чебыкин // Психолог. журнал. — 1988. — № 2. — С. 158.

І. Волженцева

кандидат психологічних наук, доцент

докторант

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ
РЕГУЛЯЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ**

Резюме

У даній статті подано концептуальне вирішення проблеми регуляції життєдіяльності людини як системної освіти, розглянуто інтегральні рівні регуляції, проявів станів у контексті цілісного психічного утворення.

Ключові слова: регуляція життєдіяльності людини, системний підхід, рівні регуляції, рівні проявів станів, інтегральність, регуляція.

I. Volzhentseva

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Odessa National I. I. Mechnikov University

**CONCEPTUAL APPROUCH TO DECISION OF REGULATING
PROBLEM OF HUMAN VITAL ACTIVITY**

Summary

In current article the conceptual decision of regulating problem of human vital activity is given as system education, the integral levels of regulating, reacting of states, are considered of context of integral psychical education.

Key words: regulating of human vital activity, approach of the systems, regulating levels, levels of reacting of the states, integral, regulation.

Головнева Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматриваются проблемы изменения гендерной идентичности взрослых. Приведены результаты исследований, свидетельствующие о неравномерности изменений представлений мужчин и женщин о типичных характеристиках личности своего и противоположного пола.

Ключевые слова: идентичность, гендерная идентичность, личность, маскулинность, фемининность.

Постановка проблемы. Феномен «идентичности» активно исследуется в мировой психологии, и сейчас наработан большой массив как теоретико-методологических концепций, так и практических исследований, посвященных различным видам идентичности. Такой активный интерес не только психологов, но и философов, социологов обусловлен во многом теми социальными изменениями, которые привели к расширению возможностей самовыражения, к выбору различных жизненных стратегий, стилей жизни, что в науке традиционно ассоциировалось с проблематикой личностной идентичности. При этом само понятие «идентичность» до сих пор не имеет абсолютно однозначной трактовки из-за тесной связи и многочисленных пересечений с такими феноменами, как «самость», «Я-концепция», «образ Я» и т. п. Хотя на сегодняшний день не существует целостного подхода к изучению и интерпретации феномена идентичности (впрочем, как и многих других психологические явлений столь сложного характера), тем не менее, как отмечает Н. В. Антонова, можно выделить некоторые общие тенденции интерпретации идентичности как психологического феномена (приведем только некоторые из них, значимые с точки зрения предмета нашего исследования):

1. Идентичность — динамическая структура. Она развивается на протяжении всей жизни человека, причем это развитие нелинейно и неравномерно проходит через преодоление кризисов идентичности, может изменяться как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении.

2. Идентичность является социальной по происхождению, т. к. она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоение им выбранного в процессе социального взаимодействия языка. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида [1].

Динамичность и изменчивость идентичности под влиянием социальных факторов активизирует потребность в ее исследовании в трансформирующемся обществе, когда многие социальные стереотипы, служащие основой

формирования, в частности, гендерной идентичности, теряют свою актуальность.

В гендерной идентичности на первый план выходят социокультурные параметры «мужского» и «женского», исходя из которых человек конструирует свою идентичность как представитель определенного пола. Так, например, И. С. Клецина описывает гендерную идентичность как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, осознание своей принадлежности к полу в социальном контексте [5]. И. С. Кон определяет гендерную идентичность достаточно кратко, как осознание своей принадлежности к мужскому или женскому полу [6]. Н. Смелзер пишет: «гендерная идентичность связана с нашим представлением о своем поле: чувствуем ли мы себя в действительности мужчиной или женщиной» [7].

Но при этом, несомненно, что гендерная идентичность, выступая как социальная по своей сущности, по механизмам формирования, тем не менее, имеет индивидуальное, личностное содержание, индивидуальную форму присвоения и принятия социальных стереотипов, установок, связанных с полом.

Есть позиция, объединяющая представителей всех подходов к исследованию гендерной идентичности — это то, что она базируется на осознании личностью связанной с определенными стандартами мужественности-женственности. Т. В. Говорун подчеркивает, что фемининность и маскулинность считают ведущими «измерениями» гендерных ориентаций [2].

Изменения гендерной идентичности, несомненно, отражаются в представлениях мужчин и женщин о себе: о том, какие качества они приписывают представителям своего и противоположного пола, какие оценивают как позитивные либо негативные, наличие либо отсутствие каких качеств порождает у них удовлетворение либо неудовлетворенность собой.

Приведем результаты ряда проведенных автором исследований, которые в совокупности демонстрируют ряд важных для понимания процессов изменения гендерной идентичности тенденций. Испытуемые, принимавшие участие во всех исследованиях, были старше 18-ти лет, что позволяет говорить об особенностях гендерной идентичности взрослых.

В первом исследовании целью стало изучение гендерных особенностей представлений об образах современных мужчин и женщин [4]. В работе были использованы две методики: 1) опросник, предлагаемый для оценки образов «Идеальной женщины / Идеального мужчины»; 2) тест Т. Лири, инструкции к которому были модифицированы. Испытуемым предлагалось оценить и отметить черты типичного современного мужчины / женщины. Анализ полученных результатов показал, что образ современной женщины мужчины видят более фемининным, чем его видят сами женщины. Аналогично и образ современного мужчины, опрошенные мужчины описывают ярко-выраженными маскулинными характеристиками, в отличие от женщин, наделяющих этот образ гендерно-нейтральными чертами.

То есть, в целом, мужчины видят образы как представителей своего пола, так и противоположного в соответствии с традиционными гендерны-

ми стереотипами, женщины же видят эти образы более гендерно-нейтральными, андрогинными.

Во втором исследовании, посвященном выявлению содержательных характеристик образа «Я» современных мужчин и женщин, а также гендерных особенностей этих «Я»-образов (с использованием методики «Кто Я?» Ч. Куна), была выявлена достаточно неоднозначная картина. Ряд полученных результатов соответствует традиционной гендерной стереотипизации (например, определение мужчинами себя через принадлежность к различным группам «по увлечениям»). Другие же результаты демонстрируют новые тенденции (например, определение женщинами себя через профессиональные роли, при отсутствии таких определений в группе опрошенных мужчин). Не менее значимым является с точки зрения изучения изменений гендерной идентичности взрослых отсутствие гендерных различий в семейной сфере, проявившиеся, например, в том, что и женщины, и мужчины в равной степени определяли себя через внутрисемейные роли.

Целью третьего исследования стало выявление особенностей представлений мужчин и женщин о собственных личностных качествах, вызывающих чувство удовлетворенности либо неудовлетворенности собой [3]. С испытуемыми в индивидуальном порядке было проведено интервью, в частности, им были заданы следующие вопросы:

1. Что бы вы хотели изменить в себе?
2. Какие свои качества вы сами оцениваете как лучшие?

Как показал анализ результатов интервью, недовольство, как у женщин, так и у мужчин, вызывают в большей степени фемининные характеристики, причем, в первую очередь, именно женщины стремятся от них избавиться, они воспринимаются опрошенными как помеха в достижении поставленных перед собой целей (особенно в профессиональной сфере). Таким образом, направление желаемых изменений в личностных качествах у представителей обеих полов общее — уменьшение количества типично фемининных характеристик личности.

Качества, которые интервьюированные мужчины и женщины оценивают как лучшие в себе, можно отнести к двум группам: морально-нравственные качества и те, которые в большей степени связаны с деятельностью. Но удельный вес этих групп в ответах различен: мужчины больше ценят качества, связанные с деятельностью, женщины же — морально-нравственные качества личности. То есть сохраняется тенденция, отмеченная еще К. Хорни, — мужчины больше ориентированы на деятельность, внешний мир, женщины же проявляют большее внимание и интерес к внутреннему миру, морально-нравственным качествам.

Представления о собственных личностных качествах и их оценка является составной частью «образа-Я», идентичности человека. Несомненно, что в этих представлениях отражается и гендерная составляющая идентичности.

Обобщение результатов этих трех исследований показывает как отклонения от традиционных гендерных стереотипов и ролей, так и сохранение в личности современных женщин и мужчин типичных маскулинных и фе-

мининных характеристик. В основе стереотипов фемининности-маскулинности лежит древнейший механизм формирования идентичности — «Я» и «Другие», «Свой» и «Чужой». И при всей неоднозначности отношения к содержательному наполнению этих стереотипов, само их существование необходимо в качестве нормативов гендерной социализации.

Но образы «женственности» и «мужественности», созданные в иные исторические периоды, вступают в резкое противоречие с теми требованиями, которые предъявляет современное общество к его членам вне зависимости от пола. Для объяснения полученных результатов обратимся к теории гендерной картины мира Н. А. Нечаевой. Автор выделяет две принципиально несводимые друг к другу картины мира: традиционно-патриархальную и феминистскую [8, 9]. Причем, что очень важно, она рассматривает их не как последовательно существующие в истории общества, а как две параллельные реальности. Гендерная «картина мира», по Н. А. Нечаевой, включает такие субструктуры, как гендерные идеалы; общие гендерные диспозиции; ситуационные гендерные установки. Гендерные идеалы представляют собой идеализированные представления о предназначении, поведении и чувствах мужчин и женщин, свойственных данной культуре. В частности, данные многих исследований показывают, что подавляющее большинство мужчин в женщинах наиболее ценит свойства, связанные с материнством, семьей, жертвенностью и преданностью, что характерно для традиционной картины мира. Феминистский идеал женщины имеет как бы обратную, «перевернутую» структуру. Наиболее важными качествами женщины в этой картине мира считаются следующие взаимосвязанные качества: 1) убеждение, что главное в жизни — реализовать свои способности, знания; стать профессионалом; 2) стремление к самостоятельности и экономической независимости; 3) активность, энергичность; 4) ощущение силы, уверенности в себе, стремление ни в чем не уступать мужчинам. При этом демонстрируется неприятие, отрицание свойств, ценных носителями традиционно-патриархального идеала. Таким образом, в феминистской картине мира образ женщины представляется достаточно «маскулинным».

Полученные нами в исследованиях результаты свидетельствуют о неравномерности изменений представлений мужчин и женщин о типичных образах личности своего и противоположного пола. Возвращаясь к теории гендерной картины мира Н. А. Нечаевой, можно сказать, что образы современных женщин/мужчин в представлении мужчин больше соответствуют традиционно-патриархальной картине мира, представления же женщин ближе к феминистской.

Также отчетливо прослеживается тенденция «несинхронного» изменения гендерной идентичности мужчин и женщин: мужская идентичность более стабильна, а женская меняется в большей степени, уходя от традиционного фемининного образа.

В целом, результаты нашего исследования еще раз показали, что как на уровне теории, так и на практике мы находимся на том этапе, когда исследовать мы можем только процесс, а не результат происходящей

трансформации традиционных стереотипов, гендерных ролей, качеств личности современных мужчин и женщин. В условиях трансформирующегося общества невозможно избежать изменений идентичности, в том числе и гендерной. Концепция развития любой из форм идентичности предполагает рассмотрение континуума «Я — Другой». Гендерная идентичность характеризуется достаточно жестким противопоставлением себя и другого. Но, когда изменяются ожидания и требования общества по отношению к человеку, естественное желание мужчин и женщин — сохранить позитивный образ себя приводит к необходимости изменения устоявшихся концептов гендерной идентичности.

Список использованных источников

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 131–143.
2. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук // Т. В. Говорун. — Одеса, 2003.
3. Головнюва І. В. Гендерні особливості уявлень про себе чоловіків і жінок / І. В. Головнюва // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. — Луганськ, 2006. — № 1. — С. 63–70.
4. Головнева И. В. Особенности выраженности маскулинных и феминных характеристик личности у современных мужчин и женщин / Головнева И. В. // Materiáli VII Mezinárodní vědecko-praktická konference «Moderní vymoženosti vědy — 2011», 27 lenda — 05 února 2011 roku. — Praha, 2011. — Díl 10: Pedagogika. Psychologieasociologie. — С. 63–68.
5. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие / И. С. Клецина. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 186 с.
6. Кон И. С. Обсуждение темы «Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР» / И. С. Кон. // Гендер. исслед. — 2000. — № 5. — С. 27–33.
7. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер — М.: Феникс, 1998. — 688 с.
8. Нечаева Н. А. Патриархальная и феминистская картина мира: анализ структуры массового сознания / Н. А. Нечаева // Гендерные тетради. — СПб., 1997. — Вып. 1. — С. 17–44.
9. Нечаева Н. А. Идеал женщины в структуре гендерных картин мира / Н. А. Нечаева // Гендерные тетради. — СПб., 1999. — Вып. 2. — С. 5–19.

І. Головнюва

кандидат психологічних наук, доцент

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОРОСЛИХ

Резюме

У статті розглядаються проблеми зміни гендерної ідентичності дорослих. Наведено результати досліджень, що свідчать про нерівномірності змін уявлень чоловіків та жінок про типові характеристики особистості своєї і протилежної статі.

Ключові слова: ідентичність, гендерна ідентичність, особистість, маскуліність, фемініність.

I. Golovnova

Ph. D., Associate Professor

Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy»

TENDENCIES OF CHANGES OF GENDER IDENTITY OF ADULTS

Summary

The article considers the problems of change of gender identity adults. The results of the research, evidence of changes in views of men and women about the typical characteristics of the personality of his and of the opposite sex.

Key words: identity, gender identity, personality, masculinity, femininity.

Грищенко Геннадий Васильевич

кандидат медицинских наук, доцент, проректор по научной работе
Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлиńskiego

**ПРОБЛЕМА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

В статье дается современное толкование понятия личности и её структуры. Подчеркивается важнейшая роль психофизиологических исследований в определении индивидуального потенциала личности. Выделяются основные направления и характеристики этих исследований как основы определения психологического потенциала.

Ключевые слова: личность, структура личности, психологический потенциал, психические процессы, психические состояния, психические свойства, психофизиологическое исследование.

Понятие личности и её структуры. В настоящее время теория личности в отечественной психологии развивается под влиянием научных работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, Б. Ф. Ломова, Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова, А. В. Петровского и многих других известных психологов. Эта теория базируется на понимании психологии личности в единстве деятельности и сознания, а также детерминирующих внешних условий.

Проблема личности является центральной в психологии. В общей психологии под личностью чаще всего подразумевается некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы, состояния и свойства индивида, придающее её поведению необходимую последовательность и устойчивость. Поэтому в зависимости от того, в чём именно усматривается такое начало, зарубежные теории личности подразделяются на психобиологические (У. Шелдон), биосоциальные (Г. Олпорт, К. Роджерс), психосоциальные (самореализации) (А. Маслоу), многофакторные (Р. Кеттелл, Г. Айзенк), психодинамические (К. Левин, В. Скиннер) и др.

Под личностью понимается конкретный человек в совокупности тех свойств и качеств, которые характеризуют его как объекта общественных отношений и сознательной деятельности.

Личность формируется, развивается, изменяется в процессе деятельности и общения под влиянием условий, присущей индивидуальной истории жизни. Человек в меру своих возможностей, опыта, характерных для него условий жизни, усваивает ценности и знания со всей их противоречивостью в зависимости от того, как он их систематизирует, в какую ценностную иерархию выстраивает, как он разрешает противоречия, какие чувства при этом испытывает. Этим он создает индивидуальный образ жизни, в котором сочетаются общие, особенные и индивидуальные черты.

Основу личности составляет её структура:

- психические процессы — любые актуально протекающие явления психики — ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение, представления;
- психические состояния — целостные особенности всех психических процессов, протекающих у сотрудников в данный момент или в какой-либо отрезок времени. Человек всегда находится в каком-нибудь психическом состоянии («спокоен», «взволнован», «заинтересован», «раздражён» и т. п.);
- психические свойства — устойчивые, повторяющиеся, типичные для данного человека особенности его психической деятельности.

Последнему мы хотим уделить особое внимание, поскольку они являются основообразующими в жизнедеятельности личности. Психические свойства дают ответ на вопрос, что хочет и что может личность, они подразделяются на:

мотивационные (побуждающие человека к определенной активности, различному отношению к фактам, событиям, поступкам);

познавательные (своеобразные «психологические кирпичики», из которых у человека складывается картина окружающего мира);

эмоциональные (переживание человеком своего отношения к окружающему, ко всему, что в нём происходило и происходит, что делает сам человек, что он ожидает);

волевые (выполняющие внутреннюю организующую и мобилизующую роль по концентрации сил на преодоление возникающих перед человеком трудностей);

психомоторные (регулирующие движения).

Исследование психических свойств личности неразрывно связано с понятием «психологического потенциала личности». Психологический потенциал личности — это уровень сформированности психических свойств и качеств личности на данном уровне развития, а также представляющий в совокупности резерв повышения эффективности его профессиональной деятельности. В значительной степени психологический потенциал личности зависит от его собственной Я-концепции, окружающего социума. Я-концепция — это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряжённая с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют «образом-Я». При профессиональной деформации «образ-Я» искажён. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

В личностный потенциал входит: здоровье психическое, душевное, личностное и психологическое, смысловое наполнение жизни (интересы и стимулы жить, смыслы жизни, любимое дело), интеллект общий и эмоциональный.

То или иное сочетание этих внутренних составляющие дают такие внешние показатели, как внутренняя культура, внутренняя свобода, добро-

вольная ответственность, любовь к людям, миру и себе, энергетика, навыки и жизненные стратегии, видение перспектив.

Концепция психологического потенциала представляется нам одним из наиболее актуальных и перспективных методологических направлений, в настоящее время, однако, не полностью разработанных.

В отечественной и зарубежной психологии подход к изучению психологических потенциалов личности и группы разрабатывался, в частности, в русле исследований творческих, учебных, производственных групп и коллективов (Б. Ф. Ломов, А. Г. Кирпичник, А. Н. Лутошкин, А. С. Макаренко, Э. Мейо, Л. И. Новикова, Ф. Олпорт, А. В. Петровский, Л. И. Уманский, А. С. Чернышев, Г. П. Щедровицкий и другие). Мы можем констатировать, что в направлении исследований потенциала личности и групп наиболее интересные и перспективные исследования проводились именно в отечественной психологии. Западные психологические школы в настоящее время не имеют четких концепций потенциала как таковых, но в целом в мировой науке исследования психологических потенциалов достаточно редки и разрознены.

Психологический потенциал личности похож на наши способности: возможность, способность человека жить внутренне богаче и эффективно взаимодействовать с окружением, быть продуктивным, эффективно влиять, успешно расти и развиваться.

Человек без психологического потенциала личности (с низким потенциалом) — пустышка. Человек с высоким личностным потенциалом — перспективный человек, личностно богатый человек.

Психологический потенциал личности конкретизирует в себе все психические возможности человека во всем их спектре, начиная от психических свойств и кончая профессиональными умениями, а также личностными психофизиологическими ресурсами.

Структура психологического потенциала личности включает в себя:

мотивационный, идейный и нравственный потенциал (что побуждает к труду);

квалификационный (профессиональные знания, навыки, умения), коммуникативный, интеллектуальный и творческий потенциал (что может личность);

эмоционально-волевой потенциал, работоспособность (каковы психологические ресурсы личности) и представляет собой целостное образование личности.

Целостность психологического потенциала личности означает:

а) способность к саморазвитию и преобразованию действительности;
б) полноту представленности психических свойств и качеств личности, обеспечивающих активность жизненной позиции, деловитости, чувства нового, компетентности, сознательного отношения к труду и преданности служебному долгу;

в) уровень развития психологического потенциала личности сотрудника, так же как и степень эффективности деятельности и взаимоотношений среди людей, зависит не столько от какого-либо одного свойства и его ка-

чества, сколько от способа интеграции, внутренней сбалансированности, придающей, по сути дела новую и дополнительную психическую силу сотруднику, руководителю подразделения в выполнении своих профессиональных обязанностей.

Многообразие концепций психологического потенциала личности в психологии значительно расширяет представление об этом феномене, дает возможность исследователям и практикам с успехом использовать их при профотборе, психокоррекции и психотерапии.

В целом, психологический потенциал личности, заложенный в каждом сотруднике, формируется и развивается в положительном направлении, если деятельность сотрудников обеспечена психолого-педагогическим сопровождением, включающим в себя комплекс (систему) организационных, обучающих, развивающих и корректирующих методов и методик.

Психофизиологические исследования психологического потенциала личности представляют собой ведущую составную часть системы психофизиологического обеспечения надежности жизнедеятельности и сохранения здоровья человека в условиях достаточно стремительных социально-политических изменений в обществе. Объем и набор методов и средств психофизиологического обследования могут варьироваться в широком диапазоне в зависимости от характеристик, подлежащих исследованию.

Для нас представляли интерес следующие виды психофизиологического обследования:

- психофизиологические обследования в интересах первичного профессионального отбора;
- психофизиологический мониторинг функционального состояния личности с целью выявления выраженных индивидуальных особенностей;
- углубленные периодические психофизиологические обследования.

Психофизиологические обследования в интересах первичного профессионального отбора. Психофизиологический отбор представляет собой комплекс мероприятий, направленных на осуществление качественного комплектования основных профессий на основе обеспечения соответствия психофизиологического статуса кандидата требованиям профессии. При первичном профессиональном отборе, объем психофизиологических методов должен включать:

- сбор анамнестических данных, изучение документов и профессиональных качеств работника;
- методы индивидуальной беседы и психофизиологического наблюдения;
- методы и средства нейрофункциональной диагностики и состояния основных анализаторных систем персонала;
- методы и средства оценки психической работоспособности;
- методы и средства исследования интеллекта;
- методы психодиагностических исследований особенностей личности, акцентуаций характера.

Чрезвычайно важен психофизиологический мониторинг функционального состояния личности: систематическое непрерывное во времени наблю-

дение (диагностика) текущего (актуального) психофизиологического состояния отдельного человека. Методы психофизиологического мониторинга функционального состояния, оценки и надежности моделируемой и реальной профессиональной деятельности необходимы для обеспечения надежности профессиональной деятельности и сохранения здоровья личности.

В настоящее время предпочтение отдается коллективному труду. Во многих случаях из психологического потенциала личности формируется психологический потенциал групп, от которого во многом зависит эффективность его работы.

Однако потенциал коллектива не является простой совокупностью личностных потенциалов. Формируется он в результате складывающихся деловых и межличностных отношений, взаимодействия членов коллектива, возникает синергетический эффект на основе развития сплоченности, ценностно-ориентационного единства, самоорганизации коллектива и других интегральных характеристик психологического потенциала личности.

Исходя из этого, психологический потенциал группы является регулятором социального поведения каждой личности. Психологическая совместимость и коммуникативная компетентность членов коллектива являются залогом высокого производственного потенциала группы.

Применяемые в настоящее время методы оценки группового психологического потенциала обладают неудовлетворительной прогностической достоверностью. По нашему мнению, психофизиологический исследовательский подход с использованием концепции психологического потенциала обеспечит более точное прогнозирование эффективности деятельности групп.

Концепция психологического потенциала является ценнейшим методологическим положением психологии, разработанным в XX и развиваемым в XXI веке, однако в настоящее время она находится в разрозненном состоянии, следовательно — нуждается в существенной методологической проработке.

Психологии необходимо найти такое концептуальное решение, которое позволит понять, что именно является сущностью психологического потенциала отдельной личности, малой или большой социальной группы, а возможно — и человечества в целом. Психология перестает быть обращенной в «прошлое», но поворачивается к созданию будущего. Таковы оси координат исследований психологического потенциала.

Список использованных источников

1. Багрецов С. А. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом / Багрецов С. А., Львов В. М., Наумов В. В., Оганян К. М. — СПб., 1999. — 640 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. — М., 2005. — 302 с.
3. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / [сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская.]. — СПб.: Изд-во Института образования взрослых совместно с изд-вом «Тускарора», 1996. — 175 с.

4. Ломов Б. Ф. Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими: как вести за собой / Б. Ф. Ломов. — М., 1982.
5. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. — М., 1988. — 128 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
7. Михальский А. В. Эмоциональный потенциал делового коллектива: Дисс.: канд. пед. наук / А. В. Михальский. — М., 2001. — 166 с.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. — М., 2004. — 306 с.
9. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Хьелл Л., Зиглер Д. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 608 с.
10. Шольц К. Роль предвидения во внутрифирменной подготовке персонала: управление персоналом / К. Шольц. — М., 1999.
11. Guzzo R. A. Potency in groups: Articulating a construct / Guzzo R. A., Yost P. R., Campbell R. J. & Shea G. P. // British Journal of Social Psychology. — 1993. — № 32 — P. 87–106.

Г. Грищенко

кандидат медичних наук, доцент, проректор з наукової роботи
Миколаївський національний університет імені В. П. Сухомлинського

ПРОБЛЕМА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

У статті дається сучасне тлумачення поняття особистості і її структури. Підкреслюється найважливіша роль психофізіологічних досліджень у визначенні індивідуального потенціалу особистості. Виділяються основні напрями і характеристики цих досліджень як основи визначення психологічного потенціалу.

Ключові слова: особистість, структура особистості, психологічний потенціал, психічні процеси, психічні стани, психічні властивості, психофізіологічне дослідження.

G. Grishchenko

PhD, Associate Professor, The Pro-rector Concerning a Science
Nikolaev National V. A. Sukhomlinsky University

PSYCHOPHYSIOLOGICAL RESEARCHES OF HUMAN PSYCHOLOGICAL POTENTIAL

Summary

Modern interpretation of personality and it's structure is represented in the given article. The major role of psychophysiological researches of person's individual potential is highlighted. Basic directions and descriptions of these researches are defined as bases of determination of psychological potential.

Key words: person, structure of person, psychological potential, psychical processes, mental conditions, psychical properties, psychophysiological, research.

Карсканова Світлана Вікторівна
аспірантка
Херсонський державний університет

ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядається психологічне благополуччя фахівця як внутрішня умова розвитку, що встановлює рівновагу між зовнішніми професійними впливами, внутрішнім станом особистості й характером професійної діяльності. Нами подана інформація щодо емпіричного дослідження та аналіз результатів опитування працівників сфери освіти за контрольним списком «Професійність».

Ключові слова: психологічне благополуччя фахівця, професійний розвиток особистості, Я — професійне, факторний аналіз індикаторів професійності.

Процес професійного становлення (професіоналізація), як і соціалізація особистості, здійснюється протягом усієї життєдіяльності (А. К. Маркова). Результатом цього процесу є формування в особистості на рівні свідомості образу її професійного «Я», який потім знаходить своє відображення (виявлення) на прикладному (емпіричному) рівні: у змісті діяльності, її спрямованості, продуктивності тощо. Саме психологічне благополуччя фахівця, з одного боку, немовби складає умови цього професійного розвитку, професіогенезу, з іншого, як внутрішній запас міцності, — впливає на подальший професійний розвиток особистості. Воно є внутрішньою умовою неперервності розвитку фахівця, що встановлює рівновагу між зовнішніми професійними впливами, внутрішнім станом особистості й характером професійної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми виявив необхідність розробки нового опитувальника, що обумовлено рядом об'єктивних причин, які ускладнюють розв'язання даного питання на рівні раціонального пізнання.

На першому етапі здійснено експертне опитування методистів науково-методичного центру, педагогів, практичних психологів і керівників закладів освіти для з'ясування змісту, який вкладають досліджувані у термін «психологічне благополуччя» особистості та «професійне зростання» (система суб'єктивних індикаторів професійності). На основі отриманих даних було побудовано контрольний перелік для суб'єктивного шкалювання за стобальною шкалою з індикаторів професійності.

На основі опитування групи працівників освіти було побудовано масив первинних даних самооцінки індикаторів благополуччя, професійності. Дані оброблено засобами факторного аналізу (метод головних компонент, обертання методом Варімакс, у вихідних таблицях видалено значення менші за 0,25), показники ранговано для кожного масиву окремо. Результати обробки надали інформацію про системоутворюючі вектори у підпросторах

індикаторів психологічного благополуччя, професійності, що разом з даними інших методів отримання інформації, співвідношення, закономірності і особливості функціонування особистості педагогів на латентному, конструкторному рівні, а також потенційно значущі шляхи психологічної допомоги у вдосконаленні професійної майстерності з прорахуванням різних аспектів психологічного благополуччя.

Контрольний список «Професійність». Ключовим завданням підготовки дослідження став пошук і побудова системи індикаторів професійності, що відображують особливості фахового зростання педагогів.

Контрольний перелік індикаторів фаховості з інструкцією самооцінки за стобальною шкалою включає: професійний авторитет, професійна адаптивність, професійна активність, професійна бездоганність, професійна безпомилковість, професійне благополуччя, професійна взаємодія, професійна вимогливість, професійна винахідливість, професійна витриманість, професійна відповідальність, професійна глибина, професійна гнучкість, професійна ґрунтовність, професійна далекоглядність, професійна делікатність, професійна дисциплінованість, професійна довершеність, професійна досвідченість, професійна ерудиція, професійна етика, професійна ефективність, професійна зацікавленість, професійні здібності, професійні зразки, професійна зрілість, професійні ідеали, професійний інтелект, професійна інтуїція, професійна кваліфікація, професійна компетентність, професійна комунікація, професійна конструктивність, професійна контактність, професійна культура, професійна лаконічність, професійна майстерність, професійна методичність, професійне мислення, професійна мобільність, професійна надійність, професійна невразливість, професійна незалежність, професійна об'єктивність, професійна обачливість, професійна обізнаність, професійна оперативність, професійна організація, професійна підготовка, професійна підтримка, професійна пластичність, професійна працездатність, професійна пристосованість, професійна проникливість, професійна ретельність, професійна розважливість, професійний розвиток, професійне розуміння, професійна самокритичність, професійна самостійність, професійна свідомість, професійна скромність, професійне співробітництво, професійна спостережливість, професійна стабільність, професійна стриманість, професійне сумління, професійний такт, професійна творчість, професійна точність, професійна увага, професійна цілеспрямованість, професійна чесність, професійна чутливість.

Згідно з припущеннями дослідження показники професійності, благополуччя, що сприяють самореалізації та професійному зростанню, утворюють простір поверхневих і латентних векторів значущих для з'ясування психологічних закономірностей професійного зростання педагогів за моделлю динаміки коливань стану психологічного благополуччя.

У таблиці 1 представлені у порядку зменшення середні оцінки за контрольним переліком «Професійність». Через переважання жінок у групі досліджуваних (75 %) виявленні пріоритети відобразили жіночу модель розуміння професійності: 1) відповідальність і дисциплінованість; 2) заці-

кавленість (емоційна мотивація діяльності); 3) етика і чесність; 4) контактність, комунікація, взаємодія; 5) працездатність і надійність; 6) культура і чутливість.

Таблиця 1

Індикатори професійності у порядку зменшення

№	Індикатори благополуччя	Середнє	Стандартне відхилення
1.	Професійна відповідальність	88,1	13,9
2.	Професійна зацікавленість	87,4	10,2
3.	Професійна чесність	85,7	11,4
4.	Професійна контактність	85,5	13,5
5.	Професійна працездатність	85,4	10,8
6.	Професійна надійність	85,3	11,2
7.	Професійна чутливість	83,9	11,3
8.	Професійна культура	83,8	8,2
9.	Професійна дисциплінованість	83,5	13,9
10.	Професійна взаємодія	83,0	10,1
11.	Професійна етика	82,9	9,6
12.	Професійна витриманість	82,8	12,6
13.	Професійна комунікація	82,6	11,6
14.	Професійні здібності	82,5	8,4
15.	Професійна цілеспрямованість	82,5	13,1
16.	Професійна підтримка	82,1	9,1
17.	Професійне співробітництво	82,1	10,9
18.	Професійна вимогливість	82,0	14,8
19.	Професійна самокритичність	81,8	12,7
20.	Професійна спостережливість	81,7	10,4
21.	Професійна увага	81,4	10,4
22.	Професійний такт	81,2	11,6
23.	Професійна свідомість	81,0	12,3
24.	Професійна інтуїція	80,8	13,0
25.	Професійна пристосованість	80,8	15,5
26.	Професійний інтелект	80,8	14,5
27.	Професійна самостійність	80,6	12,2
28.	Професійна творчість	80,6	11,7
29.	Професійний розвиток	80,5	13,8
30.	Професійна активність	80,1	9,4
31.	Професійна делікатність	80,1	12,9
32.	Професійна адаптивність	80,0	13,7
33.	Професійне розуміння	80,0	11,5
34.	Професійна підготовка	79,8	11,2
35.	Професійна точність	79,7	11,8
36.	Професійна мобільність	79,6	11,2
37.	Професійне мислення	79,2	12,9
38.	Професійна далекоглядність	79,1	14,4
39.	Професійна проникливість	79,1	11,9
40.	Професійна оперативність	78,9	12,7
41.	Професійна ретельність	78,9	11,2
42.	Професійна організація	78,8	12,3
43.	Професійна винахідливість	77,7	13,9
44.	Професійна пластичність	77,7	11,3
45.	Професійна компетентність	77,6	14,6

Закінчення табл. 1

№	Індикатори благополуччя	Середнє	Стандартне відхилення
46.	Професійне сумління	77,2	14,6
47.	Професійна майстерність	77,1	12,7
48.	Професійна обізнаність	77,1	13,1
49.	Професійна ефективність	77,1	12,6
50.	Професійна конструктивність	76,7	10,4
51.	Професійна об'єктивність	76,4	12,5
52.	Професійна стабільність	76,4	14,7
53.	Професійна досвідченість	75,9	13,6
54.	Професійна лаконічність	75,9	14,7
55.	Професійна стриманість	75,4	13,7
56.	Професійна розважливість	75,3	11,2
57.	Професійна скромність	75,2	14,1
58.	Професійна ерудиція	75,2	12,5
59.	Професійна зрілість	75,0	17,8
60.	Професійна кваліфікація	74,6	20,5
61.	Професійна гнучкість	74,6	19,2
62.	Професійна ґрунтовність	74,3	17,5
63.	Професійне благополуччя	74,2	12,7
64.	Професійні ідеали	74,2	18,1
65.	Професійна глибина	74,1	14,2
66.	Професійна обачливість	73,4	16,5
67.	Професійна незалежність	72,8	13,8
68.	Професійна довершеність	72,7	14,4
69.	Професійні зразки	72,4	16,5
70.	Професійна методичність	72,1	18,3
71.	Професійна бездоганність	68,6	13,7
72.	Професійна невразливість	66,5	16,6
73.	Професійна безпомилковість	66,2	18,5
		Х _{ср.} = 78,7 σ = 4,5	

Всупереч очікуванням великих значень показників «майстерність», «вміння» тощо, на рівні свідомості досліджувані надають перевагу нормативності, соціальній пристосованості, культурній відповідності, емоційно-чуттєвій зумовленості професійної діяльності. Низькі значення отримали такі індикатори професійності: 1) безпомилковість, бездоганність, довершеність, методичність; 2) ґрунтовність і глибина; 3) зразки та ідеали; 4) незалежність і невразливість; 5) професійне благополуччя.

Отже, досліджувані виявили специфіку стилю і змісту власної діяльності, де гранична майстерність не є ціллю професійного зростання; ґрунтовність і глибина, зразки та ідеали не мають пріоритетності, як і професійне благополуччя, незалежність і невразливість.

Факторний аналіз індикаторів професійності (табл. 2.) виявив наступне.

Перший фактор «Загальна професійність» — латентний особистісний конструкт з найбільшими проєкціями «ґрунтовність», «гнучкість», «самостійність», «свідомість», «ідеали», «пристосованість», що цілком відповідає сфері педагогічної діяльності. Професійна ґрунтовність визнає першочергову спрямованість людини на якісне, всеохоплююче (в усіх важливих деталях) здійснення професійних дій. Обмеженість ресурсів у педагогічній

Таблиця 2

Головні компоненти у масиві даних оцінок індикаторів професійності

Сумарна вага фактора	9,8	8,6	6,4	6,3	6,0	5,7	3,7	3,4	3,0	2,9	2,9	2,7	2,5	2,5	2,3	2,1
% пояснюваної дисперсії	12,6	11,0	8,1	8,1	7,7	7,3	4,8	4,4	3,8	3,8	3,7	3,4	3,2	3,1	3,0	2,7
% накопленої дисперсії	12,6	23,6	31,7	39,8	47,5	54,8	59,5	63,9	67,8	71,5	75,2	78,6	81,9	85,0	88,0	90,7
№ загального фактору	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

сфері стимулює гнучкість, свідому самостійність у способах досягти надійного ґрунтового виконання професійних обов'язків. Проекція «професійні ідеали» — прояв ключової педагогічної функції — трансляція морально-етичного ідеалу, знань і вмінь наступним поколінням. Значні проекції «приспосованість», «обачливість», «лаконічність» — прояв типового для високої професійності рівня міжособистісної і статусної взаємодії, що ухиляється від зовнішнього керування та соціальних негараздів через «бездоганність», «обережність», «скромність», «стриманість» власної поведінки. Отже, професійність у досліджуваній групі постає як детальна ґрунтовність і незалежність, свобода від зовнішнього керування і є особливим стилем психологічно ефективної поведінки.

Другий фактор «*Сумлінна вимогливість*» — професійно орієнтована модифікація особистості педагога. Психологічний механізм реалізації даного латентного конструкту у зовнішньому плані: вимогливий педагогічний тиск на учнів з апелюванням до граничної моделі морального еталону (сумління, чесність, відповідальність, надійність); у внутрішньому плані — професійна вимогливість педагога до себе, зумовлена переліченими нормативними характеристиками. Третій фактор «*Професійні кваліфікаційні зразки*» — конструкт накопичення еталонних способів дій, що відповідають професійній зрілості, компетентності, обізнаності. Проекції «профспостережливість» і «профрозуміння» виявляють спосіб *зовнішнього* накопичення еталонних моделей професійної поведінки у досліджуваних — вони не генерують їх самі, а запозичують через спостереження і наслідування. Четвертий фактор «*Дисциплінованість у контактах*» — важлива ознака професійності через те, що вчителя спостерігають діти і можуть засвоїти небажані форми вербальної і невербальної поведінки. Отже, педагоги культивують в собі граничний самоконтроль самовираження в інтеракціях, про що свідчать значні проекції «творчість», «ретельність», «делікатність».

П'ятий фактор «*Вік, стаж*» свідчить про значне зростання з часом роботи «професійної методичності», «компетентності», «кваліфікації» та ін.

Шостий фактор «*Професійна підтримка*» — результуючий («майстерність», «підготовку», «авторитет», «бездоганність» та інші індикатори) конструкт у структурі розуміння педагогами професійності. Від'ємна проекція «творчість» виявляє репродуктивний характер «підтримки» як передачу того, що накопичено, а не як спільне творче створення нового способу педагогічної діяльності. Сьомий фактор «*Етично бездоганна професійна зацікавленість*» з великими проекціями «творчість», «активність», «цілеспрямованість» виявляє типову (некомерційну) установку педагогів на бездоганність мотивів власної професійної активності, рушієм і мотиватором якої є емоційна зацікавленість, потяг до контактів, новизни і творчості. Восьмий фактор «*Професійне благополуччя*» з найбільшими проекціями «професійна взаємодія», а також: «невразливість», «приспосованість», «обачливість», «мобільність», «оперативність»; «бездоганність» і «точність»; «методичність» і «ретельність»; які і створюють відчуття психологічного професійного благополуччя у педагогів. Слід відмітити від'ємну проекцію «професійна глибина». Отже, досліджувані працівники

сфери освіти у зміст «професійного благополуччя» вкладають успішність і темп реагування на проблеми взаємодії без особливої глибини занурення у професійні проблеми. Виявлений зміст фактору добре пояснюється фактором гендера — глобальною орієнтацією жінок на спілкування, стосунки, взаємодії з метою підтримки високого міжособистісного статусу, привітливості й на цій основі високої самооцінки. Іншими словами, професійне благополуччя у досліджуваних осіб — це насамперед міжособистісне благополуччя, частково зумовлене професійною майстерністю, але більшою мірою комунікативними вміннями. Дев'ятий фактор «*Орієнтація на свободу*» — нечітко виражений фактор орієнтованої на досягнення свободи («невразливість») тенденції. Пластична модифікація поведінки для пристосування не пов'язана з «професійним розвитком» (наявна від'ємна проєкція). Десятий фактор «*Професійна адаптивність*» з проєкціями «бездоганність», «ефективність», «глибина». Проєкція «активність» та від'ємні проєкції «делікатність» і «такт» вказують на те, що даний конструкт соціального пристосування є формою «тиску», «нападу» на осіб, що є джерелом загрозової для самооцінки критики. Одинадцятий фактор «*Професійна незалежна об'єктивність*» зі значними проєкціями «стриманість», «лаконічність» і «невразливість» — конструкт оцінної природи, що містить сенс впевненості, захищеності та незалежності через володіння таким беззаперечним знанням. Дванадцятий фактор «*Стать*». На полюсі жінок проєкції професійна: взаємодія, чутливість, проникливість, стабільність, делікатність. На полюсі чоловіків проєкції професійна: ерудованість, інтелект, мислення, стриманість, мобільність, оперативність, невразливість, досвідченість, майстерність, точність, конструктивність, компетентність, співробітництво, інтуїція. Отже, фактор дуже точно відобразив гендерні відмінності: жіночу спрямованість на спілкування, почуття та чоловічу на цілі, знання, сутність, холодність тощо. Тринадцятий фактор «*Професійна стабільність*» — проєкції «професійна культура», «методичність», «розуміння», «мислення»; «розважливість», «стриманість», «скромність»; «етика», «ідеали» визначають фіксовану стереотипізовану модель педагогічної поведінки як особливу професійну культуру. Але від'ємні проєкції: «безпомилковість», «ефективність», «довершеність» вказують на те, що ця стабільність має недоліки у світі, що змінюється — професійна культура педагогів занадто негнучка, орієнтована в минуле і втрачає свою якість через таку пристосованість і стабільність. Чотирнадцятий фактор «*Професійна далекоглядність*» з проєкціями «активність», «інтерес», «професійні здібності», «інтелект». Від'ємні проєкції: «розважливість», «скромність». Отже, конструкт відображає внутрішній інтелектуальний імпульс, спрямований у майбутню самореалізацію власних здібностей з готовністю діяти навіть (проєкції) «нескромно» і «нерозважливо», це потенціал професійного самовдосконалення, готовність активно змінюватися з порушенням правил і поточної моделі професійної культури. П'ятнадцятий фактор «*Професійна працездатність*». Як видно з проєкцій, працездатність на рівні конструктів пов'язана з економією психологічної енергії через незалежність, правильну організацію, стриманість емоцій, витримку, відпові-

дальність, чутливість, проникливість. Від'ємна проекція «гнучкість» вказує на тенденцію до стереотипної, автоматичної діяльності. Шістнадцятий фактор «Професійна ерудованість» з проекціями, що окреслюють витoki і наслідки ерудиції. Від'ємні проекції: «скромність», «витриманість» точно вказують на типову для педагогів тенденцію до експансивного, домінантного, повчаючого стилю взаємодії як в межах педагогічного закладу, так і у невідповідному професії оточенні (сім'я, друзі тощо), що можливо розглядати як певну професійно орієнтовану «деформацію» особистості. Таким чином, факторний аналіз індикаторів професійності відобразив структуру латентних диспозиційних стратегій, установок і конструктів досліджуваних, які у подальшому передбачається співставити зі складовими психологічного благополуччя особистості шляхом аналізу зв'язків оцінок факторів даного контрольного переліку «Професійність» з іншими показниками та складовими психологічного благополуччя особистості.

Професійний ріст педагога, за М. М. Поташніком, — це мета і процес надбання знань, умінь, способів діяльності, що дозволяють йому не будь-яким, а саме оптимальним чином реалізувати своє призначення. Отже, оптимальність професійного зростання означає отримання максимально можливих для конкретних умов результатів цього росту при мінімально необхідних витратах часу, сил, засобів та ін. [5].

Професійне зростання педагога здійснюється двома шляхами: за допомогою самоосвіти та за рахунок усвідомленого, обов'язково добровільного навчання [5]. Обидва шляхи нерозривно пов'язані: педагог сам вибирає зміст, форми, методи з запропонованої йому роботи, і тому остання набуває характер самоосвіти, з іншого боку, як би педагог сам не піклувався про свій професійний ріст, як би ретельно сам не проектував його, він не може подібно шовкопряду нескінченно витягати тільки із самого себе «нитку» знань, умінь, ідей, що погіршує його психологічне благополуччя як фахівця.

Список використаних джерел

1. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996. — 309 с.
2. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности субъекта труда / Ю. П. Поваренков // Современная психология: многообразие научного поиска / Под ред. Р. А. Ахмерова, С. П. Дырина, А. Л. Журавлева. — М.: «Институт психологии РАН», 2007.
3. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М. М. Поташкин. — М.: Центр педагогического образования, 2009. — 448 с.

С. Карсканова

аспирантка

Херсонский государственный университет

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
БЛАГОПОЛУЧЬЕ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Резюме

В статье рассматривается психологическое благополучие специалиста как внутреннее условие развития, устанавливающее равновесие между внешними профессиональными воздействиями, внутренним состоянием личности и характером профессиональной деятельности. Нами представлены данные эмпирического исследования и анализ результатов опроса группы работников сферы образования по контрольному списку «Профессиональность».

Ключевые слова: психологическое благополучие профессионала, Я — профессиональное, факторный анализ индикаторов профессиональности.

S. Karskanova

Postgraduate Student

Kherson State University

**PROFESSIONAL GROWTH AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING:
AN EMPIRICAL INVESTIGATION**

Summary

This paper reviews the psychological well-being of professional as an internal condition of establishing a balance between external professional influences, internal as personality and character of professional activity. Our empirical study presents data and analysis results of the survey group of educators on the checklist of «Professional».

Key words: psychological well-being of professional, professional growth, condition of professional growth.

Кернас Андрей Вячеславович

аспирант

Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАРТОВОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЕВОЙ ГОТОВНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ЕДИНОБОРСТВ

Исследована проблема психологического сопровождения спортивной деятельности в различных видах единоборств. Предложена программа эмоциональной регуляции, направленная на формирование предстартового эмоционального состояния боевой готовности у спортсменов-единоборцев. Приведены результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: боевая готовность, акцептор результатов действия, функциональные системы.

Постановка проблемы. Гармоничное развитие человека, улучшение его физического и психологического здоровья продолжает оставаться одной из важнейших задач спортивной деятельности. Однако, как мы можем отметить, в настоящее время приведенные специалистами статистические данные свидетельствуют об участившихся случаях серьезных заболеваний и ранней смертности людей, занимающихся спортом. На наш взгляд, очевидной причиной наступления вышеуказанных побочных последствий занятий спортом является отсутствие повсеместного внедрения квалифицированного психологического сопровождения спортивной деятельности, осуществляемого профессиональными спортивными психологами. Согласно оценкам Е. П. Ильина, деятельность спортсменов носит соревновательный характер, и по своей сути направлена на достижение максимального результата, независимо от уровня квалификации спортсменов. Без состязательного момента спортивная деятельность утрачивает свой смысл [6, с. 19]. В свою очередь соревновательная деятельность осуществляется в условиях жесткой конкуренции, требующих от спортсмена максимальной собранности, хладнокровия, рационального использования техникотактического арсенала. Иначе продолжительное успешное осуществление спортивной деятельности невозможно. Но при отсутствии психологической подготовки и овладении переданным специалистами методическим инструментарием, позволяющим спортсмену, с одной стороны, адаптироваться к стрессогенным условиям соревновательной деятельности, и с другой стороны, проводить самостоятельную психогигиеническую работу, направленную на восстановление и поддержание психологического и физического здоровья в период между выступлениями, он будет не в состоянии как добиваться стабильно высоких результатов в соревновательной деятельнос-

ти, так и своевременно восстанавливаться после истощающих организм запредельно высоких нагрузок. В результате значительно возрастает вероятность развития психосоматических заболеваний, напрямую связанных с выполняемой человеком спортивной деятельностью.

Таким образом, нам представляется очевидным, что благодаря применению на практике научно обоснованных методов психологического сопровождения, становится возможным решить две наиболее актуальные задачи, связанные с реализацией спортивной деятельности: Во-первых, оптимизировать процесс адаптации спортсмена к стрессогенным условиям соревновательной деятельности, и как следствие этого, повысить ее результативность. Во-вторых, значительно минимизировать психические и физические потери спортсмена.

Анализ исследований и публикаций. Опираясь на положения современной психологии спорта и мнение ряда авторов — выдающихся специалистов в данном направлении психологической науки А. В. Алексеева [4], В. Ф. Сопова [9], Е. П. Ильина [6], О. А. Черниковой [10] и др., мы можем констатировать следующее:

Важнейшей составляющей эффективного психологического сопровождения спортивной деятельности является регуляция предстартовых эмоциональных состояний спортсменов.

Оптимально способствующим успешному осуществлению спортивной деятельности является предстартовое эмоциональное состояние боевой готовности.

Предстартовые эмоциональные состояния лихорадки и апатии крайне негативным образом отражаются как на результатах выполняемой спортсменами деятельности, так и на их здоровье.

Составляющими компонентами предстартовых эмоциональных состояний является физический и мыслительный.

Физический компонент проявляется у спортсмена в ощущениях своих физических качеств, состоянии нервно-мышечного аппарата, различных органов и систем. Эти ощущения, в свою очередь, во многом зависят от степени и физической и технической подготовленности спортсмена. Чем она выше, тем в большей степени физический компонент соответствует предстартовому эмоциональному состоянию боевой готовности [7, 8].

Мыслительный компонент представляет собой, по сути, план и программу деятельности, на которых спортсмен-единоборец сосредотачивает внимание, отсутствие четкого плана или программы может помешать сосредоточиться на решении важной задачи. Например, отсутствие четкого плана на бой (схватку) может вызвать суету, поспешный выбор тактического варианта действий [7, 8].

Согласно утверждению авторов П. К. Анохина [1, 2, 3] и А. В. Алексеева [4], когда человек включается в какую-либо деятельность, в его организме начинаются изменения, определяемые этой деятельностью. Так, при подъеме по лестнице начинает учащенно биться сердце, учащается дыхание, повышается активность мышц (особенно мышц ног) и т. д. Совокупность всех этих изменений в организме, направленная на достижение

нужного результата, составляет функциональную систему, объединяющую все наиболее характерные элементы в состоянии человека в процессе данной деятельности. Исследования, проведенные в связи с разработкой теории функциональных систем, показали, в частности, что каждая система имеет вертикальную структуру. Это значит, что схема функциональной системы рождается на «самом верхнем этаже» организма — в головном мозгу, где программируется будущая деятельность (кора головного мозга) и формируется эмоциональное отношение к этой программе (подкорковые узлы, высшие вегетативные центры). В центральной нервной системе существует особый аппарат, воспринимающий и оценивающий всю информацию, которая поступает в мозг из организма и окружающей среды. Этот аппарат П. К. Анохин назвал «акцептором результатов действия». В нем происходит как оценка поступающей в мозг «афферентной информации», так и оценка, и сверка ее с идеальной моделью конечного результата, которого необходимо достичь. В случае расхождения между тем, что «необходимо», и тем, что «происходит», акцептор результатов действия вносит соответствующие коррективы, направленные на достижение желаемого результата. Задача, запрограммированная в головном мозгу, в «верхнем этаже» функциональной системы, реализуется затем через ее «нижние этажи» посредством «включения» и «выключения» тех органов, которые нужны для выполнения намеченной задачи. Деятельность органов, составляющих сложившуюся функциональную систему, может протекать согласованно и предельно гармонично, и тогда человек справляется с поставленной задачей успешно и легко. При отсутствии такого согласования в поведении человека, решающего ту или иную задачу, возникают затруднения. То же самое происходит в спорте при «стартовой лихорадке», в основе которой лежит, в частности, раскоординированность в деятельности головного мозга и скелетных мышц: чрезмерное возбуждение нервных центров ведет к закреплению опорно-двигательного аппарата, а в результате нарушается точность движений и травмируются мышцы [1, 2, 3]. Поведение в состоянии психической напряженности отличается отсутствием гибкости, утрачивает пластичность, свойственную ему в спокойной обстановке. Некоторые спортсмены отмечают, что при встрече с сильным противником из-за сильного волнения подсказанная тренером или товарищем комбинация становится настолько навязчивой, что в ходе борьбы они думают только о ней, забывая о всех других приемах. Это происходит потому, что спортсмен не критически воспринимает рекомендованную комбинацию.

В состоянии психологической напряженности в первую очередь страдают сложные действия и интеллектуальные функции: сокращается объем внимания, нарушаются процессы восприятия и мышления, появляются лишние ненаправленные действия, снижается объем памяти и элементарных мыслительных операций [4, 6, 7, 8].

Как указывают авторы А. В. Алексеев [4], Ю. В. Высочин [5], наиболее часто нарушение в деятельности функциональных систем у здоровых людей возникает во время экстремальных ситуаций, то есть в моменты,

когда организм (и в первую очередь его высший отдел — центральная нервная система) испытывает чрезмерное напряжение, особенно тягостное при отрицательных эмоциях, которые имеют особо важное значение для данного человека. Следовательно, механизмы саморегуляции, заложенные в человеке природой, далеки от абсолютной надежности и достаточно часто оказываются критически воспринимаемой человеком ситуацией. Вследствии чего акцептор результатов действия также достаточно часто оказывается бессильным перед задачей формирования оптимального режима деятельности функциональных систем. В то время как в идеале высокое психическое возбуждение должно сочетаться с такой же высокой степенью раскрепощения мышц.

Целью статьи является раскрытие психологических особенностей формирования предстартового эмоционального состояния боевой готовности у спортсменов, занимающихся различными видами единоборств, а также приведение теоретического обоснования и рекомендации по практическому применению отобранного и адаптированного методического инструментария, входящего в предлагаемую нами программу психологического сопровождения спортивной деятельности, направленную на формирование предстартового эмоционального состояния боевой готовности.

Методы исследования. В работе использовалась система методов, включающая анализ литературы по избранной проблематике, методы наблюдения, беседы, анкетирования, тестирования. Комплекс психодиагностических методик составили: самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Стамбуловой, диагностики соревновательной личностной тревожности, методика исследования оперативной оценки самочувствия, активности и настроения САН.

Для диагностики формально-динамических и качественных показателей исследуемых феноменов в соответствии с правилами психодиагностики и психометрики нами были разработаны методика диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев.

Исследования проводились на базе спортивных клубов городов Измаила и Болграда, культивирующих спортивные виды единоборств. В период с 2009 по 2010 год нами было обследовано 92 спортсмена в возрасте от 11 до 38 лет.

На основании проведенного нами анализа научной литературы по исследуемой проблематике мы пришли к выводам о целесообразности применения методических основ психологического сопровождения спортивной деятельности в двух наиболее важных направлениях психогигиены и мобилизации.

Таким образом, разработанная нами программа в целях повышения практической эффективности была направлена на решение двух первоочередных задач:

1. Посредством проведения методов спортивной психогигиены предупредить развитие невротических и эмоциональных нарушений, способных привести к формированию у спортсменов устойчивых неблагоприятных предстартовых эмоциональных состояний лихорадки либо апатии, де-

структивным образом отражающихся как на состоянии их здоровья, так и на результатах выполняемой ими профессиональной деятельности.

2. Посредством проведения методов гипнотического воздействия на спортсменов оптимизировать адаптацию спортсменов к условиям соревновательной деятельности, передав необходимый методический инструментарий, позволяющий им в необходимый момент проводить мгновенную мобилизацию, вызывая в себе устойчивое предстартовое состояние боевой готовности.

Таким образом, при решении поставленных задач нами был определен следующий план последовательных действий:

На первом этапе в спортивных клубах был проведен курс лекционных занятий, направленных на предоставление спортсменам и тренерско-преподавательскому составу информации о целесообразности применения методов спортивной психогигиены. А также комплекс симптомов, позволяющих выявить на ранней стадии предрасположенность к развитию невротических и эмоциональных нарушений, способных привести к формированию у спортсменов устойчивых неблагоприятных предстартовых эмоциональных состояний лихорадки либо апатии. Говорилось о целесообразности организации и регулярного проведения массовых программ культурно-образовательной направленности, совместном посещении кино, театров, музеев и т. д.

Проводились групповые сеансы аутотренинга.

На втором этапе практического применения нами было решено использовать якорный метод гипнотического воздействия с целью оптимизации процесса адаптации спортсменов к условиям соревновательной деятельности и закреплению, в том числе и на уровне подсознания, способности к мгновенной мобилизации и вызыванию в себе устойчивого предстартового состояния боевой готовности. Для этой цели с каждым из спортсменов была проведена работа по составлению и комбинированию аудиодиска, на котором был записан сеанс аутотренинга, в середине прерывающийся монотонным голосом спортсмена, многократно повторяющим установку следующей направленности: «Каждый раз, когда я совершу щелчок пальцами (другой вариант — хлопок ладонями), я автоматически войду в состояние боевой готовности». После многократного повторения вышеуказанных установок на диске продолжал звучать сеанс аутотренинга.

Таким образом, посредством проведения последовательности описанных действий нами ставилась цель сначала создать предпосылки к полному расслаблению и возникновению у спортсмена состояния дремоты, в котором установка проходит на уровень подсознания. И затем посредством продолжения сеанса аутотренинга ввести спортсмена в состояние бодрствования.

По итогам проведенной работы мы можем сделать выводы о практической эффективности разработанной нами программы, подтверждающейся результатами повторного проведения психодиагностических методик, а также наблюдением за улучшением состояния здоровья и ростом уровня спортивных достижений.

Список использованных источников

1. Анохин Петр Кузьмич. Опережающее отражение действительности. Философские аспекты теории функциональных систем: Избранные труды / Петр Кузьмич Анохин. — М.: Наука, 1978. — С. 7–26.
2. Анохин Петр Кузьмич. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / Петр Кузьмич Анохин / Философские аспекты теории функциональных систем: Избранные труды. — М.: Наука, 1978. — С. 27–48.
3. Алексеев А. В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте / А. В. Алексеев. — Изд. 5-е, перераб. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 352 с.
4. Здоровому о здоровье / Ю. В. Высочин // Хрестоматия. Спортивный рукопашный бой: Техника совершенствования / Сост. С. А. Иванов-Катанский; Т. Р. Касьянов. — М.: 2006. — С. 114–119.
5. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с. — (Серия «Мастера психологии»).
6. Кадочников А. А. К бою готов! Стрессоустойчивость в рукопашном бою. Серия «По системе спецназа» А. А. Кадочников. — 2-е изд. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 160 с.
7. Кадочников А. А. Психологическая подготовка к рукопашному бою / А. А. Кадочников Ростов н/Д: Феникс. Экспериментальный колледж Кубанской государственной академии физической культуры, 2003. — 125 с.
8. Сопов В. Ф. Формирование образа оптимального боевого состояния методами рефлексии в процессе психологической подготовки хоккеистов: теория и практика физической культуры / В. Ф. Сопов. — 2006. — № 6. — С. 25–27.
9. Черникова О. А. Психологические особенности влияния эмоций на деятельность спортсмена / О. А. Черникова // Проблемы психологии спорта: сб. науч. статей. — 1962. — № 6. — С. 198–210.
10. Эмоции; Эволюция эмоций; Биологическая теория эмоций / П. К. Анохин // Хрестоматия «Психология эмоций» / Сост. В. К. Вилюнас. — 2008. — С. 268; 268–270; 270–275.

А. Кернас

аспірант

Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДСТАРТОВОГО ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ БОЙОВОЇ ГОТОВНОСТІ У СПОРТСМЕНІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ РІЗНИМИ ВИДАМИ ЄДИНОБОРСТВ

Резюме

Досліджено проблему психологічного супроводу спортивної діяльності в різних видах єдиноборств. Запропоновано програму емоційної регуляції, направлену на формування передстартового емоційного стану бойової готовності у спортсменів-єдиноборців. Приведено результати проведеного дослідження.

Ключові слова: бойова готовність, акцептор результатів дії, функціональні системи.

A. Kernas

Postgraduate Student

South-Ukrainian National Pedagogical University the name of K. D. Ushinskiy

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PRESTARTING EMOTIONAL
STATE FORMING FOR OPERATIONAL READINESS OF ATHLETES,
ENGAGED IN DIFFERENT KINDS OF MARTIAL ARTS**

Summary

The problem of psychological support sports activities in various types of martial arts is considered. A program of emotional regulation, aimed at forming prestarting emotional states for operational readiness of martial arts' athletes. The results of the performed study were given.

Key words: operational readiness, acceptor of action results, functional systems.

Крючкова Юлія В'ячеславівна

асистентка кафедри педагогіки та психології

Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ

В статті розглядається процес самоактуалізації студентів внаслідок огляду їх професіоналізації під час навчання. В експериментальній частині співвідносяться показники професійного вибору та самоактуалізації студентів-випускників.

Ключові слова: самоактуалізація, професійний вибір, самоствердження, саморозвиток, професіоналізація.

Актуальність дослідження рівня самоактуалізації та її структури пов'язана зі зверненням уваги на такий аспект, як критерії, яким повинні відповідати фахівці. Мова йде про розуміння професіоналізму не тільки як компетентності, рівень якої забезпечується педагогічною системою, яка спрямована на знання, вміння та навички, й не тільки як передбачення наявності у фахівця творчого потенціалу. Найбільш сучасне й найбільш загальне розуміння професіоналізму пов'язане з ідеєю самореалізації особистості через професію. Самоактуалізація є найбільш точним поняттям, яке відображує це особистісне становлення. Самоактуалізація є вищою формою саморозвитку, вона включає самоствердження — можливість заявити про себе як про особистість, а також самовдосконалення — прагнення наблизитися до певного ідеалу. Самоактуалізація може розглядатися як певний рівень досягнень, відповідний потенціалу особистості. За визначенням автора теорії самоактуалізації А. Маслоу, самоактуалізація — це вміння людини стати тим, ким вона здатна стати, зобов'язаність виконувати власну місію — реалізовувати те, що в ній закладено відповідно з власними вищими потребами. Згідно з А. Маслоу, потреба в самоактуалізації є вершиною потреб людини, вона не може виникнути та реалізуватися, якщо не реалізовані потреби більш низького порядку.

Гуманістична психологія (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл тощо) уявляє, що людина є цілісною та унікальною особистістю, яка здатна самостійно будувати власний життєвий шлях, рухатися у власному духовному розвитку. Психологи гуманістичного напрямку стверджують, що особистість сама будує себе, що вплив на неї не сприяє розвитку, а навпаки, гальмує його. Людина повинна прийняти на себе відповідальність за те, що вона робить, за власний розвиток, особисто знаходити вихід зі складних ситуацій, визначати осмисленість свого життя.

Таким чином, на базі потреби в самоактуалізації з'являються мотиви, які направляють людину до реалізації вищого смислу свого існування. Згідно з В. Франклом, смисли життя не надані людині, їх необхідно від-

шукувати, і в тому числі в реалізації цінності утворення. Мета самоактуалізації — досягнення повноти відчуття життя, задоволеність собою, власним життям, відчуття, що все зроблено добре, що інші визнали особистість людини, її унікальність та індивідуальність.

Мета нашого дослідження полягає у виявленні взаємозалежності рівнів самоактуалізації з правильністю професійного вибору на прикладі студентів Маріупольського державного університету.

Самоактуалізація є неодмінним атрибутом людської особистості. Адже в умовах відсутності чіткої регламентації в суспільстві, гарантії щодо місць роботи, наявної конкуренції на ринку праці зростає потреба в особистостях, які спрямовані на постійні досягнення. Особистість, здатна до самоспостереження, самореалізації, саморозвитку, зможе вільно й успішно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності, самостійно творчо і нетрадиційно мислити, сміливо розробляти власні стратегії поведінки, здійснювати моральний вибір і нести відповідальність за свої дії і власний розвиток. Тільки точкою опори на все подальше життя, запорукою реалізації власного «Я», а й умов розвитку суспільства як цілісної системи. Практика підтверджує, що людина, спрямована на досягнення, готова максимально розвивати свої здібності, постійно змінюватись і реалізовувати свої можливості, має продуктивно розв'язувати особистісні, соціальні, виробничі проблеми.

Ефективність процесу самоактуалізації визначається рівнем усвідомлення студентом цілей і можливостей свого розвитку. Перш ніж стверджувати себе, потрібно усвідомити себе, відчути свою індивідуальність, визначити мету свого подальшого розвитку. Мета — ідеальне уявлення результату, що досягається в процесі діяльності. Вона виконує важливу соціальну функцію: збуджує, мобілізує, спрямовує волю та енергію людини на реалізацію життєво важливих для неї дій, вчинків, поведінки, діяльності. Адже не кожному вдається ставити перед собою цілі та успішно їх досягати. Потенційні можливості учня величезні, однак без належного виявлення, цілеспрямованого розвитку й педагогічного керівництва вони швидко згасають.

Вибір сфери самоствердження може бути стратегічним, тактичним і ситуативним. Стратегічний вибір розрахований на багато років копіткої праці, тактичний є частиною стратегічного і може змінюватись щодо засобів досягнення мети, ситуативний підпорядковується конкретному мотиву, потребі.

Процес самоствердження не є короточасним актом педагогічного впливу, він цілеспрямовано формується в процесі реалізації взаємопов'язаних між собою компонентів багатопланової виховної системи школи.

Згідно з вимогами часу до молодого сучасника — бути суб'єктом власного життя — самоствердження можна вважати як інтегративну єдність якостей особистості, що визначає готовність майбутнього випускника досягти соціально і особистісно значущих цілей. Сьогодні орієнтирами особистісного і суб'єктного розвитку є такі характеристики, як упевненість у собі, активна життєва позиція, прагнення до самовдосконалення, реалі-

зації власних здібностей та самоствердження, які в цілому забезпечують людині успішність упродовж усього життєвого шляху. Потрібно змінити пріоритети виховання, розробити механізми переходу від минулої мети — людини абстрактної до сучасної — людини реальної, здатної самостійно вибудовувати власну життєдіяльність, бути активним стратегом, проєктувальником свого життя. На думку І. Беха, «Людина — автор вільної дії, тобто така, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє», «...стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи» [1, с. 13].

Самоствердження може являти собою поєднання двох функцій: конституювання особистості (з лат. *constitue* — встановлювати, визначати склад, зміст чого-небудь) і конструювання власного життя в позитиві до рівня досягнення гарантії успіху. При цьому завдання педагога вбачається в тому, щоб допомогти кожному реалізувати позитивний потенціал, високу активність, закладену в «самості» студента, і успішно розвивати його особистісну основу. У тому разі, коли студент намагається піднятися вгору ціннісними сходами, йому просто необхідна кваліфікована допомога у виборі.

Найважливіше завдання педагога при цьому, на нашу думку, полягає в тому, щоб, збуджуючи активність особистості, яка себе конструє, толерантно залучати її до позитивних видів діяльності, виходячи з її реальних можливостей, оскільки процес самоствердження завжди відбувається в діяльності, детермінований індивідуальністю.

ВНЗ та педагоги можуть і повинні багато зробити, щоб цінності, гуманістичні ідеї стали для кожного студента не лише сумою знань, а й синтезом моральних норм, котрі визначають поведінку людини.

Для усвідомлення молодою людиною способів свого самоствердження в неї має сформуватися цілісне уявлення про себе і навколишній світ. Цей процес відбувається всередині інформаційно-педагогічного поля, створеного зусиллями всього педагогічного колективу; в атмосфері успіху і взаєморозуміння, котрі поступово залучають студента до процесу самостворення, спонукають до вибору своєї подальшої життєвої стратегії.

В. Демиденко визначає самоактуалізацію наступним чином: «Самоактуалізація — це свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті» [2, с. 33]. У становленні й розвитку самоактуалізації автор виділяє наступні етапи:

- 1) усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів виповнення себе — усвідомлення свого «Я»;
- 2) визначення життєвої мети та програми дій її досягнення;
- 3) побудова моделі діяльності;
- 4) діяльність та її самооцінка;
- 5) порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності і свого статусу;
- 6) формулювання висновків про перспективи свого «Я»;
- 7) внесення в нього за потреби певних коректив.

Студентство можна віднести до другої стадії юності або до її пізнього періоду. Цю стадію Б. Г. Ананьєв визначив як час засвоєння деяких професійних ролей, початок самостійного життя. Дослідники відзначають, що особливу актуальність для особистості в даному віці набувають питання сенсу життя, її призначення, визначення власного «Я», етики і моралі, психології самопізнання і самовиховання.

На початковому етапі професійного навчання студенти пристосовуються до умов та змісту професійно-освітнього процесу, засвоюють новий для себе вид діяльності — навчально-пізнавальну, нову соціальну роль, налагоджують взаємовідносини один з одним та з викладачами [3, с. 168–169].

Психологічне забезпечення даного етапу полягає у наданні першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності. До технологій психологічного забезпечення відносяться:

- діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок;

- допомога у розвитку навчальних вмінь та регуляції своєї життєдіяльності;

- психологічна підтримка студентів-першокурсників у подоланні складнощів самостійного життя та налагодженні комфортних взаємовідносин з однокурсниками та викладачами.

Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є:

- адаптація до навчально-пізнавального середовища;

- особистісне самовизначення;

- випрацювання нового стилю життєдіяльності.

Можна стверджувати, що на початкових етапах професійного навчання закладаються лише загальні передумови освоєння професії, необхідні на заключному етапі освіти та у подальшому професійному становленні та зростанні.

Але вже наприкінці II, а більш за все на III та IV курсах — етапі інтенсифікації — відбувається розвиток загальних та спеціальних здібностей студентів, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення, самостійності. Ведуча діяльність — науково-пізнавальна.

Психологічне забезпечення зводиться до діагностики особистісного та інтелектуального розвитку, наданню допомоги, підтримки у вирішенні проблем взаємовідносин з однолітками. До технологій забезпечення відносяться розвиваюча діагностика, психологічне консультування, корекція особистісного та інтелектуального профілю. Психологічними критеріями продуктивності цього етапу становлення студента є:

- інтенсивний особистісний та інтелектуальний розвиток;

- соціальна ідентичність;

- самоосвіта;

- оптимістична соціальна позиція;

- готовність до завершального етапу професійної освіти.

На завершальному етапі професійної освіти — етапі ідентифікації — важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності з отримуваною спеціальністю. Для цього періоду також характерний

перехід від формування окремих якостей до їх повного розвитку й інтеграції у цілісну особистісну структуру. Цей період завершується у спеціалістів та в магістратурі.

Психологічне забезпечення полягає у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомозі у знаходженні професійного поля для реалізації себе, підтримці у знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності.

Психологічні критерії успішного проходження цього етапу:

- ототожнення себе з майбутньою професією;
- формування готовності до неї;
- розвинена здатність до професійної самопрезентації.

Н. Копилова вказує, що професійне становлення студента передбачає розробку та використання у вчн сукупності розгорнутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, включення її у різноманітні професійно значущі види діяльності (пізнавальну, навчально-професійну) [3, с. 169].

Експериментальне дослідження особливостей самоактуалізації студентів Маріупольського державного університету у контексті їх професійного вибору проводилося у декілька етапів:

I етап — експериментальне дослідження правильності професійного вибору студентів за методикою «Діференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є. Климова.

II етап — експериментальне дослідження показників (рівнів) самоактуалізації студентів за методикою «САТ».

III етап — порівняльний аналіз показників самоактуалізації студентів в контексті їх професійного вибору.

Вік випробовуваних студентів складає від 19 до 21 року, це студенти спеціальності «Практична психологія» 4-го курсу та ОКР «спеціаліст».

Але серед випускників закладу все ж є студенти, чий професійний вибір не був зумовлений їх власною потребою саморозвиватися саме в руслі професії психолога. Кількість таких студентів складає 20 %, з яких 12 % успішно могли б займатися технічними професіями, 6 % — реалізувати себе у професіях, пов'язаних з рослинами та тваринами. Лише 2 % з названих студентів визначили себе як прагнучих до типу професій «Людина — знакова система». Але це прагнення ніякою мірою не може стосуватися саме психології, бо їхня успішність саме з профільних предметів вимагає бажати кращого. Навпаки, ці студенти виявляють неабиякий інтерес до математики, інформатики та інших «знакових» предметів.

Представимо результати дослідження у вигляді діаграми (рис. 1).

Дослідження прагнення до самоактуалізації виявило, що випускники в цілому мають достатньо високий показник — приблизно 70 %, однак розподіл значень за даним параметром має великий діапазон — від 26 до 90 %. Тому за отриманими результатами, а також виходячи зі специфіки завдань дослідження, вся вибірка була розподілена на дві частини — студентів, чий професійний вибір виявився правильним, та тих, чий вибір був випадковим. У цих групах були проаналізовані структурні складові самоактуалізації — її параметри за 14 шкалами — двома базовими та 12 додатковими.

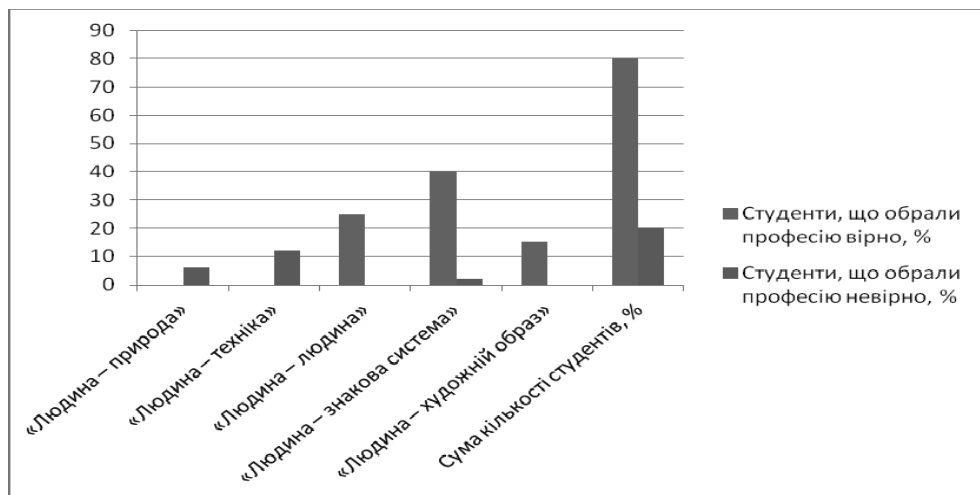


Рис. 1. Процентне співвідношення студентів-випускників за показниками вірно обраної професії

Як бачимо з наведених даних, вибір професії психолога не впливає лише на такі показники самоактуалізації, як:

1. Базова «Шкала підтримки» (високі показники з цієї шкали виявилися в обох групах студентів).

2. Шкала «Гнучкості поведінки» з «Блоку цінностей» (низькі результати виявилися як у студентів з правильно обраною професією, так і у студентів, чий вибір був випадковим).

3. Шкала «Сензитивності» з «Блоку почуттів» (53, 6 та 51, 6 %).

4. Шкала «Спонтанності» з того ж блоку (також високий бал в обох групах).

5. Шкала «Самоприйняття» з «Блоку самосприйняття» (39, 4 та 28, 3 %).

6. Шкала «Синергії» з «Блоку концепції людини» (низькі показники в обох групах).

7. Шкала «Прийняття агресії» з «Блоку міжособистісної чуттєвості» (також низький процент в обох групах).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що вищезазвані шкали хоча й є дуже важливими показниками загального розвитку самоактуалізації особистості, але до професійного становлення психолога безпосереднього відношення не мають.

Навпаки, такі показники (рівні) самоактуалізації, як

- «компетентність у часі»;
- «ціннісні орієнтації»;
- «самоповага»;
- «уявлення про природу людини» (здатність до сприймання людей та світу позитивно);
- «контактність»;

– «пізнавальні потреби» та

– «креативність» дуже тісно пов'язані з названою професією, оскільки характеризують як моральний аспект майбутнього професіонала (ціннісні орієнтації, самоповага та взаємопов'язана з нею здатність поважати інших), так і суто професійні здібності (креативність, контактність та, що найважливіше, — прагнення до постійного самовдосконалення).

Процентне співвідношення показників самоактуалізації студентів, що зробили свій професійний вибір вірно, до показників студентів, чий вибір був випадковим або нав'язаним батьками чи «модю», дає нам змогу зробити наступний висновок: правильність професійного вибору безпосередньо впливає на рівень самоактуалізації особистості. Чим більше прагнення відчуває студент особистісно та професійно самовдосконалюватися саме в рамках даної професії, тим більш високим виявляється рівень його самоактуалізації, що підтверджує гіпотезу дослідження.

Проведене дослідження взаємозв'язку самоактуалізації та професійного вибору випускників дає змогу стверджувати наступне: прагнення студентів самостверджуватися саме в рамках обраної професії прямо впливає на рівень їх самоактуалізації.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О. Особистісне самоствердження: теоретичні підходи і практика реалізації / О. Безкоровайна // Шлях освіти. — 2009. — № 2. — С. 10–14.
2. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. К. Демиденко // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 2. — С. 31–36.
3. Копылова Н. В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н. В. Копылова // Мир психологии. — 2005. — № 1. — С. 162–170.

Ю. Крючкова

асистент кафедри педагогіки і психології
Мариупольський державний університет

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Резюме

В статье рассматривается процесс самоактуализации студентов вуза в контексте овладения ими профессиональными знаниями и умениями. В экспериментальной части сопоставляется выбор профессии и показатели самоактуализации.

Ключевые слова: самоактуализация, профессиональный выбор, самоутверждение, саморазвитие, профессионализация.

Y. Kryuchkova

Assistant of Department of Pedagogy and Psychology
Mariupol State University

CHARACTERISTICS OF SELFACTUALIZATION OF STUDENTS TO THE CAREER CHOICES

Summary

This article describes the process of selfactualization of university students because of their professionalism during training. In experimental correlate of the level of occupational choice and self-actualization of students graduates.

Key words: Actualization, career choices, assertiveness, selfdevelopment, professionalization.

Нагибина Наталия Львовна

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии
Институт психоанализа, Москва, Россия

Масленникова Александра Валерьевна

аспирантка

Института физиологии и высшей нервной деятельности РАН

Дауэнхауэр Ирма

аспирантка

International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ ЭНЕРГЕТИКИ АРТИСТА**

Как психический (на уровне общего смысла), так и физический (на телесном уровне) резонанс — суть профессиональной работы с энергией для исполнителя. Индивидуальность исполнителя формируется на определенной основе. Эта основа содержит в себе как физические данные, так и психические предрасположения. Необходим индивидуальный подход для работы с психической энергией исполнителя для достижения хороших результатов исполнения.

Ключевые слова: психическая энергия, исполнительское искусство, индивидуальный стиль.

Что стоит за психической энергией, как ее измерить? Как увеличить КПД психической энергии? Наука еще очень далека от ясных и однозначных ответов на поставленные вопросы. Но именно за ними стоят перспективы развития психологии как науки. Возможно, психическая энергия соотносится с особенностями метаболизма индивида как душа с телом. Ведь с точки зрения физиолога, энергия — это то, что получается в результате распада сложных молекул на простые.

Традиционно энергия является мерой способности физической системы совершить работу, поэтому количественно энергия и работа выражаются в одних единицах. Но в каких единицах, чем и как измерять работу артиста?

Энергия — это не просто функция, это и не сама динамика и даже не работа в ее актуальных, конкретных формах, а работа скрытая, задержанная, сохраняющаяся, то есть это способность совершать работу, некий потенциал, аналог аккумуляторной батареи, хранящей энергию. Аккумулятор может быть заряжен, а может полностью разрядиться. Если правильно использовать такую аккумуляторную батарею, она может служить долго. Правильно использовать — это значит экономно расходовать энергию, вовремя пополнять запасы.

Опытный певец знает, сколько энергии надо расходовать на каждом участке звучания, чтобы хватило на весь концерт, и где и за счет чего мож-

но «подпитаться». Вообще, в психотерапии есть такое понятие — ресурс. Ресурсом называют обычно деятельность, в результате которой человек получает эту самую психическую энергию, например, ресурсный транс.

«Зацепить», «удерживать внимание», «создавать атмосферу» — это метафоры, относящиеся к сфере работы артиста со зрителями, энергией взаимодействия. Результат этой работы мы можем наблюдать. Кто-то производит работу легко, без видимых усилий, кто-то выполняет задачу долго, мучительно и безрезультатно. Иногда работа артиста может быть произведена огромная, совершенно большое количество действий, а зритель остался равнодушным и откровенно скучал.

Психическая энергия имеет определенный потенциал, связанный с возможностями совершать какую-либо работу, и направление, указанное целью. То есть продуктивность выполнения задачи не зависит напрямую от количества затраченной энергии. А тогда от чего? От умения точно направлять энергию и максимально эффективно ее использовать. В метафорических высказываниях «соберись с мыслями», «сконцентрируйся на качестве звучания», «сфокусируй внимание», «подай звук» учитель просит ученика направить психическую энергию на определенную задачу.

Кроме того, у энергии, оказывается, есть знак. Зритель после некоторых концертов может все рушить на своем пути, может быть спокоен и сосредоточен, а может «летать на крыльях» и любить весь мир.

Вопрос источника энергии также остается открытым. Артист «выложил на все сто», отдал все силы. Но мышцы его не болят, значит, он расходовал не мышечную энергию, а тогда какую? Умственную? Чувственную? Откуда он ее брал? Как ее восполнить? Если опять объяснять физиологически, то все вроде бы просто. Источник энергии — сахара, жиры и белки, усвоенные из пищи, а расход энергии идет постоянно. В данном случае артист работал мышцами (диафрагма, дыхательная мускулатура) и на активацию нервной системы была затрачена энергия. Но достаточно ли для артиста того, что он правильно и полноценно питается? Ведь вдохновение явно не берется из котлет.

Музыкант создаёт новый мир образов или, интерпретируя по-своему, насыщая знакомые образы новыми мыслями, чувствами заставляет нас ощутить мир по новому и задуматься над многими явлениями жизни. Как непросто выразить свою индивидуальность, когда каждый профессионал знает, как именно исполняется это произведение. Вспоминается кинофильм «Весёлые ребята»: «Эту ноту нужно играть так!» Передать стиль композитора, его заложенные мысли и при этом вложить в музыку своё видение, выделить свои детали. С другой стороны, внимательный зритель, — современный зритель, которого надо переубедить и повлечь за собой. То есть исполнение должно соответствовать ритму современности. Каким нужно обладать творческим потенциалом, в какой оценочной амплитуде находиться, чтобы всё это переварить в своей душе и донести магические кристаллы искусства до зрителя? Сплошные вопросы. И так мало серьезных исследований в столь сложной и важной теме!

Звук — это энергия. За 1 секунду звук может совершить большую или меньшую работу. Однако сила голоса не всегда является энергетически мощным воздействием. Иногда шепот и паузы имеют большее влияние на слушателя, чем сотни децибел. Выдающийся французский педагог Дельсарт говорит об этом так: «Всегда довольно голоса у того, кого слушают».

Сила — важнейшая составляющая психической энергии, но не единственная. Воздействие должно быть не просто сильным, но катартическим: артист заставляет слушателей перейти в иное состояние, пробуждает все духовные силы, заряжает энергией. В этом терапевтическая и воспитательная роль искусства.

Какие средства есть у певца, чтобы оказать воздействие на людей?

1. Тема, мысль (идея), бьющая «в яблочко», вызывающая эмоциональную волну, чем больше, тем лучше.

2. Образ, усиливающий мысль или идею, воздействующий как на сознательное, так и бессознательное.

3. Умение донести идею так, что «задет» будет весь организм каждого слушателя. Шепот и молчание часто действуют сильнее крика и бесконечных ударов барабана.

Таким образом, резонанс как психический (на уровне общего смысла), так и физический (на телесном уровне) — суть профессиональной работы с энергией.

Что стоит за резонансом психическим? Попадание в единую смысловую волну, когда все понятно без слов, а слова лишь подтверждают или усиливают уже ставшее ясным и очевидным. Это прозрение, которое, как волшебный ключик, открывает новые двери в новый мир. Некоторые называют это «точным попаданием в нерв времени».

Как показали исследования представлений о психической энергии, взаимодействие может осуществляться с помощью рационального (осознаваемого) познания («разум», «мысли», «мозг», «нервная система») и иррационального (бессознательного) познания, которое выстраивается вокруг шкалы «любовь — не любовь» (ах, как прав был Фрейд по поводу «эроса» и «тонатоса» как движущих сил всего живого) и связано с такими понятиями, как «чувства», «бодрость», «радость», «волнение». Оба уровня познания (рациональное и иррациональное) имеют высокую связь с понятием «психическая энергия». Этот факт необходимо учитывать артисту, который стремится оказать максимальное воздействие на слушателя. Он должен научиться максимально эффективно владеть каждым видом познания, уметь перевоплощаться, если этого требует образ.

Что более связано с понятием «психическая энергия» — эмоция или мысль, рациональное или иррациональное познание? Для ответа на этот вопрос мы решили провести эмпирическое исследование.

Мы решили эмпирически исследовать обыденные представления о психической энергии (Нагибина Н. Л., Осипов Д. В., 2003). Использовался метод свободных ассоциаций: испытуемым предлагалось дать в письменном виде свободные ассоциации на понятие «психическая энергия» в виде слов и рисунков-образов. Испытуемые: 157 человек в возрасте от 15 до 55 лет.

Среди них 59 мужчин и 98 женщин. Социальный статус: учащиеся 10-х, 11-х классов школы № 1288 с углубленным изучением английского языка г. Москвы, студенты Института позитивной психотерапии г. Москвы, студенты Воронежского государственного университета факультета психологии, директора, менеджеры высшего и среднего звена фирмы «Орифлейм».

В ходе исследования было получено 1015 протоколов испытуемых, в которых было дано 503 словесных ассоциации и 812 образных. Процедура контент-анализа использовалась для подсчета частотности ассоциаций. Наиболее часто встречающиеся ассоциации распределились следующим образом.

Наиболее часто встречаются ассоциации: «сила», слова, связанные с энергией рациональности (началом) «мозг», «разум», «мысль», с энергией чувственности — «эмоции», «чувства», «состояния», «любовь», «радость». Некоторые испытуемые связывали с психической энергией нервную систему и ее состояния (нерв, нервный срыв, нервная система). Очень часто под психической энергией испытуемые понимали состояния. Такие как «бодрость», «вера», «волнение», «любовь», «воля», «злость», гармония, «неуравновешенность», «радость», «спокойствие».

Среди образов использовались: «ветер», «молния», «огонь», «пламя», «свет», «солнце». Также встречались слова, связанные с силой: «взрыв», «заряд», «мощь», «напряжение», «подъем», «свобода», «реакция», «психика», «движение».

Наиболее часто встречающиеся ассоциации: «человек» и то что с ним связано: «энергетическое поле», «энергетический обмен», «мозг», «разум», «мысль». Далее встречаются ассоциации, связанные с тем, что окружает человека: «природа», «солнце», «звезда», «космос». Также испытуемые изображали ассоциации, касающиеся понятия «взаимодействие».

Список слов, полученный нами в эмпирических исследованиях, был дан каждому испытуемому для оценки степени (%) ассоциативной связи с понятием «психическая энергия». Испытуемые: мужчины и женщины в возрасте от 20 до 35 лет. Большинство из них (80 %) студенты гуманитарных и естественных факультетов вузов г. Москвы. Всего в качестве испытуемых выступило 40 человек, из них 18 мужчин и 22 женщины.

Испытуемым предлагалось оценить каждое из 16 слов списка (эмоции, мозг, чувства, мысль, взаимодействие, любовь, свет, волнение, спокойствие, радость, злость, сила, нерв, нервная система, бодрость, разум) в процентном соотношении от 0 до 100, насколько, по их мнению, каждое слово соответствует понятию «психическая энергия».

Оказалось, что слово «любовь» испытуемыми оценивается в наибольшей степени, как соответствующее понятию «психическая энергия». Так же они достаточно высоко оценивают «силу», далее приблизительно одинаково оцениваются слова: «радость», «мысль», «чувства» и «бодрость». Чуть меньше понятию «психическая энергия», в данной выборке, соответствуют слова «разум», «эмоции», «мозг», «нервная система» и «взаимодействие». Ещё более низкие средние оценки у слов: «волнение», «злость», «спокойствие» и «свет», наименьшее среднее значение у слова «нерв».

Случаен ли данный набор? Или за ним стоит какая-то организация более высокого уровня. Решить этот вопрос помогает факторный анализ, в результате которого выявилось два фактора с высокими нагрузками. В составе фактора 1: высокие нагрузки у ассоциаций: «разум» (0,80), «нервная система» (0,76), «мозг» (0,73), «взаимодействие» (0,63) и «мысли» (0,61). Группа данных понятий связана с рациональным началом человека, поэтому мы решили назвать этот фактор «рациональность». Фактор 2 включает в себя такие понятия, как «любовь» (0,81), «чувства» (0,77), «бодрость» (0,65), «радость» (0,63) и «волнение» (0,63). Видно, что эти понятия связаны с эмоционально-чувственной сферой человека, это определило название фактора — «иррациональность».

В XVII веке французский теоретик пения Беннинь де Басильи выделял два сорта голосов — хорошие и красивые. Певцы с «хорошими» голосами, не обладая выдающимся природным талантом, в музыкальном и театральном отношении были ярче и профессиональнее певцов с «красивыми» голосами. «Мастером будет считаться певец, не только свободно и ровно поющий, но главное, достигающий определенного эстетического воздействия, волнующий мыслью, идеей, чувствами, которые он находит в музыке», — писал Сергей Лемешев.

То есть мастер, подобно магу, в совершенстве использует возможности «укрупнения» мысли и чувства, переноса внимания воспринимающих на смысловые моменты. Но он не только работает со зрительским вниманием, но и «выстраивает» атмосферу монолога так, чтобы вовлечь зрителя, сделать его активным соучастником общего активного «гипнотического действия». При этом главный гипнотизер — не человек на сцене, а созданный им образ, транслируемое чувство или мысль.

Что стоит за резонансом физическим? Известно, что эмоциональное исполнение сильно активизирует деятельность всего организма. Чарльз Дарвин писал: «Страстный оратор, певец и музыкант, который своими разнообразными звуками или модуляциями голоса возбуждает самые сильные эмоции в своих слушателях, едва ли подозревает, что пользуется теми же средствами, которыми в очень отдаленной древности его получеловеческие предки возбуждали друг у друга пламенные страсти во время ухаживания и соперничества».

Обратимся к электроакустике. Резонанс — резкое возрастание амплитуды вынужденных колебаний при совпадении частоты внешнего воздействия с частотой собственных колебаний системы.

Активность резонаторов проявляется не только в усилении звука, но и в вибрации (дрожании) их стенок под влиянием резонанса. Ощущение певцом звука собственного голоса «во всем теле» не является фантазией, а базируется на распространяющейся по всему телу мощной вибрации, порожденной певческим голосовым аппаратом.

В вибрационных колебаниях верхнего резонатора содержится большое число высоких обертонов, в то время как в колебаниях грудного резонатора преобладают низкие частоты, главным образом, лежащие в области низкой певческой форманты. Низкая певческая форманта связана по

своему происхождению с грудным резонатором, а не с глоткой. Умелое использование законов резонанса позволяет певцу достичь огромной силы звука до 120–130 дБ, поразительной неустойчивости и сверх этого — обеспечивает богатство обертонового состава, индивидуальность и красоту тембра певческого голоса.

В. П. Морозов с помощью экспериментов доказывает, что рациональная организация певцом резонансной системы, значительно (в десятки и сотни раз!) повышает эффективность голосообразования, то есть коэффициент полезного действия голосового аппарата, без каких-либо дополнительных усилий со стороны гортани и тем самым является как бы «даровым источником» акустической энергии голоса. Выдающиеся певцы (как показал анализ их высказываний) именно из этого источника черпают силу, красоту и неустойчивость своего голоса.

Эмоциональное пение обладает большой силой воздействия, но создает трудности для удерживания четко фиксированной высоты звука, то есть чистоты звукоизвлечения. Ведь весь организм сотрясает эмоция, и именно она диктует на бессознательном уровне, как ее лучше донести и как легче осуществить воздействие на воспринимающего. Посмотрите на эмоционально общающихся вокалистов вне сцены: много они думают о чистоте звучания тона? Но как действенно, как доходчиво! «Мария Каллас была патетической исполнительницей, певицей переживания — а выразительность и драматическая игра вредят технике» (Кестинг, 2001).

Люди разные. Это относится как к исполнителям, так и слушателям. Но слушателей много, иногда несколько десятков тысяч, а исполнитель часто один. Как справиться с задачей воздействия на такую массу народа? Тут все зависит от цельности и искренности образа.

Артист должен быть искренним, тогда его послание будет восприниматься сильнее на уровне бессознательного. А чтобы быть искренним, надо говорить то, что глубоко прочувствовано, продумано и пережито. Здесь есть три уровня: общий, типологический и индивидуальный. Музыкант может говорить на любом из них. Говоря на общем языке, он будет понят всеми, но покажется безликим, слишком стандартным. Чтобы быть узнаваемым, надо быть единственным, то есть задействовать свою индивидуальность.

Итак, есть в каждом образе многослойность. Глубинные подводные реки бессознательного соединяют его с великим океаном смыслов — общих, типичных, уникальных. Землетрясения на дне этого океана могут породить цунами. Такова сила волн, если они не гасят друг друга, а вступают в состояние резонанса. Суммарная энергетика стадионов зрителей лишает людей индивидуальности, подчиняя всех единой эмоции, которая может активизировать разрушительные силы или вдохновлять на созидание.

Общее — объединяет людей, а индивидуальность артиста позволяет оценить его как уникальный талант.

Что же еще? Здесь и мощная энергия и индивидуальный стиль!

Но индивидуальность исполнителя формируется на определенной основе. Эта основа содержит в себе как физические данные, так и психические предрасположения. Как оказалось, человек как система имеет разные

варианты, обусловленные не столько особенностями воспитания, среды существования, историческим развитием, сколько особенностями нервно-психической организации, доминантами и субдоминантами ее звеньев.

Лаури-Вольпи проводит параллели исходя из двух критериев — типа дыхания и техники использования резонаторов. К одной параллели он относит таких певцов прошлого, как Гарсиа, Рубини, Нуррит, Мазини, Де Лючия и т. д., которые в крайнем верхнем регистре прибегали к ключичному дыханию и фальцету, или миксту; к другой — Дюпре, Марио Де Кандиа, Тамберлика, Таманьо с их диафрагма-реберным дыханием и назализованным звуком; к третьей — Карузо и его подражателей с диафрагма-брюшным дыханием и горловым призвуком. Чтобы рельефнее выявить данные параллели, можно привести характеристики голосов трех выдающихся представителей трех направлений: Мазини, Таманьо и Карузо. Таманьо, говорит Лаури-Вольпи, назвал голос Мазини «скрипкой, вызывающей слезы», Лаури-Вольпи определил голос Таманьо термином «голос-труба», Карузо же звали «виолончелью». Первое направление несло исключительно романтический репертуар, второе — романтико-веристский, третье отразило победу веризма на оперной сцене.

Резонаторы должны заработать на полную мощь, что это значит? Подключены все гармоники к основному тону, которые определяют тембральное богатство. То есть они участвуют в раскачивании звуковой волны и либо способствуют, либо препятствуют энергетической раскачке. Весь звуковой столб вибрирует. «Главное — не в обилии средств, а в умении ими разумно пользоваться», — говорил русский певец Фигнер.

Как работает иррациональное и рациональное познание в этом процессе: степень участия, последовательность, качественные составляющие участия? На эти вопросы ответ лежит в области построения образа.

Цельность образа создается тогда, когда все составляющие процесса участвуют в построении образа в полном согласии, как команда единомышленников, беспредельно верящих в то, что они создают.

Тело и душа певца рождают звучащий и зримый образ, который должен оказать воздействие как на него самого, так и на слушателей, а энергия и ее использование делают образ цельным и убедительным.

Мы просили профессиональных музыкантов-исполнителей нарисовать метафоры тела, души и их взаимодействия с музыкой во время исполнения. Инструкция была следующей: нарисуйте рисунок, изображающий состояние вашего «Тела» и «Души» в момент, когда вы находитесь на сцене. Вы «поймали состояние кайфа». Опишите это состояние. Резюмируя ответы, можно сделать следующие выводы:

- Хорошее физическое самочувствие, ощущение здоровья, спонсирует телу необходимую силу, мобильность и контроль над ним. Физическая подготовка музыканта очень важна, т. к. исполнитель нуждается в свободных руках, быстрой реакции, напряжении мышц, пальцы должны выдержать любую нагрузку, а тело должно сохранять баланс. «Если на душе плохо, то тело может всё равно блистать и выглядеть уверенно. А если телу плохо, то и душа не может радоваться» (Из теста «Тело и душа»). Часто музыканты

во время исполнения начинали себя физически лучше чувствовать. Концертный стресс активизировал защитные силы организма. Целесообразно запоминать эти ощущения, записывать, проговаривать, чтобы перед выступлением можно было воссоздать эти установки.

- Ко второму параметру относится умственная подготовка. Образное представление процедуры выступления, обыгрывание ситуации перед воображаемой публикой, жесты, ясные умственные представления о пассажах. Воспитание в себе воли, способность овладевать ситуацией и преодолевать эмоциональный барьер сценической деятельности.

- Эмоциональная подготовка связана с полным «погружением в исполнение». Довериться своим чувствам, полностью отдаться переживаниям, пережить момент эмоционального парения. Концентрация внимания на настоящем моменте, переживание присутствия, глубокое осознание игры и прочувствование фактуры звука. Реализовать своё «я», создать особую атмосферу воздействия на слушателей, увести их за собой из реального мира в мир своих фантазий. Концентрация внимания позволяет музыканту перенести всё то, что было отработано на этапе умственной подготовки, в процессе предварительной работы на внешний план, на уровень сверхчувственного восприятия. «Если есть абсолютная правда (Engl. «universal truth») — то ты находишься в зоне этой правды. Это подобно медитации» (из теста «Тело и душа»). «Во время игры, музыку чувствую только по воспоминанию, тогда, когда была одна, спокойна, когда занималась. Ничего не чувствую «Black out», играю по воспоминанию» (из теста «Тело и душа»).

Кроме того, во время исполнения часто отмечались особенности взаимодействия тела и души со слушателями или зрителями, которые также можно классифицировать следующим образом:

1. Доминирование над зрителем, властвование. «Ощущаешь власть над залом. В любой момент ты заставляешь их делать, что захочешь».

2. Желание понравиться, завоевать симпатии. «Хочу, чтоб зритель запомнил, хочу как-то выделиться из всех».

3. Взаимодействие со зрителем, обмен энергией. «Чувство отдачи из зала». «Хочу передать зрителю всю энергетику».

4. Взаимодействие со зрителем, «заражение» эмоциями, переживаниями. «Я радуюсь и радуется зритель».

Мне страшно, но ему страшней.

Мы в новую вошли обитель,

За миг один дотронулись до жизни всей».

Таким образом, по результатам данных исследований можно выделить различные стили техники, характеристики исполнения, взаимодействия со зрителями и энергетики артистов, в основе которых лежат особенности личности исполнителя. Мы считаем, что эти данные необходимо использовать при подготовке артистов, раскрытия потенциала, а также они могут быть полезны для анализа и оценки исполнительского искусства.

Список использованных источников

1. Кестинг Юрген. Мария Каллас / Юрген Кестинг. — М.: Аграф, 2001. — 400 с.
2. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. — Л.: Музыка, 1972.
3. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. — М.: ИП РАН, 2008. — 592 с.
4. Нагибина Н. Л. Психологические типы. Системный подход. Тело и душа Ч. 2. / Нагибина Н. Л., Миронычева А. В. — М.: МГСА, 2002. — 155 с.
5. Осипов Д. В. Субъективная семантика понятия «психологическая поддержка» в контексте психологического консультирования: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. В. Осипов. — Москва, 2006. — 212 с.

Н. Нагибина

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
особистості та диференційної психології
Институт психоанализу, Москва, Росія

О. Масленникова

аспірантка
Институт физиологии та вищої нервової діяльності РАН

І. Дауенхауер

аспірантка
International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕНЕРГЕТИКИ АРТИСТА

Резюме

Як психічний (на рівні загального змісту), так і фізичний (на тілесному рівні) резонанс — суть професійної роботи з енергією для виконавця. Індивідуальність виконавця формується на певній основі. Ця основа містить у собі як фізичні дані, так і психічні схильності. Необхідний індивідуальний підхід для роботи з психічною енергією виконавця для досягнення хороших результатів виконання.

Ключові слова: психічна енергія, виконавське мистецтво, індивідуальний стиль.

N. Nagibina

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology of Personality and Differential Psychology
Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

A. Maslennikova

Postgraduate Student
Institute of Physiology of Higher Nervous Activity and the Russian Academy of Sciences

I. Dauenhauer

Postgraduate Student
International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany

PSYCHOLOGICAL CAPACITY OF THE PERSON: THE PROBLEM OF ENERGY RESEARCH ARTIST

Summary

Mental (in common sence) and physical resonance is the plot of professional work with energy for performers. Performers individuality is formed on the definite base. This base consist of physical and mental predictors. It is important to work with individual energy of performer, to get better performer results.

Key words: Mentalenergy, performersart, individualstyle.

Массанов Анатолій Вікторович

доктор психологічних наук, доцент,

професор кафедри педагогічної та вікової психології

Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського

БАР'ЄРОСТІЙКІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті уточнено зміст потенціалу особистості за допомогою співвіднесення потенціалу з бар'єростійкістю особистості. Визначаються риси особистості, які сприяють розвитку бар'єростійкості і потенціалу особистості. Показано, що високому рівню бар'єростійкості і потенціалу особистості сприяють товариськість, рухливість і сила нервової системи, а перешкоджають — соромливість, емоційна нестійкість, депресивність.

Ключові слова: бар'єростійкість особистості, психологічний бар'єр, потенціал особистості.

Потенціал особистості є суттєвою характеристикою, що визначає її успішність, продуктивність в діяльності та спілкуванні. Проте вдосконалення та реалізація потенціалу особистості часто стикається з труднощами об'єктивного й суб'єктивного характеру. Серед суб'єктивних причин виокремлено психологічні бар'єри в діяльності особистості. До об'єктивних причин, перед усім, відносяться соціально-економічні умови в суспільстві. Умови життєдіяльності підвищують або знижують рівень потенціалу особистості. Цілеспрямованому розвитку потенціалу особистості заважає недостатня визначеність змісту цього поняття в психології. На думку Д. О. Леонтєва [1], потенціал особистості прямо не корелює з інтелектуальним розвитком, із глибиною й змістовністю внутрішнього світу та творчим потенціалом особистості. Феноменологію, що відображає ефекти потенціалу особистості або його недостатності, у різних підходах у психології позначали такими поняттями, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, «життєстійкість» й деякі інші.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки фактично не розкритими є понятійна сутність та механізми формування потенціалу особистості, що суттєво ускладнює процес пізнання цього явища, специфіки його функціонування, прояву.

Недостатня розробленість теоретичних основ, що стосуються змісту потенціалу особистості, його зв'язку з властивостями особистості, зокрема, з бар'єростійкістю, та їх значущість для практики визначили мету дослідження — уточнити зміст потенціалу особистості за допомогою співвіднесення потенціалу з бар'єростійкістю особистості. Визначити риси особистості, які сприяють підвищенню рівня бар'єростійкості і потенціалу особистості.

Завдання дослідження: 1) охарактеризувати психологічні аспекти потенціалу особистості; 2) визначити понятійну сутність бар'єростійкості осо-

бистості; 3) емпірично визначити індивідуально-психологічні особливості, що детермінують бар'єростійкість та потенціал особистості.

Згідно з першим завданням було проаналізовано спеціальну літературу з проблеми дослідження. Різні аспекти психологічного потенціалу особистості досліджувалися І. П. Манохою (1993), Н. С. Мартинович (1997), Ю. О. Власенко (2003), О. С. Овакимян (2005), А. П. Фазлян (2008), В. І. Андрєєвим (1994), В. І. Кабриним (2005) та ін.

Потенціал особистості, на думку Д. О. Леонтєва, це здатність людини до самодетермінації, що дозволяє їй ефективно взаємодіяти з оточенням, бути продуктивною, успішно розвиватися. До потенціалу особистості входять: психологічне здоров'я, сенси життя, інтелект. Як показники потенціалу особистості виступають — внутрішня культура й свобода, відповідальність, любов до людей [1].

Потенціал особистості містить у собі вольові, комунікативні й інтелектуальні властивості. Він вказує, наскільки людина розвинена і здатна до вдосконалення.

Потенціал особистості — стійка характеристика людини. Він може підсилюватися чи слабнути в залежності від психічного стану людини. Серед факторів, що впливають на психічний стан особистості, вирізняється її успішність в діяльності та спілкуванні. В діяльності зустрічаються психологічні бар'єри, подолання чи неподолання яких впливають на психічний стан особистості, що, в свою чергу, підсилює чи ослаблює її потенціал. Подолання труднощів діяльності підсилює впевненість, самооцінку, вольові якості людини, дає їй досвід «подолання себе» і, як наслідок, веде до підсилення потенціалу особистості.

Отже, спроможність особистості справлятися з бар'єрами, яких побільшало в період соціальних змін, сприятиме підтриманню й подальшому розвитку її потенціалу.

Однією із функцій потенціалу особистості є забезпечення ефективності її діяльності за рахунок приборкання психологічних бар'єрів. Особливо це актуально під час соціальних змін. Зважаючи на це, можна уточнити зміст потенціалу особистості, на який вказують властивості особистості, що сприяють подоланню психологічних бар'єрів.

Таким чином, певні риси особистості, до яких відноситься й потенціал, зумовлюють стійкість до утворення бар'єрів, що підвищує ефективність діяльності, а це підсилює потенціал. Риси особистості, що входять до змісту потенціалу, визначимо за допомогою кореляційного аналізу між бар'єростійкістю та індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Згідно з другим завданням дослідження проведено узагальнення різних матеріалів, які мають відношення до проблеми психологічних бар'єрів (Г. О. Балл, Т. Дембо, К. Левін, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, В. А. Пономаренко, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков та ін.), дає підставу констатувати актуальність їх поглибленого вивчення на основі інтеграції сучасних уявлень та досягнень, що накопичені в різних галузях знань. Так, в останній час психологічні бар'єри аналізу-

ються у зв'язку з інноваційними процесами в освіті, творчою діяльністю і, зокрема, педагогічною творчістю (Р. М. Грановська, Л. О. Коростильова, Ю. С. Крижанська, Л. І. Подлесна, О. С. Советова, В. М. Ямницький та ін.). Проте нагальнішою стає потреба у фундаментальному системному дослідженні загальних теоретичних засад проблеми психологічних бар'єрів особистості, що дозволило б розкрити природу цього явища. В цьому плані важливе значення для пізнання генези психологічних бар'єрів мають дослідження, що спрямовані на вивчення психічних станів і емоційної стійкості особистості в екстремальних умовах діяльності (Ф. Ю. Василюк, Л. І. Ермолаєва, М. Д. Левітов, О. О. Прохоров, О. П. Саннікова, О. Я. Чебикін та ін.).

Поняття бар'єростійкості особистості визначається у дослідженні С. С. Назметдінової [4]. Автор вказує, що бар'єростійкість — це психічний стан, що дозволяє особистості адекватно сприймати труднощі, контролювати свої почуття, поведінку й швидко знаходити конструктивні шляхи виходу із ситуацій бар'єра. Залежно від рівня розвитку наступних психологічних показників: суб'єктивного локусу контролю, психологічної стабільності, позитивної самооцінки й адекватності сприйняття труднощів можна розрізнити ступінь бар'єростійкості особистості — низьку й високу [4].

Згідно з третім завданням дослідження на емпіричному рівні були визначені риси особистості, які впливають на її бар'єростійкість. Враховувалося те, що чим нижче рівень вираженості психологічних бар'єрів, тим вище бар'єростійкість особистості.

Психологічні бар'єри особистості досліджувалися за допомогою тест-опитувальника для оцінки типу й ступеня вираженості психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості [3], а індивідуально-психологічні особливості за допомогою модифікованої форми особистісного опитувальника (FPI). В якості випробуваних виступали особи віком від 17 до 23 років. Загальна кількість випробуваних склала 260 чоловік. З метою виявлення впливу рис особистості на рівень вираженості психологічних бар'єрів був використаний метод лінійної кореляції Пірсона. Виявлявся характер зв'язку між рівнем виразності психологічних бар'єрів досліджуваних і рівнем розвитку таких індивідуально-психологічних особливостей, як маскуліність — фемініність, емоційна лабільність, спонтанна агресивність, реактивна агресивність, екстра — інтроверсія, дратівливість, урівноваженість, депресивність, товариськість, невротичність, сором'язливість, відкритість.

Як показали результати кореляційного аналізу, зворотній зв'язок виявлено між виразністю психологічних бар'єрів та наступними властивостями випробуваних: товариськість ($r = -0,36$; при $P < 0,01$); урівноваженість ($r = -0,24$; при $P < 0,01$); реактивна агресивність ($r = -0,211$; при $P < 0,01$); екстравертованість ($r = -0,218$; при $P < 0,01$); маскуліність ($r = -0,28$; при $P < 0,01$).

Тобто високий рівень розвитку зазначених властивостей позитивно впливає на бар'єростійкість особистості в складних життєвих ситуаціях.

Якщо людина виявляє товариськість, вміє за себе постояти, екстравертована, мужня, то вона не є схильною до переживання психологічних бар'єрів в стресових ситуаціях. А бар'єри, що виникають, така людина вміє долати. Серед розглянутих вище властивостей найбільше впливає на стійкість до виникнення небажаних психологічних бар'єрів товариськість ($r = -0,36$), далі йдуть маскуліність ($r = 0,28$), урівноваженість ($r = 0,24$), екстравертованість ($r = 0,218$), реактивна агресивність ($r = 0,211$).

Прямий зв'язок виявлено між виразністю психологічних бар'єрів та наступними властивостями випробуваних: невротичність ($r = 0,32$; при $P < 0,01$); депресивність ($r = 0,303$; при $P < 0,01$); дратівливість ($r = 0,14$; при $P < 0,05$); сором'язливість ($r = 0,46$; при $P < 0,01$); інтроверсія ($r = 0,218$; при $P < 0,01$); емоційна лабільність ($r = 0,308$; при $P < 0,01$); феміність ($r = 0,28$; при $P < 0,01$). Високий рівень розвитку зазначених властивостей виступає як умова виникнення психологічних бар'єрів в діяльності особистості. Якщо людині притаманна невротичність, депресивність, дратівливість, сором'язливість, інтроверсія, емоційна лабільність, надмірна феміність, то вона є схильною до переживання психологічних бар'єрів в стресових ситуаціях. Серед розглянутих вище властивостей найбільше на схильність до виникнення небажаних психологічних бар'єрів впливає сором'язливість ($r = 0,46$), далі йдуть невротичність ($r = 0,32$), емоційна лабільність ($r = 0,308$), депресивність ($r = 0,303$), феміність ($r = 0,28$), інтроверсія ($r = 0,218$), дратівливість ($r = 0,14$).

Зазначимо, що особистісну основу для виникнення психологічних бар'єрів, в першу чергу, складають такі властивості особистості, як сором'язливість, товариськість, невротичність, емоційна лабільність, депресивність. Причому протидіє виникненню психологічних бар'єрів товариськість. Водночас сприяють виникненню бар'єрів: сором'язливість, невротичність, емоційна лабільність, депресивність. В значно меншому ступені впливають на динаміку прояву психологічних бар'єрів такі властивості особистості, як маскуліність-феміність, урівноваженість, екстра — інтроверсія, реактивна агресивність, дратівливість. В даному випадку достатній рівень розвитку зазначених властивостей протидіє виникненню психологічних бар'єрів. Виключення складають такі властивості, як дратівливість, інтровертованість та надмірна феміність, особливо для чоловіків.

В цілому проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки.

З'ясовано, що потенціал особистості — це здатність до самодетермінації, що дозволяє їй бути успішною в діяльності і спілкуванні. Рівень потенціалу особистості може зростати чи знижуватися залежно від об'єктивних і суб'єктивних умов життєдіяльності.

Розкрито, що психологічний бар'єр в діяльності особистості — це складний, напружений мотиваційно-зорієнтований психічний стан, який блокує виконання бажаної дії.

Визначено, що бар'єростійкість особистості — це психічний стан, що дозволяє їй адекватно сприймати труднощі, контролювати свої почуття,

поведінку й швидко знаходити конструктивні шляхи виходу із ситуацій бар'єра.

Досліджено, що такі індивідуально-психологічні властивості особистості, як товариськість, маскуліність, урівноваженість, екстраверсія, реактивна агресивність, сила та рухливість нервової системи сприяють підвищенню бар'єростійкості та потенціалу особистості. Ці властивості є складовими частинами потенціалу особистості.

Подальші розвідки з даної наукової проблеми пов'язані з розробкою шляхів розвитку потенціалу особистості за рахунок вдосконалення її характерологічних особливостей.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — Вып. 1. — С. 56–65.
2. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості: Монографія / А. В. Массанов. — Одеса: Видавець М. П. Черкасов, 2010. — 371 с.
3. Массанов А. В. Діагностика психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості / А. В. Массанов // Актуальні проблеми практичної психології: Зб. наук. праць. — Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2006. — С. 140–143.
4. Назметдинова С. С. Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности учителя: Дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Назметдинова Светлана Сайрановна. — Москва, 2004. — 229 с.

А. Массанов

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и возрастной психологии

Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского

БАРЬЕРОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье уточняется содержание потенциала личности с помощью соотнесения потенциала с барьероустойчивостью личности. Определяются черты личности которые способствуют развитию барьероустойчивости и потенциала личности. Показано, что высокому уровню барьероустойчивости и потенциала личности способствуют общительность, подвижность и сила нервной системы, а препятствуют — стыдливость, эмоциональная неустойчивость, депрессивность.

Ключевые слова: барьероустойчивость личности, психологический барьер, потенциал личности.

A. Massanov

Doctor of Psychological Sciences, Professor

South-Ukrainian National Pedagogical University the name of K. D. Ushinskiy

**STABILITY TO BARRIERS AS EXPONENT OF POTENTIAL
OF THE PERSON**

Summary

In article the content of potential of the person by means of correlation of potential with stability to barriers of the persons is specified. Lines of the person which are defined promote development stability to barriers and potential of the person. It is shown, that high level stability to barriers and potential of the person is promoted by sociability, mobility and force of nervous system, and interfere — bashfulness, emotional instability, депрессивность.

Key words: stability to barriers of the persons, a psychological barrier, potential of the person.

Осичка Олена Василівна

кандидат психологічних наук, викладач

Одеський державний економічний університет

УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

В статті розкрито взаємозв'язок між управлінням конфліктами та ефективним управлінням організацією, встановлено конфліктну сутність основних функцій менеджменту, показано, що стилі управління організацією відбиваються на управлінні конфліктами, запропоновано найбільш ефективні стилі управління конфліктом в організації.

Ключові слова: конфлікт, управління конфліктами, ефективність організації, управління організацією, стилі управління.

Постановка проблеми. Як відомо, управлінці доволі багато часу затрачують на управління конфліктами. Однак було б не коректно говорити, що управління конфліктами вимагає лише часу. Безумовно, управління конфліктами є затратним процесом у грошовому чи іншому кількісному вираженні з тих причин, що час, витрачений на управління конфліктами, міг би бути використаний для управління іншими процесами та явищами, і, крім того, сам процес управління конфліктами вимагає додаткових витрат. Крім зазначених наслідків, конфлікт може порушити ефективну взаємодію між працівниками, групами працівників, відділами тощо, створюючи зайве емоційне напруження, може призвести до зниження продуктивності праці, врешті-решт призвести до прямих втрат через зниження обсягів виробництва, обсягів збуту, і, як результат, до зниження рівня прибутку та рентабельності.

Однак проблема виникнення конфліктів та їхнього деструктивного впливу на підприємство має й інший, конструктивний бік. Адже відомі й функціональні наслідки конфліктів, серед яких виявлення слабких сторін, розв'язання суперечностей, породження нових, ефективніших взаємозв'язків між структурними елементами підприємства, працівниками тощо, стимулювання праці та інші. Тобто сам конфлікт, і зокрема головніше — ефективне управління ним, можуть призводити і до підвищення рівня результативності, і зокрема, прибутку підприємства.

Вплив конфліктів на організаційну результативність є очевидним, і правильне управління конфліктами сприятиме як мінімум сповільненню чи призупиненню темпів зниження результативності, а як максимум — її зростанню [2]. Враховуючи очевидний взаємозв'язок між рівнем конфлікту та рівнем результативності, те, що через показники результативності можна говорити про конкурентні переваги підприємства, а також те, що управління конфліктами є складовою управління підприємством загалом, що, своєю чергою, є внутрішнім фактором конкурентоспроможності, мо-

жемо дійти висновку: ефективне управління конфліктами може сприяти підвищенню ефективності організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед багатьох людей панує думка про небажаність конфліктів. Така позиція навіть оформилась у концепції бюрократії М. Вебера, доктрині «людських відносин» Е. Мейо. Конфлікт розглядався як ознака неефективної діяльності організації, невмілого управління, тому вважалось обов'язком запобігати конфліктам.

Сучасний менеджмент наголошує на бажаності конфліктів і потребує вмілого керівництва ними, оскільки конфлікти є дійовим засобом вияву альтернативних поглядів, позиції сторін, додаткової інформації. Конфлікт не завжди має позитивний характер, супроводжується негативними емоціями, може заважати задоволенню потреб працівника і досягненню мети організації. Проте конфлікт дає змогу виявити різноманітність поглядів, приховані потреби, стратегічні цілі та плани на майбутнє. У процесі конфлікту опоненти розкривають один одного, знаходять можливі точки зіткнення та узгодження своїх поглядів та інтересів.

Щоб спрямувати конфлікти у конструктивне русло, необхідно вміти їх аналізувати, розуміти причини їх виникнення і можливі наслідки. Залежно від ефективності управління конфліктною ситуацією, його наслідки можуть бути функціональними (позитивними), дисфункціональними (негативними) або безрезультатними. Конфлікт є позитивним, якщо він: є джерелом ідей, є основою для початку дискусії і вирішення певного питання; покращує стосунки між людьми; дає змогу зняти напруження; дає змогу працівникам повніше розкрити свої можливості й відчути власну причетність до вирішення проблеми; стимулює до пізнання інтересів, цінностей, позицій; сприяє інтеграції, об'єднанню опонентів, встановленню стабільності у колективі; супроводжує формування наукових напрямів, сприяє розвитку і змінам в організації. Конфлікт є негативним, якщо він: зумовлює почуття невдоволеності у колективі, зниження продуктивності спільної діяльності; відволікає людей від вирішення важливих завдань; погіршує співпрацю у майбутньому; посилює напруженість та ворожість між опонентами; сприяє послабленню взаємодії між сторонами конфлікту.

Науковці виокремлюють чотири основні підходи до вивчення конфліктних ситуацій: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і організаційний. У рамках мотиваційного підходу розглядається ідея конкуренції несумісних намірів і цілей, які спрямовують поведінку учасників конфлікту. Підґрунтям когнітивного підходу є протиставлення і зіткнення різних поглядів стосовно предмета спільної діяльності, міри узгодженості використуваних опонентами стратегій. Згідно з діяльнісним підходом, рівень розвитку колективу і міра ефективності його спільної діяльності є основними чинниками виникнення і перебігу конфлікту. Організаційний підхід до вирішення конфліктних ситуацій відображає суперництво сторін за володіння дефіцитними ресурсами на усіх рівнях управління та аналіз взаємозв'язків, що встановлюються між працівниками, які залучені до процесу створення спільного продукту.

Т. В. Дуткевич зазначає, що здебільшого конфлікти спричиняються: обмеженістю ресурсів, які необхідно розподілити; взаємозалежністю завдань; відмінностями у цілях; низьким рівнем комунікації; відмінністю в уявленнях і цінностях; незбалансованістю робочих місць; неправильним контролем; відмінністю в манері поведінки і життєвому досвіді; відсутністю пошани до авторитетних у групі людей; недостатньою мотивацією [1, с. 40].

Л. Д. Столяренко виокремлює такі причини конфліктів: соціально-економічні (породження і прояв об'єктивно існуючих соціально-економічних суперечностей), соціально-психологічні (потреби, мотиви, цілі діяльності і поведінки різних людей), соціально-демографічні (розходження у мотивах поведінки, цілях і прагненнях людей, зумовлених їхніми статтю, віком, приналежністю до різної національної освіти) [7, с. 436].

Л. Е. Орбан-Лембрик до основних джерел конфліктів, спричинених недосконалим виробництвом і неправильним керівництвом, відносить: вади в організації управління, нечітко визначені права та обов'язки, структурні чинники, неритмічність і нестабільність режиму праці, невдоволеність працівників своєю діяльністю, упущення в технології, нечіткість та аритмічність забезпечення виконання завдань ресурсами [5, с. 471].

Динаміку конфлікту розглядають у вигляді чотирьох фаз: латентна (процеси викривлення спілкування не усвідомлюються, зовні спілкування виглядає нормальним), демонстративна (конфлікт усвідомлений, конфліктні сторони це демонструють, що виявляється у роздратуваннях, взаємних звинувачуваннях), агресивна (зовні спілкування припинене, формуються образи ворога, противники виношують агресивні плани), батальна (реалізуються плани помсти або оголошується перемир'я). Проте конфлікт не завжди проходить через усі чотири фази. Аналіз динаміки конфлікту ускладнюється тим, що кожна людина може мати своє місце на конфліктній шкалі і навіть не підозрювати, що її вважають ворогом.

Найбільшої шкоди організаціям завдають нерозв'язані конфлікти, що призводять до втрати управлінського і робочого часу, погіршення якості схвалюваних рішень, втрати кваліфікованих працівників, реорганізації, саботажу, зниження бажання працювати. Помилки управлінської діяльності класифікують у три групи: порушення службової етики (грубість, зневажливе ставлення до підлеглих, придушення критики, провокування конфлікту між підлеглими), порушення трудового законодавства (обмеження прав підлеглих, зловживання посадою, приховування важливої інформації), несправедлива оцінка підлеглих (жорстока критика з боку керівника, психологічна несумісність, невміння переконувати) [1, с. 120–122].

Значно ускладнює вирішення конфлікту наявність перешкод, а саме: недостатнє інформаційне забезпечення, статус конфліктуючих сторін, невизначеність ситуації, страх перед вибором, особливості характеру, темпераменту, життєвих позицій сторін тощо [4, с. 114].

Т. В. Дуткевич пропонує чотири варіанти управління конфліктною ситуацією: запобігання (усунення реального предмета конфлікту), придушення

(скорочення кількості конфліктуючих і розроблення системи правил, що впорядковують взаємостосунки між потенційно конфліктними людьми), відтермінування (тимчасові заходи, що допомагають послабити конфлікт з тим, щоб пізніше його подолати) та розв'язання [1, с. 141].

Виклад основного матеріалу та наукові результати. У сучасних умовах конфлікт на підприємстві вже не асоціюється тільки із негативними явищами та процесами, однак його ідеалізації також непомітно. Підхід до формування ролі та місця конфлікту є більш прагматичним: конфлікт — безумовно, невід'ємна частина будь-якої організації, конфліктом варто управляти [3].

Конфлікт, будучи і процесом, і конкретним станом, в якому перебуває організація чи структурний елемент, має свої причини та джерела зародження. Управління конфліктами повинно було б усувати причини конфліктів чи принаймні зменшувати можливість виникнення конфліктів із виявлених джерел.

Виявлення причин конфлікту є одним із перших завдань при побудові схеми управління конфліктами загалом чи окремим конфліктом зокрема. Зрозуміло, що причин конфліктів існує безліч. Однак якщо сконцентруватись на деяких причинах, а саме: взаємозалежність завдань; суперечливі завдання; неправильний розподіл ресурсів; неефективна система мотивування; недосяжні цілі тощо, — то можна зробити один дуже важливий висновок: усі ці причини прямо чи опосередковано пов'язані із керуючою системою організації, яка за умов існування цих причин не змогла віднайти ефективні методи управління підприємством. Адже власне керівники здійснюють управління організацією і реалізують процеси планування, організування, мотивування, контролювання та регулювання. Безумовно, конфлікти, що породжуються цими причинами, та й саме існування цих причин послаблюють внутрішнє середовище підприємства, а відтак, послаблюють його ефективність.

Передумовами для зародження конфліктів в процесі управління підприємством загалом, що спричиняються неефективністю цього управління, можуть бути:

1. Процес планування. Його процеси повинні залежати від сьогоденного стану підприємства, який не є ідеальним в момент зазначеного процесу. Тому планування із самого початку закладає певні суперечності у діяльність організації, а беручи до уваги фактор суб'єктивізму при плануванні, неврахування усіх факторів, виникнення конфліктів у майбутньому є неминучим власне з причин результатів планування.

2. Організування є тією функцією менеджменту, яка найбільш причетна до закладення конфліктних передумов у діяльність підприємства. Оскільки організування передбачає побудову організаційної структури з розподілом ресурсів, конфліктів у майбутньому уникнути просто неможливо.

3. Найбільш показовою стосовно конфліктності за своєю суттю є функція мотивування. Об'єктом мотивування є потреби працівників, які водночас є безмежними, а враховуючи певну обмеженість будь-якої організації у можливості задоволення цих потреб, доходимо висновку: завжди

існуватиме незадоволення, що може слугувати причиною для виникнення конфліктів.

4. Контролювання як функція менеджменту також породжує конфлікти. Під час контролюючої системи намагається порівняти очікувані результати із фактичними. Сам факт контролювання може негативно сприйматись тими, кого перевіряють, хоча це залежить від стилю проведення контролю. Крім того, відхилення від очікуваних результатів без об'єктивних причин також не викликає захоплення у керівників. Все це разом взяте може бути причиною зародження конфліктів в організації.

5. Регулювання залежить від попередніх чотирьох, і його реалізація прямо залежатиме від їх результатів. Якщо розглядати цю функцію як збудника конфліктів, то причиною цього є помилки під час коригування планів, змін в організаційній структурі, змін у формах та методах мотивування тощо.

Проаналізувавши функції менеджменту, стає очевидним їхня конфліктна природа та пряма участь, можливо, й несвідома, керуючої системи у створенні конфліктів. Отже, керуюча система, здійснення управління організацією та результати управління цією системою є джерелом багатьох конфліктів, що виникають в організації. Безперечно, за таких умов говорити про підвищення ефективності не доводиться. В цьому контексті процес управління конфліктами покликаний покращувати систему управління підприємством.

Варто також зазначити, що функції менеджменту не тільки породжують конфлікти, але й за рахунок реалізації згаданих функцій та внесення відповідних коректив здійснюється процес управління конфліктами.

Ще однією особливістю, пов'язаною із конфліктами та керуючою системою, є той факт, що саме керівники здійснюють управління конфліктами. Отже, між діяльністю керуючої системи, конфліктами та формуванням ефективної системи управління організацією простежується чіткий зв'язок.

Зрозуміло, що в процесі керівництва проявляються два основні аспекти цього процесу: орієнтування на цілі та інтереси виробництва або на інтереси працівників. Львівські науковці О. Кузьмін та В. Гладунський запропонували ввести третій параметр для оцінювання стилю керівництва, такий як орієнтація керівника на задоволення власних потреб [4].

Аналіз залежності між ефективністю управління конфліктами та стилями управління доцільно провести на основі відомої управлінської сітки Р. Блейка і Дж. Моутона [6]. Розглядаючи цю модель, основні її характеристики стосовно управління конфліктами можна подати так:

– При застосуванні стилю керівництва «збіднене управління» керівники залишаються осторонь конфліктних ситуацій, тому абсолютно очевидним є низький рівень ефективності управління конфліктами;

– Застосовуючи стиль «влада — підпорядкування», керівник намагається вирішувати конфлікти, нав'язуючи сторонам свої погляди, а в конфліктах, де керівник є безпосереднім учасником, він відстоює тільки свою

думку з відповідним нав'язуванням своєї позиції, тому такий підхід до управління конфліктами є також неефективним;

– Стиль керівництва «управління на засадах приміського клубу», який передбачає максимальне врахування інтересів працівників, стимулює керівника не допускати конфліктних ситуацій, що є, безумовним, позитивом, але має і певні недоліки;

– При застосуванні стилю «організаційне управління» керівник намагається управляти конфліктами так, щоб всім догодити;

– Найефективнішим з погляду не тільки загальних результатів управління організацією, але й щодо ефективності управління конфліктами є стиль «групове управління», який передбачає власне управління конфліктами із всіма їх складовими.

Однак є певні недоліки щодо аналізу конфліктів поєднано із стилями керівництва. Основним недоліком є те, що ця модель передбачає управління швидше міжособистісними конфліктами. Ще одним недоліком подібного розгляду управління конфліктами є те, що зв'язок між стилями управління та ефективністю управління конфліктами є невстановленим. Очевидним є лише те, що найменш ефективним є управління конфліктами за умов «збідненого управління», а найефективнішим — за умов «групового управління», однак яким є цей зв'язок, не відомо. Для встановлення цього взаємозв'язку треба ввести допоміжну змінну — ефективність організації. Очевидно, що організаційна ефективність прямо залежить від врахування інтересів виробництва та працівників, однак ця залежність не є лінійною.

Крім врахування виробничих інтересів та інтересів працівників, організаційна ефективність залежить від так званого опору системи, причому опір системи обернено впливає на ефективність, послаблюючи дію двох попередніх факторів. До опору системи варто віднести будь-які перешкоди, які можуть завадити реалізації потенціалу, який містять врахування виробничих та людських інтересів, тобто опором може бути відсутність часових, фінансових, матеріальних та інших ресурсів, що не дозволятиме повністю врахувати зазначені інтереси. Зокрема, до опору треба віднести надмірну увагу керівництва до реалізації своїх інтересів на шкоду іншим інтересам.

Варто зазначити певні особливості досліджуваної залежності. Опір системи є змінною величиною; він буде найбільшим при недостатньому врахуванні інтересів і буде поступово зменшуватись при збільшенні врахування інтересів, тобто намагання максимізувати врахування інтересів спонукатимуть керівництво до пошуків можливостей цієї реалізації, що автоматично зменшуватиме опір системи.

Модель залежності ефективності від зазначених факторів доцільно розглядати в короткостроковому періоді, адже зрозуміло, що максимальне врахування інтересів є можливим тільки в нетривалому періоді через змінність внутрішнього та зовнішнього середовищ організації.

Якщо пригадати вплив конфлікту на ефективність, можна простежити цікаву закономірність. Рівень ефективності зростатиме в тому випадку, коли зростатиме рівень врахування інтересів виробництва, інтересів пра-

цівників та змінюватиметься в напрямку оптимуму рівень конфлікту. Та найголовніший висновок в іншому. Відношення керівників до конфліктів є одним із елементів стилю керівництва, а оскільки найважливішими факторами, що визначають той чи інший стиль, є рівень врахування інтересів виробництва та рівень врахування інтересів працівників, очевидно, є сенс встановити залежність між цими факторами та рівнем конфлікту. Рівень ефективності зростатиме впродовж сітки від стилю «збіднене управління» до стилю «групове управління».

Крім того, ми можемо спостерігати такі закономірності. Відповідно до стилю «збіднене управління» керівники докладають мінімальних зусиль для досягнення будь-яких позитивних результатів в організації, а до конфліктів у них негативне або байдуже ставлення, зазвичай такий стиль управління конфліктами не сприяє розв'язанню конфліктів, тому очевидним є те, що конфлікти у такому випадку можуть мати хронічний, затяжний, гострий характер і дисфункціонально впливатимуть на організацію. Іншими словами, рівень таких конфліктів буде недостатнім та відповідатиме низькому рівню організаційної ефективності.

Збільшуючи турботу тільки про виробництво, керівники поєднують це з найменшим врахуванням інтересів працівників, тому очевидним є виникнення великої кількості конфліктів, що породжується власне психологічним незадоволенням колективу. Ці конфлікти можуть перерости у кризові явища, беручи до уваги стиль поведінки керівників під час конфліктів. Однак варто зазначити, що конфліктів, які породжуються не у сфері відносин між працівниками, може стати менше через надмірну увагу до виробничих потреб.

У випадку збільшення врахування інтересів працівників поряд із неврахуванням виробничих інтересів можна сподіватись на зменшення конфліктів, породжених несприятливою атмосферою, незадоволенням працівників, однак занедбання виробництва призведе до виникнення іншої маси конфліктів, які можуть породити, зокрема, і попереднього типу конфлікти. Такий стиль управління — «управління на засадах приміського типу» — не є ефективними з погляду управління конфліктами.

Хоча стиль «організаційне управління» є значно кращим порівняно із попередніми, однак його суттєвий недолік полягає в тому, що він не передбачає значних можливостей для швидкого росту, тобто для розвитку організації. За такого стилю керівники намагаються управляти конфліктами, шукаючи компроміси, а не дійсно розв'язуючи конфлікти. Такий підхід не є ефективним, оскільки не усуваються джерела конфлікту, тобто відсутнє реальне управління конфліктами.

Максимального рівня результативності досягають за умов використання стилю «групове управління». Саме використовуючи цей стиль управління, керівники намагаються управляти конфліктами, досліджуючи їх та намагаючись усувати джерела їхнього виникнення. За такого стилю управління конфлікт досягає свого оптимального рівня.

Висновки. Отже, в результаті встановлення взаємозв'язку між рівнем ефективності та рівнем врахування різного роду інтересів виявлено, що під

час вибору стилю управління керівники повинні орієнтуватись на стиль керівництва «групове управління», оскільки рівень конфлікту досягає свого оптимального рівня за використання власне цього стилю. Враховуючи інтереси працівників, виробничі інтереси керівники підприємства зможуть досягати високого рівня ефективності та забезпечувати конкурентні переваги організації, посилюючи її внутрішнє середовище.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навч. посібн. / Т. В. Дуткевич. — К. : Центр навч. літ-ри, 2005. — 456 с.
2. Крися О. Й. Вплив соціальних конфліктів на результативність організації / О. Й. Крися // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Регіональні суспільні системи: збірник наукових праць / НАН України. Інститут регіональних досліджень; ред. і відповідальний редактор академії НАН України М. І. Долішній. — Ч. 2. — Львів, 2004. — Вип. 3 (XLVII). — 382 с.
3. Крися О. Й. Природа конфліктів в організації / О. Й. Крися // Тези доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції «Маркетинг та логістика в системі менеджменту». — Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2004. — 396 с.
4. Кузьмін О. Є. Керівництво організацією : навч. посібн. / О. Є. Кузьмін, Н. Т. Мала, О. Г. Мельник, І. С. Процик. — Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. — 244 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посібн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : ТзОВ «Академвидав», 2003. — 568 с.
6. Основы менеджмента / Кузьмін О. Є., Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. ; пер. с англ. — М.: «ДелоЛТД», 1995. — 704 с.
7. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 512 с.

Е. Осичка

кандидат психологических наук, преподаватель
Одесский государственный экономический университет

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Резюме

В статье раскрыта взаимосвязь между управлением конфликтами и эффективным управлением организацией, установлена конфликтная сущность основных функций менеджмента, показано, что стили управления организацией отражаются на управлении конфликтами, предложены наиболее эффективные стили управления конфликтом в организации

Ключевые слова: конфликт, управление конфликтами, эффективность организации, управления организацией, стили управления.

E. Osichka

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
Odessa State Economic University

**CONFLICTMANAGEMENT AS A WAY OFIMPROVING
THE EFFICIENCYOFORGANIZATION**

Summary

In the article intercommunication between a management by conflicts and effective management by organizationis exposed, conflict essence of basic functions of management is set, it is shown that management styles affect organization management by conflicts, the most effective styles of management by a conflict in organizationare offered.

Key words: conflict, management by conflicts, efficiency of organization, managements by organization, management styles.

Проскурняк Олена Ігорівна

кандидат психологічних наук, доцент

Харківська державна академія культури

**КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ**

У статті обґрунтовується актуальність проблеми розвитку комунікативної діяльності, аналізуються література з проблеми комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, особливості впливу емоційно-вольової сфери на розвиток комунікативної діяльності.

Ключові слова: учні з розумовою відсталістю, емоційно-вольова сфера, комунікативна діяльність, комунікативний розвиток, комунікативні вміння.

Проблема соціалізації школярів зі зниженим розумовим розвитком визначається як актуальна у сучасному суспільстві, що відбиває Концепція державного стандарту спеціальної освіти. Суспільство завжди задає еталон особистості, процес розвитку якої спрямований на засвоєння соціального світу, його предметів і відносин, історично обраних форм і засобів спілкування із природою й норм людських взаємин. Звідси розвиток виступає як форма соціальності дитини, становлення її як соціальної істоти. Такий підхід до розгляду розвитку скрізь призму соціального руху забезпечує пошук нових резервів особистісного становлення й можливостей оптимізації виховних впливів з урахуванням періодів особливої відкритості людини, що розвивається, суспільним впливам. Комунікативна діяльність є умовою успішної соціалізації й інтеграції школярів зі зниженим інтелектуальним розвитком в соціум.

Метою статті є аналіз особливостей емоційно-вольової сфери розумово відсталих школярів та її взаємозв'язок з комунікативною діяльністю, визначення компонентів комунікативної діяльності школярів з розумовою відсталістю.

У психологічній галузі (Г. Андреева, С. Занюк, Ф. Зимбардо, В. Казаков, М. Ляйппе, К. Левін, Д. Майерс, С. Максименко, В. Різун, Леон Фестингер, Г. Чайка, Р. Чалдіні, Н. Чепелева, Т. К. Чмут та інші автори) комунікації розглядаються досить структуровано й практично, їх розуміють як діяльність, контакти, взаєморозуміння, вплив, взаємодію, відносини.

Вивчаючи фактори, що впливають на формування комунікативної діяльності, особливу увагу слід приділити потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сферам. Фахівці у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології В. Воронкова, Л. Виготський, Л. Гозман, Л. Занков, Х. Замський, Е. Нікіфорова, М. Певзнер, Л. Ходакова, Ж. Шиф та ін. у дослідженнях характеризували особливості емоційно-вольової сфери розумово відсталих школярів.

У школярів зі зниженим розумовим розвитком спостерігаються відставання у розвитку емоцій та комунікативної діяльності. Найбільш вираженим є емоційна нестійкість, лабільність, легка зміна настрою і контрастність проявів емоцій. Діти легко й часто немотивовано переходять від стану сміху до плачу і навпаки. Відмічається нетолерантність до фруструючих ситуацій. Незначний привід може викликати емоційне збудження і навіть різку афективну реакцію на неадекватну ситуацію. Така дитина то проявляє доброзичливість по відношенню до інших, то раптово стає агресивною. При цьому агресія направляється не на дії особистості, а на саму особистість.

Нерідко у школярів з розумовою відсталістю відмічається стан підвищеної тривожності, неспокою. На відміну від дітей, що нормально розвиваються, у школярів з розумовою відсталістю гальмується комунікативно-мовленнева діяльність. У них не відмічається вираженої прихильності до кого-небудь, міжособистісні стосунки нестійкі. Взаємодія носить по більшості ситуативний, нестійкий характер. Діти надають перевагу спілкуванню з дорослими чи дітьми старшими за себе, але і в цих випадках не проявляють значної активності.

Слід відмітити своєрідність проявів регулюючої ролі емоцій у школярів зі зниженим розумовим розвитком. Труднощі, які зустрічають діти при виконанні завдань, часто викликають у них різкі емоційні реакції, афективні спалахи. Такі реакції виникають не лише у відповідь на дійсні труднощі, але і в наслідок очікування труднощів, страху перед невдачами. Цей страх значно знижує продуктивність дітей у вирішенні інтелектуальних завдань і призводить до формування у них заниженої самооцінки [3].

Недорозвиток комунікативно-мовленневої сфери проявляється в гіршому (порівняно з дітьми, що нормально розвиваються) розумінні оточуючих, як чужих, так і близьких. Можна припустити, що труднощі у розумінні оточуючих пов'язані з несформованістю відповідних образів, уявлень. Серед дітей з розумовою відсталістю церебрально-органічного генезу виділяють групи з проявами психічної нестійкості і психічної загальмованості.

Школярі зі зниженим інтелектуальним розвитком по більшості шумні та рухливі: на прогулянках лазять по деревах, голосно кричать, намагаються брати участь в іграх інших дітей, але, не вмючи слідувати правилам, сваряться, заважають іншим. З дорослими бувають ласкавими і навіть настирливими, але легко вступають у конфлікт, проявляючи при цьому грубість та крикливість. Почуття розкаяння та образи у них неглибокі та короткочасні. При психічній загальмованості поряд з особистісною незрілістю особливо проявляється несамостійність, нерішучість, повільність, звикання до шкільних умов. Такі діти часто плачуть, сумують за домом, уникають комунікативної взаємодії.

Особливу увагу в корекційно-педагогічному процесі приділяють двом напрямкам. З одного боку, це передумова емоційного розвитку, а з іншого — розвиток основних функцій мовлення: функції спілкування (комунікативної), пізнавальної функції й функції регуляції діяльності [1; 3].

У дітей в нормі раніше всього з'являється функцією спілкування з дорослими. Вона носить емоційний, предметний й діловий характер. Згодом

виникає й розвивається спілкування з однолітками. Чим вищий рівень загального психічного розвитку дитини, тим більшу роль в спілкуванні відіграють емоційно-комунікативні процеси. Особливе значення це має для дітей зі зниженим розумовим розвитком у колективних видах діяльності, в першу чергу у грі. Тут за допомогою комунікативних процесів вони домовляються про зміст гри, складають її план, розподіляють ролі, домовляються при цьому про поведінку кожного персонажу. За допомогою комунікації здійснюються й взаємовідносини дітей у грі.

У школярів зі зниженим розумовим розвитком спілкування розвивається з запізненням. На початковому етапі навчання діти, як правило, не вміють спілкуватись між собою й, у деяких випадках, не мають потреби до цього через недорозвинення колективних видів діяльності, але певна потреба спілкування з дорослими й засоби реалізації цієї потреби є у кожній дитини. Діти звертаються до дорослих з різними потребами. Комунікація дитини та дорослого, дитини та однолітків супроводжується активним використанням емоційно-комунікативних якостей [1; 3; 7].

Спілкування з оточуючими і розвиток предметної діяльності призводить до появи передумов емоційно-комунікативних потреб. Але ці передумови будуть нереалізовані, якщо дорослі керуватимуть цим процесом. Необхідно створювати такі умови, такі ситуації, в яких у дітей виникне потреба в емоційно-комунікативній взаємодії. Наприклад, можна запропонувати дітям побудувати вулицю, де кожен буде будинок у певному місці, треба розподілити будівельний матеріал порівну тощо. Слід спеціально створювати умови для взаємодії дітей між собою, обміну інформацією, емоційного збагачення.

Появи різних форм емоційно-комунікативної діяльності, в якій дитина співпрацює як з дорослими, так і з однолітками, складають передумови розвитку потреб у спілкуванні. Згодом після цього розвиваються потреби для емоційно-комунікативного розвитку.

Отже, для комунікативної діяльності необхідно мати мотивацію на комунікацію (мотиваційний компонент комунікативної діяльності), володіти мовою, знати й оперувати основними правилами комунікативної взаємодії, володіти невербальними засобами спілкування, розуміти їх, мати емпатійні здібності (операційний компонент), володіти саморегуляцією поведінки та комунікації, планувати комунікативну діяльність, визначати пріоритети спілкування, володіти культурою спілкування, добирати теми для комунікативної взаємодії (змістовий компонент). Мотиваційний компонент вміщує готовність до комунікативної діяльності, при якій готовність розглядається як психічний стан особистості. У найзагальнішому вигляді тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: 1) необхідні для успішної діяльності знання, вміння, навички; 2) позитивне емоційне ставлення до комунікації; 3) адекватні до комунікативних актів вольові якості, риси характеру, здібності, темперамент.

Таким чином, готовність до комунікативної діяльності як складного інтегрального утворення вміщує три компоненти: 1) пізнавальний (когнітивний), 2) мотиваційно-оцінювальний; 3) практично-оцінювальний.

Комунікативна діяльність — складна багатоканальна система взаємодії людей, складовими якої є комунікативна, інтерактивна (організація спілкування), перцептивна (взаєморозуміння).

Погоджуємось з А. Дмитрієвою, що комунікативний розвиток можливо визначити за допомогою критеріїв, що розкривають внутрішню структуру комунікативної діяльності:

– Мотиваційно-ціннісний — висока мотивація з боку школярів на комунікативну взаємодію, спрямованість на оволодіння комунікативними вміннями;

– Когнітивний — ступінь засвоєння школярами знань про норми і правила комунікативної діяльності з дорослими та однолітками в різних комунікативних ситуаціях;

– Діяльнісний — ступінь оволодіння засобами комунікативного акту, уміннями та навиками, необхідними для її успішної реалізації, здатність до оперування цими вміннями та навиками в різних комунікативних ситуаціях;

– Оціночний — ступінь сформованості рефлексивних умінь в результаті комунікативної діяльності [4].

Визначимо комунікативні вміння як синтез загальнопсихологічних, соціально-психологічних якостей особистості.

Комунікативні вміння формуються двома шляхами:

– в процесі різноманітної соціальної практики, до якої особистість включена;

– під час спеціальної підготовки до спілкування.

Уміння, необхідні для комунікативної діяльності особистості можна умовно розділити на такі групи:

1. Мовні уміння, пов'язані з опануванням мовленнєвою діяльністю і мовними засобами комунікативної діяльності.

2. Соціально-психологічні уміння, пов'язані з опануванням процесами взаємозв'язку, взаєморозуміння і взаємовпливу.

3. Психологічні уміння, пов'язані з опануванням процесами самобілізації, саморегуляції.

4. Вміння використовувати норми мовного етикету відповідно до конкретної комунікаційної ситуації.

5. Вміння використовувати невербальні засоби спілкування.

6. Вміння спілкуватися в різних видах діяльності.

7. Вміння взаємодіяти [6].

На думку психологів, що присвятили свої праці вивченню комунікативної діяльності і спілкуванню як її складової (А. Бодальов, І. Зимня, В. Воронкова, А. Леонт'єв, Б. Паригін, Л. Петровська, С. Позднеєва, А. Растянніков, С. Степанов, Д. Ушаков, Л. Шабаліна), динамічні зміни в соціально-економічному, політичному, громадському житті загострюють проблеми комунікативної діяльності людей, а особливо дітей та молоді. Соціальні зміни впливають на соціалізацію молодих людей, інтеріоризацію ними загальнолюдських цінностей, тому що саме у підлітковий період та в юнацтві йдуть активні зміни в онтогенетичному розвитку людини. В цій

віковий період значно змінюється характер взаємодії індивіда з оточуючими, створюються численні внутрішньоособистісні, міжособистісні та соціальні протиріччя. Невдачі у комунікативній взаємодії загострюють стан внутрішнього дискомфорту, компенсувати який не можуть високі показники в інших сферах життя, а саме у навчальній діяльності. Такий стан негативно впливає на самооцінку, саморегуляцію, образ — Я, рефлексивність, є джерелом особистісної тривоги [1; 2].

Отже, спираючись на визначені критерії комунікативного розвитку, показники комунікативних умінь, необхідно розробити відповідну систему діагностичних методик та програму з розвитку комунікативної діяльності школярів.

Вищевикладений матеріал доводить взаємозв'язок емоційно-вольової сфери та комунікативної діяльності школярів зі зниженим розумовим розвитком, визначення складових комунікативної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та оцінювального) дозволяють поглибити подальше дослідження з означеної проблеми. Корекція емоційно-вольової сфери сумісно з корекційно-розвиваючими заняттями, спрямованими на розвиток комунікативної діяльності, сприятимуть оптимізації цього процесу.

Перспективою подальшого розвитку є підбір діагностичних методик згідно з визначеними критеріями комунікативної діяльності та діагностика рівня сформованості комунікативної діяльності учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл.

Список використаних джерел

1. Воронкова В. В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей / В. В. Воронкова. — М.: Н/О Комплекс-центр, 1993. — 158 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1995. — 325 с.
3. Гозман Л. Я. Проблемы эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М.: Просвещение, 1987. — 214 с.
4. Дмитриев А. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. Дмитриев, Е. Ковылова // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2009. — № 5 (35). — С. 52–55.
5. Замский Х. С. Умственно отсталые дети / Х. С. Замский. — М.: НПО «Образование», 1995. — 450 с.
6. Критерії оцінки рівня продуктивності комунікативної діяльності. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://refs.co.ua/62506>
7. Никифорова Е. В. Развитие социальных эмоций у умственно отсталых детей / Е. В. Никифорова // Дефектология. — 1997. — № 3. — С. 12–14.

Е. Проскурняк

кандидат психологических наук, доцент
Харьковская государственная академия культуры

**КОМУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ
РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ
С УМСТВЕННЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

Резюме

В статье обосновывается актуальность проблемы развития коммуникативной деятельности, анализируются литература по проблеме коммуникативной деятельности умственно отсталых школьников, особенности влияния эмоционально-волевой сферы на развитие коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: учащиеся с умственной отсталостью, эмоционально-волевая сфера, коммуникативная деятельность, коммуникативное развитие, коммуникативные умения.

E. Proskurnyak

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Kharkiv State Academy of Culture

**COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT
EMOTIONAL AND VOLITIONAL PUPILS WITH MENTAL
RETARDATION**

Summary

The article explains the urgency of the problem of communicative activities, analyzes the literature on communication activities of mentally retarded pupils, particularly the influence of emotional and volitional on the development of communicative activity.

Key words: students with mental retardation, emotional and volitional, communicative activities, communication development, communication skills.

Ситнік Світлана Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

**УПРАВЛІНСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

У статті розглядається зв'язок особистісного потенціалу з рисами особистості керівників та визначається роль управлінської взаємодії в реалізації потенціалу особистості. Показано, що високий рівень потенціалу особистості пов'язаний з ціннісними орієнтаціями та мотивацією досягнення успіху керівників.

Ключові слова: управлінська взаємодія, потенціал особистості, життєстійкість, мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації.

Глобальні зміни, що відбуваються практично в усіх сферах життя суспільства потребують внесення змін в систему управління у різноманітних організаціях. Економічний і соціальний розвиток України підвищує вимоги до кваліфікації суб'єктів професійної діяльності у всіх сферах, в тому числі й управлінській, що, в свою чергу, призводить до зміни вимог щодо процесу управлінської взаємодії. Якщо характеризувати особливості управлінської взаємодії, то, на думку дослідників (А. Л. Журавльов, С. О. Козолуп та ін.) найбільшої уваги вимагає особистісний аспект. Це пов'язано з тим, що в психологічній літературі виділяються два різних підходи до визначення процесу професіоналізації та її сутності. Перший підхід пов'язаний з розвитком і саморозвитком особистості, а другий — з «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності, або, іншими словами, «оволодінням» «присвоєнням» цієї системи діяльності [2].

Розуміння особистості як активного діяча, який включається у своє діяльнісне існування, дозволяє розглянути проблему вивчення того, що являють собою психологічні механізми її інтеграції. У зв'язку з цим видається надзвичайно важливим розробка Д. А. Леонтьєвим поняття особистісного потенціалу. Особистісний потенціал визначається автором як інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і смислових орієнтацій на тлі умов, що змінюються [3]. Поняття особистісного потенціалу лежить в основі особистісної автономії і самодетермінації. Вивчення потенціалу протистоїть традиційній зосередженості на психічній вразливості людини, робить акцент на особливість людської природи — спроможності протистояти дії неблагополучних факторів, на тенденції до самовідновлення (Н. В. Оглезнева, 2007).

Разом з тим питання відносно ролі особистісного потенціалу в управлінській взаємодії представлені в спеціальній літературі фрагментарно. Це зумовило мету нашого дослідження, яка полягала у вивченні ролі управлінської взаємодії в реалізації особистісного потенціалу. Завдання дослідження: 1) дослідити теоретико-методологічні основи потенціалу особистості та управлінської взаємодії; 2) експериментально дослідити роль зв'язки між показниками життєстійкості та спрямованістю особистості керівників.

Як інструментарій, спрямований на діагностику показників ціннісних орієнтацій, мотивації досягнень та життєстійкості особистості керівників, застосовувалися психодіагностичні методики: «Методика визначення ціннісних орієнтацій» М. Рокича, методика «Ціннісні орієнтації особистості» (автор І. А. Архіпова), «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса, методика «Життєстійкість» Д. О. Леонтєва. В подальшому вивчався характер зв'язку між цими явищами. В експерименті приймали участь 42 керівники.

Згідно з першим завданням дослідження ми здійснили огляд досліджень з проблеми управлінської взаємодії та особистісного потенціалу в сучасній психології. Особистісний потенціал в зарубіжній та вітчизняній психології позначали такими поняттями, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію та ін. Найбільш повно, з точки зору Д. А. Леонтєва, цьому поняттю в зарубіжній психології відповідає поняття «життєстійкість» С. Мадді. Це поняття характеризує міру здібності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Прикладний аспект життєстійкості обумовлений тією роллю, яку ця здібність грає в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям, перш за все у професійній діяльності.

За даними досліджень (С. Мадді, 2005), життєстійкість опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності. Життєстійкість являє собою систему переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Дана диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику.

Життєстійкість містить у собі дві сторони — психологічну й діяльну, які мають мотиваційну природу. Діяльна сторона припускає дії, спрямовані на здійснення мети. Ці дії спрямовані на опанування стресових ситуацій (С. Мадді, 2005), заняття перетворюючим опануванням, і дають зворотній зв'язок про те, що відбувається. Психологічна сторона припускає, що життєдіяльність змінює характер людей. Вони стають більш відкритими, здатними відчувати любов один до одного, встановлювати стосунки з іншими (С. Мадді, 2005). Життєстійкість формує в людей мотивацію, що необхідна для оволодіння екзистенціально ефективними способами поведінки, піклування про своє здоров'я й включення до підтримуючої соціальної взаємодії.

Різновидом соціальної взаємодії є управлінська взаємодія. Управлінський потенціал особистості, на нашу думку, ми розуміємо можливість і

здатність особистості розв'язувати задачі у сфері управління та організації діяльності інших людей. На успіх керівника впливає його спрямованість, зокрема, ціннісні орієнтації, мотивація досягнення тощо.

В соціології вживається дефініція «соціальна взаємодія» для визначення такої форми спілкування осіб, соціальних спільнот, угруповань, за якою систематично здійснюється їхній вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій і певний ступінь солідарності або згоди між ними.

У соціальній психології немає єдиної думки щодо сутності понять спілкування і взаємодії. Як вказує Г. М. Андреева, різночитання понять спілкування і взаємодія пов'язане з термінологічними труднощами, зокрема, тими, що поняття «спілкування» вживається у вузькому або в широкому значенні слова. Далі автор зауважує, що якщо дотримуватися позиції, що спілкування в широкому значенні слова містить у собі комунікацію, у вузькому значенні слова, то взаємодія з'являється як інша в порівнянні з комунікативною стороною спілкування. Розкриваючи понятійну сутність «взаємодія», Г. М. Андреева стверджує, що комунікативний процес на основі спільної діяльності припускає обмін знаннями і ідеями із приводу цієї діяльності. Це сприяє розвитку цієї діяльності, її організації. У цьому випадку взаємодію можна інтерпретувати як організацію спільної діяльності.

Г. М. Андреева підкреслює, що при такому розумінні сутності взаємодії виключається її відрив від комунікації, і водночас виключається їхнє ототожнення. Тобто комунікація організується в ході спільної діяльності, і саме в цьому процесі учасникам необхідно обмінюватися інформацією, самою діяльністю, а значить, виробляти форми й норми спільних дій. У зв'язку з цим інтерактивна сторона спілкування розкривається у характеристиці цих дій, які й виступають частиною взаємодії.

Таким чином, взаємодія це така сторона спілкування, що фіксує не тільки обмін знаками, за допомогою яких змінюється поведінка іншого партнера й організація спільних дій, що дозволяє реалізувати спільну для членів групи діяльність.

Р. Бейлз розробив схему, яка дає змогу за єдиним планом реєструвати різні види взаємодій у групі. Усі варіанти взаємодій, які спостерігав дослідник, були поділені на дванадцять видів, котрі, своєю чергою, зведені в чотири категорії. Група під час виконання певного спільного завдання здійснює послідовний перехід від однієї фази до іншої: орієнтування членів групи щодо спільного завдання, оцінка ходу виконання завдання, контроль і ухвалення рішення. При цьому позитивні і негативні емоції супроводжують цей процес та відповідні дії членів групи (R. F. Bales, 1960).

Цікавий підхід до проблеми взаємодії запропонував польський соціолог Я. Щепанський. Його структура взаємодії пов'язана з описом ступенів її розвитку. Тобто взаємодія аналізується не у плані виокремлення її елементарних актів, а поділяється на стадії, які вона проходить і в яких відбувається. Структурний опис взаємодії представлений також у транзакційному аналізі Е. Берна. Вчений розглядає взаємодію у спілкуванні через

динаміку міжособистісних позицій партнерів, які позначаються як Батько, Дорослий, Дитина. Широко відома теорія соціальної дії, згідно з якою в різних варіантах — пропонувався опис індивідуального акту дії.

Розгляд взаємодії з позицій символічного інтеракціонізму пов'язаний з ім'ям Г. Міда. Згідно з цією концепцією взаємодія розглядається як вихідний пункт будь-якого соціально-психологічного аналізу.

За теорією Т. Парсонса в основі соціальної діяльності лежать міжособистісні взаємодії, на яких будується людська діяльність. У працях американських соціальних психологів Дж. Тібо і Г. Келлі представлені моделі так званої діадичної взаємодії (взаємодія в діаді).

Звертаючись до довідкової літератури, відмітимо, що переважна більшість авторів визначають дане поняття як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує взаємообумовленість та зв'язок, тобто спостерігається взаємозв'язок і взаємовплив об'єктів або суб'єктів (С. І. Ожегов, Г. М. Андреева, М. І. Єнікеев, К. К. Платонов, В. Г. Крисько та ін.).

Разом з тим в літературі зустрічаються різні доповнення до визначення поняття взаємодія, які вказують на глибокий та суперечливий зміст даного поняття. Так, наголошується на узгодженість дій під час взаємодії. Г. М. Єнікеев, досліджуючи понятійну сутність взаємодії, приділяє увагу відбиттю у свідомості взаємозв'язку з суб'єктами під час взаємодії. В міжособистісній взаємодії автор висвітлює питання про позиційні установки суб'єктів взаємодії, міжіндивідуальну рефлексивність.

Форми міжособистісної взаємодії розглядали А. І. Донцов і Г. М. Єнікеев. Також у роботах А. І. Донцова міжособистісна взаємодія розглядалася як форма спілкування. Крім того, автор виділяв типи взаємодії: співробітництво та конкуренція. Деяко в іншому аспекті взаємодію розглядав Л. І. Уманський. Автор розглядав взаємодію як організацію спільної діяльності, яка має різні форми.

К. К. Платонов поряд із загальноновизнаним визначенням поняття взаємодії зауважує, що в даному понятті спостерігається взаємоперехід та породження одного об'єкта іншим. Таким явищам, як безпосередня організація сумісних дій суб'єктів, приділяється увага в дослідженнях В. Г. Крисько.

Є. П. Ільїн загострює питання про співвідношення понять взаємодія і спілкування. В соціальній психології (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Т. Хайдер, А. Л. Журавльов, Я. Л. Коломінський, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. В. Третьяченко, Р. Х. Шакурров) поняття взаємодія використовується як характеристика реальних контактів людей в процесі сумісної діяльності, взаємних впливів.

Таким чином, поняття взаємодія широко представлено в спеціальній довідковій літературі. Незважаючи на єдність позицій різних авторів, які вважали, що взаємодія — це взаємний зв'язок суб'єктів (об'єктів), який передбачає взаємний вплив і веде до змін учасників взаємодії. Деякі автори акцентують свою увагу на певних нюансах взаємодії. Наприклад, на позиційних установках, міжіндивідуальній рефлексивності, організації спільної діяльності та ін.

Управлінська взаємодія, на думку С. О. Козолуп, — це специфічний вид формального і неформального співробітництва керівної і підлеглої підсистем з двостороннім оберненим зв'язком, спрямованого на реалізацію цілей організації. Деякі автори розглядають різні прояви управлінської взаємодії. Зокрема, А. Л. Журавльов виокремлює в управлінській взаємодії наступні складові компоненти. Автор вважає, що такими складовими спільної діяльності є взаємодії між учасниками цієї діяльності. При цьому автор виокремлює два аспекти в структурі спільної діяльності: предметно спрямовані взаємодії, з одного боку, а з іншого — вони змінюють структури індивідуальних діяльностей її учасників, підкоряючи їх загальним цілям і завданням. Тобто взаємодія перетворює, перебудовує виконувану діяльність, яка перестає бути індивідуальною, а стає формою спільної діяльності.

Спільна діяльність, на думку А. Л. Журавльова, характеризується чітким розподілом індивідуальних діяльностей між учасниками взаємодії. Крім того, взаємодія містить у собі такі ознаки, як чітка послідовність виконання за певною програмою, яка враховує діяльність кожного учасника. В процесі постійної взаємодії учасників спільної діяльності здійснюються розподіл, суміщення та узгодження індивідуальних діяльностей (дій).

І. П. Чередніченко, Н. В. Тельмах розглядали психологічну сумісність як спроможність людей взаємодіяти у відповідності до їх соціальних і психофізіологічних якостей. Автори вважають, що психологічна сумісність залежить від особистісних якостей. Успіх взаємодії залежить також від спрацьованості учасників управлінської взаємодії. І. П. Чередніченко, Н. В. Тельмах стверджують, що спрацьованість залежить від стилю роботи.

У спеціальній літературі зустрічається різне розуміння природи спрацьованості. Так, Н. Н. Обозов визначає спрацьованість як ефект сполучення і взаємодії індивідів, що характеризується максимально можливою продуктивністю (у спільній роботі) при мінімальних емоційно-енергетичних витратах (на діяльність і взаємодію) на тлі достатньої суб'єктивної задоволеності.

З метою виявлення зв'язку між показниками життестійкості, мотивації досягнення та ціннісних орієнтацій досліджуваних ми провели кореляційний аналіз. У своєму дослідженні ми аналізували результати тільки у керівників з високим рівнем потенціалу особистості (див. табл. 1).

Результати кореляційного аналізу показали, що є прямий сильний зв'язок між життестійкістю з ціннісною орієнтацією на «працю» ($r = 0,47$; при $p < 0,01$); на спілкування ($r = 0,31$; при $p < 0,05$); на «ділові якості» ($r = 0,35$; при $p < 0,05$); а також з мотивацією досягнення успіху ($r = 0,36$; при $p < 0,05$). Залученість має прямий сильний зв'язок на «працю» ($r = 0,33$; при $p < 0,05$) та з мотивацією уникнення невдач ($r = 0,30$; при $p < 0,05$). У той же час замученість має зворотній зв'язок з ціннісною орієнтацією на «пізнання» ($r = -0,28$; при $p < 0,05$). Показник життестійкості — контроль має прямі зв'язки з показниками ціннісних орієнтацій — «праця» ($r = 0,37$; при $p < 0,05$); «спілкування» ($r = 0,29$; при $p < 0,05$); «вольові якості» ($r = 0,28$; при $p < 0,05$); «ділові якості» ($r = 0,29$; при $p < 0,05$). Показник «прийняття ризику» має прямі зв'язки з показниками ціннісних

орієнтацій — «праця» ($r = 0,47$; при $p < 0,01$); спілкування ($r = 0,31$; при $p < 0,05$); «ділові якості» ($r = 0,35$; при $p < 0,05$). А також виявлено прямий сильний зв'язок з мотивацією досягнення успіху ($r = 0,46$; при $p < 0,01$). Решта зв'язків не є статистично значимими.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки життєстійкості, мотивації та ціннісних орієнтацій керівників

Показники	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10
Життєстійкість	0,47**	0,31*	-0,12	0,05	0,03	-0,18	0,08	0,35*	0,36*	0,12
Залученість	0,33*	-0,21	-0,28*	-0,11	0,05	0,02	0,12	0,02	0,22	0,30*
Контроль	0,37*	0,29*	0,05	0,15	0,05	0,03	0,28*	0,29*	0,29	0,19
Прийняття ризику	0,47**	0,31*	-0,12	0,19	0,03	-0,18	0,08	0,35*	0,46**	0,05

Умовні позначення: П1 — праця; П2 — спілкування; П3 — пізнання; П4 — суспільна діяльність; П5 — матеріальні цінності; П6 — моральні якості; П7 — волевові якості; П8 — ділові якості, П9 — мотивація досягнення, П10 — мотивація уникнення невдач.

Примітка: $n = 42$; позначка ** свідчить про коефіцієнт кореляції на рівні $p < 0,01$; позначка * — коефіцієнт кореляції на рівні $p < 0,05$.

Таким чином, життєстійкість, яка є системою переконань про себе, про світ, про відношення зі світом пов'язана з такими ціннісними орієнтаціями особистості, як: «праця», «спілкування», «ділові якості», а також мотивацією досягнення успіху. Залученість, високий рівень розвитку якої вказує, що людина отримує задоволення від власної діяльності. Цей компонент життєдіяльності пов'язаний з мотивацією уникнення невдач, а також орієнтацією на «працю» та на «пізнання». Контроль, як показник життєстійкості, являє собою переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат діяльності. Цей показник пов'язаний з такими ціннісними орієнтаціями на «працю», «спілкування», «волевові якості», «ділові якості». Наступний показник життєдіяльності — прийняття ризику вказує на переконання, людина розглядає життя як засіб накопичення досвіду, готовий діяти на свій ризик. Цей показник пов'язаний з мотивацією досягнення успіху, а також з ціннісними орієнтаціями на «працю» і «ділові якості».

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що керівники з високим рівнем життєстійкості за допомогою управлінської взаємодії підвищують впевненість у своїх силах, самооцінку особистості, емоційну стійкість та ін. Тобто праця для них виступає засобом самоствердження і підтримки самоповаги і психічного здоров'я. Таким чином, розвиток управлінської взаємодії, риси особистості успішних керівників пов'язані з реалізацією їх життєстійкості, потенціалу особистості.

Подальші розвитку плануються у напрямку порівняння структурних компонентів управлінської взаємодії з показниками особистісного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социальные психологические проблемы / В. С. Агеев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 240 с.
2. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 476 с.
3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 56–65.
4. Тенденции развития современной психологической науки: тезисы юбилейной научной конференции. Т. 2. / Под ред. А. Л. Журавлева. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — С. 261.
5. Фрейдджер Ф. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Фрейдджер Ф., Фэйди-мен Д. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 864 с.

С. Ситник

кандидат психологических наук, доцент
кафедра теории и методики практической психологии
Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Резюме

В статье рассматривается связь личностного потенциала с чертами личности руководителей и определяется роль управленческого взаимодействия в реализации потенциала личности. Показано, что высокий уровень потенциала личности связан с ценностными ориентациями и мотивацией достижения успеха руководителей.

Ключевые слова: управленческое взаимодействие, потенциал личности, жизнестойкость, мотивация достижения успеха, ценностные ориентации.

S. Sitnik

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
South-Ukrainian National Pedagogical University the name of K. D. Ushinskiy

MANAGERIAL INTERACTION AS CONDITION OF PERSONAL POTENTIAL'S REALIZATION

Summary

The article deals with the personal relationship building with personality traits of leaders and defines the role of administrative cooperation in the realization of personal potential. It is shown that a high level of personal potential is associated with value orientations and motivation to succeed leaders.

Key words: managerial interaction, the potential of the individual, the motivation to succeed.

Стовбун Ірина Олександрівна

аспірантка кафедри психології

Бердянський державний педагогічний університет

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СВІТУ

У статті аналізуються основні теоретико-методологічні підходи вітчизняних психологів до визначення сутності та структури поняття «ціннісне ставлення», представлені у науково-методичній літературі. Обґрунтовується важливість формування емоційного компонента ціннісного ставлення дитини дошкільного віку до світу.

Ключові слова: цінність, ціннісне ставлення, структура ставлення, емоційний компонент.

Соціальне життя на сучасному етапі характеризується динамічністю, інтенсивним розвитком нових технологій, що певним чином пов'язано із зростаючою потребою в цілеспрямованих, впевнених у власних силах особистостях, які адекватно сприймають як себе, так і навколишню дійсність, здатних швидко адаптуватися в різноманітних соціальних умовах, приймати відповідальні рішення, творчо вирішувати життєві протиріччя. Усе це робить актуальним звернення до наукових досліджень проблеми механізмів, способів і засобів формування ставлень людини до навколишнього світу, оскільки саме вони є стрижнем у структурі особистості.

Проблема дослідження ставлень, їхньої структури, етапів розвитку в сучасній психологічній науці є достатньо актуальною і розглядається з різних боків: ціннісне ставлення до здоров'я (Т. Андрущенко та ін.), ставлення в контексті розвитку образу «Я» особистості (І. Бех та ін.), виховання цінності іншої людини (І. Білецька та ін.), ціннісне ставлення до себе та ровесників (Н. Дятленко, І. Лапченко, С. Тищенко, Ю. Приходько та ін.), ціннісне ставлення до природи (О. Колонькова та ін.), емоційно-оціночне ставлення до життя (Д. Корольов та ін.), емоційне ставлення дитини до дорослого (С. Кулачківська та ін.), емоційно-ціннісне ставлення до учебної діяльності (В. Кутішенко, С. Лупінович та ін.), ціннісне ставлення до рідного краю (В. Лаппо та ін.), емоційно-ціннісне ставлення до природи (В. Маршицька та ін.) тощо. Незважаючи на наявність принципових розбіжностей в обґрунтуванні окремих положень, існуючих у теорії ставлення, на сучасному етапі склалися можливості визначити й узагальнити її провідні аспекти цієї проблеми, що сприяють вивченню структури та механізмів їхнього формування.

Досліджуючи питання розвитку особистості, ряд вчених (Н. Дєєва, С. Рубінштейн та ін.) вказують, що саме ціннісна система є її центральним утворенням, яке спрямовує життєдіяльність людини та зумовлює її ставлення до світу. Як вказує Н. Непомняща, саме ціннісність генетично

та функціонально визначає цілісність особистості. Вона є єдиним синтетичним утворенням, у якому поєднуються «власне», «особистісне» та «зовнішнє», «об'єктивне». Погоджуючись із міркуваннями Н. Непомнящої та інших вчених, які вказують, що стрижнем особистості є цінність, у своїй роботі ми послуговуємося дефініцією «ціннісне ставлення». Як вказує В. Франкл, ціннісне ставлення є найвищим ступенем реалізації особистісних цінностей. Лише за таких умов життєдіяльність людини набуває певного сенсу. Категорія «ціннісне ставлення» вказує на активну життєву позицію суб'єкта, а «цінність» — є результатом цієї активності.

Менш за все проблема ціннісних ставлень вивчена по відношенню до дітей дошкільного віку. Проте саме саме дошкільний вік є сенситивним для формування особистості та самосвідомості, бо на цьому віковому етапі з'являється нормативна ціннісна регуляція своєї поведінки, формуються високі соціальні мотиви та благородні почуття, закладаються та формуються глибинні структури, які здійснюють регуляцію більш пізніших та складніших психічних новоутворень, від яких у подальшому залежить психічний розвиток і життєдіяльність людини, можливості її особистісного та соціального самовизначення [3]. Тому визнання самоцінності дошкільного дитинства, розуміння означеного періоду як першого етапу становлення особистості потребує перегляду методів психолого-педагогічної роботи з дітьми. Як зазначають науковці (І. Бех, О. Кононко та ін.), вирішення проблеми вдосконалення духовності дітей не передбачає лише руйнування негативних поведінкових стереотипів, а зумовлює необхідність гармонізації відносин між людиною та світом, яка визначається як суб'єктивними, так і об'єктивними умовами виховного процесу. У свою чергу, взаємовідносини дитини з іншими людьми визначаються її ціннісним ставленням до об'єктів навколишнього світу.

Фундаментальну теоретичну та практичну розробку проблема ставлень отримала в працях вітчизняних учених: М. Басова, В. Бехтерева, Л. Виготського, О. Лазурського, О. Леонтєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін. На нашу думку, вивчення категорії «ставлення» з точки зору теорії діяльності дає змогу поглиблено розкрити умови та механізми формування ставлень в онтогенезі. Як вказував О. Леонтєв, лише насправді змістовна, а не формальна характеристика психічного розвитку дитини не може не враховувати розвитку її реальних ставлень до світу, які формуються в процесі діяльності. Ми повинні виходити саме із аналізу ставлень, бо інакше неможливо зрозуміти особливості свідомості дитини.

Фундаментальну теоретичну та практичну розробку проблема ставлень отримала в працях С. Рубінштейна у аспекті їхнього розвитку і формування. Учений розглядав особистість як суб'єкта, залученого до різноманітних взаємовідносин із оточуючими людьми, який здатен самостійно змінювати дійсність. С. Рубінштейн писав, що людина стає особистістю завдяки тому, що вона чітко та свідомо визначає своє ставлення до навколишнього світу, і, перш за все, свідоме ставлення до інших людей. Тому ядром особистості С. Рубінштейн визнавав відносно стійку систему притаманних для неї

ставлень. У його дослідженнях, становлення особистості ототожнювалося з розвитком та розширенням системи ставлень до навколишнього світу, а ступінь зрілості особистості визначався ступенем сформованості та визначеності цих ставлень.

На основі психологічної концепції С. Рубінштейна, О. Старовойтенко пропонує онтогенетичну модель розвитку системи ставлень. Автор указує, що ставлення до світу формується за умов взаємовідносин особистості з іншими людьми, у спільній духовній та предметно-перетворювальній діяльності. Особистість формується з переходом від ситуативних емпіричних ставлень індивіда, спрямованих на людей, до суспільно значущих, узагальнених, внутрішньо закріплених ставлень. У структуру цих ставлень включаються потреби, інтереси, мотиви, цінності, знання, способи пізнання, смислоутворення, практичні дії, емоційна та вольова регуляція діяльності, духовно-практичні досягнення. Зазначені компоненти мають декілька функцій ставлення: спонукальну, пізнавально-смыслову, регулятивну, діяльнісно-вчинкову, продуктивно-результативну. Отже, ставлення людини до світу утворюють структуру її особистості.

Проблема взаємозв'язку ставлень та діяльності також розглядалася в працях О. Смирної. Автор вважає, що ставлення не можна ототожнювати ні з окремими діями, ні з діяльністю в цілому. На відміну від діяльності, ставлення, по-перше, не мають мети, тому не можуть бути довільними; по-друге, ставлення — не є процесом, а скоріш за все це стан, тому вони не мають просторово-часової розгорнутості; по-третє, не можуть бути представлені в узагальненій формі, тому завжди індивідуальні та конкретні. Разом з тим ставлення нерозривно пов'язане із дією. Воно породжує дію, змінюється, формує та виникає у дії. Тобто ставлення може бути і джерелом дії, і її продуктом. А може взагалі не мати зовнішніх проявів, але завжди залежить від емоцій, які переживає людина по відношенню до об'єкта ставлення [6].

Надзвичайно важливими є думки Б. Ананьєва щодо структурних компонентів ставлення. Дослідження різноманітних ставлень людини до світу, писав учений, неможливе без дослідження надскладної структури ставлення. Цю структуру немислимо зрозуміти поза ставленнями людини до суспільства. Саме ті ставлення, які зароджуються у конкретних взаєминах між людьми, перетворюються на вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, впливають на стиль внутрішнього життя людини. Завдяки розширенню та збагаченню соціальних зв'язків, цей стиль значно змінюється, набуває якісно нового змісту. Поступово ставлення стають рисами характеру: вони укорінюються, обживаються, стають постійними, стійкими та внутрішньо значущими для людини, проявляються в типових способах поведінки. Але характероутворюючими є тільки ті ставлення, які мають вирішальне значення для життя людини та тісно пов'язані з її емоційними переживаннями. Б. Ананьєв до таких ставлень відносить: ставлення до природи, суспільства, суспільних ідей, до праці як способу існування у світі, до інших людей, з якими індивід вступає в постійний взаємозв'язок, до власної діяльності й особистісних рис.

Ще одна проба з'ясувати структуру ставлення була здійснена О. Бодальовим. Погоджуючись із думкою Б. Ананьєва про те, що ставлення людини є найголовнішим особистісним утворенням, яке проявляється у вчинках, діях людини, учений вказує на суб'єктивність як одну із найголовніших його ознак. Автор пише, що суб'єктивне ставлення є системою порівняно стійких для певної особистості тенденцій відображувати навколишній світ, емоційно реагувати на зовнішні впливи та відповідно до цього будувати свою поведінку. Тому, О. Бодальов виділяє три структурних компоненти ставлення — гностичний, афективний та практичний. Але, на відміну від Б. Ананьєва, вирішального значення надає не емоційному, а гностичному компоненту. Учений вказує, що, змінивши уявлення про навколишній світ, ми змінимо й емоційне ставлення до нього, у відповідності до цього зміниться і поведінка особистості.

З метою конкретизації категорії «ставлення», відокремлення її від інших категорій психології, А. Петровський та М. Ярошевський вказують на такі ознаки ставлень, як задана суб'єктом векторизованість психічного акта (спрямованість на об'єкт), вибіркова установка на оцінку (позитивну, негативну, нейтральну), готовність до певного способу дії [7]. Як вказує І. Кльоцина, таке трактування ставлення значно звужує їхню структуру, бо акцент робиться лише на двох компонентах — когнітивному та конативному, не враховуючи емоційну складову.

На відміну від А. Петровського та М. Ярошевського, В. М'ясищев, стверджує, що основним видом ставлення людини до дійсності є потреба, а основним його компонентом — емоційний компонент. На думку автора, потреба являє собою зв'язок організму із життєво важливими об'єктами й обставинами. Ціннісне ставлення формується при наявності: по-перше, потреби особистості в оточуючих об'єктах; по-друге, об'єктів світу, які впливають на особистість; по-третє, об'єктивного зв'язку між ними. При цьому об'єктивний зв'язок переломлюється крізь призму індивідуального досвіду, отриманого під час взаємодії дитини зі світом, і набуває характеру суб'єктивного ставлення. Таким чином, ставлення дитини до світу визначається тим, які саме потреби лежать в їхній основі та у якій мірі вони були задоволені. Рівень задоволення або незадоволення певної потреби оцінюється людиною та виражається у вигляді емоцій. Потреба й емоція виступають як дві сторони одного ставлення: з одного боку — як спонукально-конативна, з іншого — як емоційно-оцінна.

Досліджуючи сутність самосвідомості як психічного процесу, І. Чеснокова одним із його основних компонентів називає емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, на основі якого у подальшому формується емоційно-ціннісне ставлення до світу. Автор зазначає, що процес пізнання світу та процес формування ставлення до нього є паралельними. Пізнаючи об'єктивний світ, ми пізнаємо своє ставлення до його окремих сторін. Погоджуючись з думкою В. М'ясищева, дослідник І. Чеснокова вказує на те, що ці ставлення залежать від того, у які зв'язки вступає об'єкт, що пізнається з потребами, інтересами, переконаннями та іншими особливостями внутрішнього світу особистості. Будь-яке нове знання про світ перетворює-

ється на стійкий зміст свідомості лише тоді, коли буде вироблене певне ціннісне ставлення до об'єкта.

Доведено (В. Газен, В. Юрченко та ін.), що від ціннісного ставлення залежать як внутрішні психічні стани, так і зовнішня поведінка особистості. У структурі психічного стану ставлення репрезентує рівень свідомості та самосвідомості людини. Ставлення як характеристика свідомості — це ставлення до об'єктів навколишньої дійсності; як характеристика самосвідомості — це саморегуляція, самоконтроль, самооцінка, тобто встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішнім станом та формами поведінки людини [4]. Тим самим вирішується протиріччя між зовнішньою та внутрішньою обумовленістю формування та розвитку особистості. Фундаментом ставлення визначається індивідуальний досвід людини, а провідними детермінантами — потреби та цінності особистості.

Основними умовами для формування ціннісного ставлення дитини до світу є наявність у дошкільника системи знань про природне, матеріальне та соціальне середовище, емоційного відгуку й усвідомленості цінності певного об'єкта чи явища, вміння регулювати свою поведінку [1]. Отже, у відповідності до цього у структурі ціннісного ставлення можна виділити такі структурні компоненти, як когнітивний, емоційний і конативний. Усі ці структурні компоненти тісно взаємопов'язані між собою та мають вирішальне значення у життєдіяльності дитини.

Проте, саме дошкільний період вирізняється з-поміж інших вікових періодів стрімким розвитком емоційної сфери, яка впливає на формування особистості дитини. Як вказує Л. Виготський, впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються, інтелектуалізуються, набувають сталості та глибини, з'являється здатність керувати власним емоційним станом. Емоції становлять основу моральності особистості дошкільника. Вони визначають вибірковість у стосунках з іншими людьми, при взаємодії з предметним та природним світом, зумовлюють здатність до самореалізації у будь-яких видах діяльності.

Як зауважує І. Лапченко, ставлення як зв'язок типу суб'єкт-суб'єкт та суб'єкт-об'єкт базується на емоціях, саме емоції надають ставленню особистості оцінний характер. Чим молодше дитина, тим менше в її ставленні представлені знання та досвід, тим більшого значення у регуляції її дій набувають емоції. Характер емоцій є головною умовою того, чи будуть духовно-моральні цінності засвоюватися дітьми та, перетворюючись на їхнє власне надбання, регулювати поведінку, чи залишаться лише знанням, не спонукаючи до дії. Для попередження розбіжності між знаннями та реальною поведінкою необхідно моральні уявлення дитини перетворити на рушійні мотиви її поведінки. Архіважливо не тільки розуміння вихованцем речей і подій, але й ціннісне емоційне ставлення до навколишнього світу. На думку В. Котирло, між поняттями «ставлення» й «емоційне ставлення» відносно дошкільного дитинства можна поставити знак рівняння [5]. Поведінка дошкільника у більшій мірі регулюється емоціями, аніж міркуваннями, тому згодом його почуття перетворюються на мотиви діяльності.

Виходячи з цього, вважаємо за необхідне до поняття «ціннісне ставлення» додати префікс «емоційно-», тим самим підкреслюючи значення емоційного компонента у структурі ставлення дітей дошкільного віку до світу. Ціннісне ставлення формується у процесі накладання емоції на предмет, який усвідомлюється, пізнається людиною. Емоції виконують оцінну, мобілізуючу, регулятивну функції у системі ціннісних ставлень особистості до світу [2]. Завдяки емоційному компоненту ціннісні ставлення дитини до чогось або когось стають загальнозначущими, перетворюються на засіб впливу на суспільство. Емоційно-ціннісне ставлення зумовлює виникнення цілей, на досягнення яких будуть використані набуті дитиною знання та вміння. Тому виховання соціально зрілої особистості, починаючи з перших років життя, повинно передбачати розвиток у дитини певного емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, зокрема, до норм, ідеалів суспільства. Формування у дитини такого емоційно-ціннісного ставлення до світу, яке б стало його внутрішнім надбанням, рушійною силою діяльності, є завданням надзвичайної важливості та складності, адже у такому разі ми доторкаємося до сфери самосвідомості дитини, яка характеризує «людське в людині», є її сутнісною характеристикою.

Таким чином, емоційно-ціннісне ставлення дитини до світу являє собою складне особистісне утворення, у якому в нерозривній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні, мотиваційні, вольові процеси. Для пізнання особливостей емоційно-ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до світу найбільш продуктивними є дослідження вітчизняних вчених, в яких розкривається структура ставлення (В. М'ясищев та ін.), його механізми (С. Рубінштейн та ін.), особливості формування в онтогенезі (І. Бех та ін.). Ураховуючи структурні компоненти емоційно-ціннісного ставлення, вчені зазначають, що основною умовою для його формування є не тільки здобуття дитиною знань про об'єкти навколишнього світу, але й спілкування з дорослими як носіями системи загальнолюдських цінностей.

Та попри такий визначальний статус, проблема формування та розвитку емоційно-ціннісних ставлень в онтогенезі не має єдиного концептуального вирішення. Усе зазначене викликає необхідність подальшого докладного дослідження психології ставлень особистості, розробки моделі та методики формування емоційно-ціннісного ставлення дитини дошкільного віку до світу.

Список використаних джерел

1. Андрищенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Андрищенко Тетяна Костянтинівна. — К., 2007. — 20 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
3. Васина Е. Н. Новый прием и средство развития самосознания ребенка / Е. Н. Васина // Школьные технологи. — 2006. — № 5. — С. 146–149.
4. Газен В. А. Систематика психических состояний человека / В. А. Газен, В. Н. Юрченко // Вестник ЛГУ. — Серия 6. — 1981. — № 1. — С. 47–55.
5. Лапченко І. О. Регулятивна функція емоційної сфери в особистісному розвитку дитини дошкільного віку // Наукові записки: збірник наукових статей Національного педагогіч-

ного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. — К.: НПУ, 2001. — Вип. 41. — С. 98–100.

6. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 5–15.
7. Петровский А. В. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 496 с.

И. Стобун

аспирантка кафедры психологии
Бердянский государственный педагогический университет

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА К МИРУ

Резюме

В статье анализируются различные теоретико-методологические подходы отечественных психологов к определению сущности и структуры понятия «эмоционально-ценностное отношение», представленные в научно-методической литературе. Обосновывается необходимость формирования эмоционального компонента ценностного отношения ребенка дошкольного возраста к миру.

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, структура отношения, эмоциональный компонент.

I. Stovbun

Postgraduate Student
Berdyansk State Pedagogical University

THE EMOTIONAL-VALUE ATTITUDE TO THE WORLD OF PRESCHOOLAGE CHILD

Summary

National psychologists' various theoretical-methodological approaches to defining the meaning and the structure of the concept of «the emotional-valuable attitude», represented in the scientific-methodological literature, are analyzed in the article. The necessity of the formation of the emotional-value attitude to the world of preschool-age child is grounded.

Key words: value, valued relation, structure of relation, emotional component.

Танасов Георгий Георгиевич

кандидат психологических наук, докторант, доцент кафедры психологии личности и общей психологии
Кубанский государственный университет

ГЕНДЕРНЫЙ СТАТУС МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ: ВЗАИМОСВЯЗИ И «ЗАОСТРЕНИЕ» ГЕНДЕРНЫХ ЧЕРТ В ПЕРЕГОВОРНЫХ СИТУАЦИЯХ*

Статья обращена к проблеме гендерных трансформаций. Проанализированы особенности взаимной детерминации изменений у мужчин и женщин. Показано, что гендерные черты «заостряются» (усиливаются) в ситуации конфликта интересов и переговоров.

Ключевые слова: гендер, феминность, маскулинность, переговоры.

**Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук (МК-1380.2011.6)*

Социальное положение мужчин и женщин в современном обществе претерпевает значительные изменения. Изменяются их социально-психологические, личностные особенности. Тема гендерного транзита, дрейфа — одна из злободневных как в обыденных рассуждениях, так и в научном междисциплинарном дискурсе [1, 2, 3, 5 и др.].

Множество исследований с привлечением процедур, измеряющих гендерный статус личности [6], демонстрируют преобладание андрогинного типа, довольно большое количество маскулиных женщин и некоторое количество феминных мужчин. Более активная маскулинизация женщин и менее выраженная феминизация мужчин, в частности, подтверждена исследованиями В. В. Знакова [7]. Образно можно сказать, что маскулинность более равномерно «распределяется» сегодня между субъектами вне связи с их полом, в то время, как феминность продолжает в большей степени «концентрироваться» в субъектах женского пола. Как полагает И. С. Клецина, образ женщины все более насыщается характеристиками, традиционно приписывавшимися мужчинам, что отражает «проявления полоролевой демократизации, которая в основном происходит за счет расширения полоролевого репертуара женщин» [8, с. 459]. Тема феминизации мужчин также представлена в современном научном дискурсе, что отражает фиксируемый массовым сознанием факт соответствующего гендерного дрейфа мужской части популяции [4, 9].

Все сказанное создает основания для дискуссий о размывании, диффузии типично мужского и типично женского типов личности. Но исследования, направленные на измерение гендерного статуса, показывают, что итоговый высокий балл за феминность мужчины получают за личностные черты, которые в женской части выборки оцениваются значительно

ниже. То есть мужская и женская феминность — это два разных личностных портрета. Результаты одного из наших исследований, проведенного на выборке 20–23-летних юношей и девушек показали, что в феминном портрете молодых женщин первые позиции занимают признаки: красота, женственность, обаяние. В феминном портрете мужчин это — терпимость, сострадательность, стремление утешить. У женщин, принимавших участие в исследовании, терпимость занимает 6-ю ранговую позицию, а стремление утешить только 13-ю.

Аналогично выглядит ситуация и с мужской/женской маскулинностью. В маскулинном портрете мужчин первые позиции занимают признаки: выносливость, мужественность, внешняя сдержанность, сила. В маскулинном портрете женщин на первом месте — аналитичность (у мужчин только 6-я позиция), на втором — сильная личность (у мужчин 7-я позиция).

Таким образом, ставшее привычным обозначение процессов гендерного дрейфа в сторону маскулинизации женщин и феминизации мужчин на самом деле не столь однозначно. Маскулинные женщины не являются аналогом мужского психологического типа. Соответственно, феминный мужчина не является аналогом женского психологического типа. Это другие личностные типы.

Изменившиеся роли мужчин и женщин на работе, в семье проявляются в тех нормативных ожиданиях, которые мы адресуем друг другу, как партнерам по взаимодействию в различных ситуациях нашего бытия. К особому типу ситуаций следует отнести те, в которых мужчина и женщина конкурируют. Это может быть не конкуренция с конкретным человеком, а претензия на то, чтобы занять определенное место в социуме, которое традиционно рассматривается как мужское или женское, т. е. конкуренция с обобщенным образом мужчины или женщины. Например, профессии, связанные с руководящей ролью, традиционно предстают как более маскулинные, т. е. характеризующий их поведенческий репертуар насыщен мужскими поведенческими паттернами. Женщине-руководителю сложнее вписаться в профессиональное сообщество, насыщенное мужскими символами и привычками.

Это предположение было проверено в конкретном эмпирическом исследовании, осуществленном при участии руководителей образовательных учреждений (директора и заместители директоров средних школ). Из них: 22 человека — мужчины и 36 женщин. Среди использованных методик: тест, выявляющий уровень самоактуализации личности (САТ), личностный опросник 16 РФ Р. Б. Кеттелла, анкета «Опосредующие развитие факторы (стимулирующие и препятствующие)».

Сравнительный анализ результатов, полученных на мужской и женской частях выборки по САТ, показал следующее. Женщины так же, как и мужчины, в целом склонны разделять ценности самоактуализирующегося типа личности, хотя их показатель по этому параметру немного ниже мужского (шкала 3). При этом женщинам-руководителям в меньшей мере свойственна спонтанность в выражении своих чувств, и они в несколько большей степени тяготеют к заранее рассчитанным формам поведения (шкала 6).

У них слабее выражена способность ценить свои достоинства (шкала 7), и они обнаруживают несколько меньшую степень самопринятия, нежели руководители-мужчины (шкала 8).

Анализ результатов по 16-факторному личностному опроснику позволил выявить несколько большую (в сравнении с руководителями-мужчинами) эмоциональную устойчивость женщин (фактор С), большую предприимчивость и социальную смелость (фактор Н), большую проницательность и дипломатичность (фактор N), более критическую настроенность и аналитичность мышления (фактор Q1), меньшую зависимость от группы (фактор Q2).

Представленный перечень характеристик позволяет более высоко оценить женский личностный профиль с точки зрения его соответствия профессиональным задачам, решаемым руководителями. Но при этом женщин характеризует большее напряжение, подозрительность, склонность фиксироваться на неудачах, постоянная психологическая защита (фактор L). Им свойственно более сильное супер-эго, большая жесткость в соблюдении норм, большая требовательность к себе (фактор G). Они оказались даже несколько более доминантными, чем мужчины (фактор E). Мужчин-руководителей характеризует более интегрированная Я-концепция и поэтому меньшая внутренняя конфликтность (фактор Q3), большая невозмутимость, успокоенность, удовлетворенность и даже расслабленность (фактор Q4). Таким образом, мужчины в рассмотренной выборке оказались менее соответствующими требованиям профессии руководителя, но при этом более благополучными по своим самооценкам.

Общий «вес» стимулирующих факторов оказался более высоким у мужчин, а препятствующие факторы были несколько более высоко оценены руководителями-женщинами (среди них: — разочарование вследствие имевшихся ранее неудач; — враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к новому).

Обобщая представленные результаты эмпирического исследования можно заключить, что женщины, реализуя профессиональные функции руководителя, испытывают большую, чем мужчины, враждебность окружающих, недостаток доверия и поддержки. Эти очевидные показатели большего прессинга со стороны социума ставят женщину в ситуацию, которая обуславливает ее большую эмоциональную зажатость, скованность, формирует у нее потребность в большем самоконтроле и контроле над ситуацией. У нее менее интегрированная Я-концепция, меньшая степень самопринятия, чем у руководителей-мужчин, большая внутренняя конфликтность. Исследование показывает, что женщина изменяется в сторону маскулинизации потому, что она стремится занять ту позицию в обществе, которая традиционно считалась мужской. Чтобы занять ее и сохранить за собой, женщине приходится быть более маскулинной, чем мужчина, заведомо больше, чем мужчина вкладывать своих сил. Женщина вступает в конкурентные отношения и в этих отношениях изменяется. Согласимся с утверждением Е. П. Зборовской и ее коллег «по перу», что сначала меняется социальное положение и характер деятельности мужчин и женщин, затем — их базовые установки и ценности и только после этого — более

тонкие психологические свойства [10]. Образ мужчины во всем его исторически сложившемся ореоле достоинств и достижений становится для женщины, желающей добиться успеха, образцом и стимулом.

Но одновременно те же авторы склонны утверждать, что инициатором гендерных трансформаций выступают женщины, так как их социальные роли меняются быстрее и радикальнее, чем мужские [10]. У. Бек также полагает, что существенные импульсы для высвобождения из мужской роли не имманентны, а идут извне — через изменение женской роли [11, с. 170]. Мы готовы присоединиться к этому утверждению. В частности, анализ брачного события (как одного из важных бытийных пространств, в котором отношения между мужчиной и женщиной обуславливают их взаимную детерминацию гендерных трансформаций) показывает, что инициатором изменений, связанных с новым пониманием ценностей семейной жизни, являются женщины [12]. Мужчины либо принимают эти изменения, настраиваются на отношения с партнершей, чьи ценности отличаются от традиционных и изменяются сами в соответствии с ожиданиями женщины, либо брак порождает неудовлетворенность у обеих сторон и распадается.

Итак, налицо взаимная, обоюдная стимуляция мужчинами и женщинами гендерных трансформаций у противоположного пола. Но, если со стороны мужчин эта провокационность непреднамеренна и обусловлена их исторически сложившимися достижениями и привилегиями, которые женщины захотели разделить, добиваясь равенства. То со стороны женщин создание стимулов к изменению противоположного пола нередко ясно рефлексируется и артикулируется ими. Изменяясь сама, женщина ждет от мужчины изменений, которые поддержат ее или, по крайней мере, не будут вступать в непреодолимое противоречие с ее представлениями о личностном росте [13].

Гендерный статус, как существенное измерение личности, пронизывает все уровни и пространства ее бытийности. Но в различных ситуациях бытийности он проявляется с различной степенью очевидности. Есть нейтральные ситуации, в которых маскулинное/феминное не выражены ярко, и есть ситуации, провоцирующие личность на более очевидную демонстрацию мужского/женского. Такой провоцирующей ситуацией является конфликт интересов, в разрешение которого включены мужчина и женщина, как оппоненты, противники и одновременно партнеры, заинтересованные в конструктивном выходе из сложной ситуации.

Изучение конфликтного взаимодействия, в процессе которого не только конструктивно (или деструктивно) разрешаются возникающие противоречия, но и развиваются постконфликтные позитивные (негативные) отношения, чрезвычайно востребовано в современном обществе. В деловых отношениях эта коллизия разрешается в процессе переговоров [13]. Способы взаимодействия с партнером и их эффективность в определенной степени связаны с гендерными характеристиками субъектов. Представление личности о партнере по переговорам, обуславливающее тактику переговорного процесса, также включает психологические характеристики, связываемые

с гендерным статусом. Анализ переговорных ситуаций показывает, что в ходе взаимодействия представления о партнере изменяются. Характер этих изменений обусловлен многими факторами. Мы предположили, что *в напряженной переговорной ситуации гендерные особенности личности проявятся с большей яркостью, в связи с чем в представлении о партнере по переговорам эти характеристики усилятся*. Эта общая гипотеза была конкретизирована в следующих частных предположениях: — сложные ситуации, связанные с переговорами, активизируют личность на более комплексное и яркое проявления присущих ей гендерных черт поведения и восприятия; — более выпуклое проявление субъектом своего гендерного статуса в сложных жизненных ситуациях (в связи с которыми возникают переговоры) является дополнительным стимулом, провоцирующим партнера на проявление сходной ответной реакции (также усиление гендерных особенностей).

Экспериментальное исследование, включавшее опросные диагностические процедуры, было проведено на группе студентов в количестве 40 человек. Возраст 19–31 год. Выбор эксперимента как метода исследования был обоснован тем, что при изучении конфликтного взаимодействия в естественных условиях значительные трудности представляет контроль влияния различных трудно учитываемых факторов. Ситуация индуцированного конфликта интересов в эксперименте позволяет устранить сложности, связанные с контролем исследуемых переменных.

Общая схема процедуры по сбору экспериментального материала включала четыре основных этапа.

На *первом этапе* каждому испытуемому было предложено следующее задание: на листе бумаги нарисовать схему жилой комнаты (площадь 20 кв. м), расставив мебель, другие предметы быта и организовав, таким образом, *для себя* предметно-пространственную среду, позволяющую жить достаточно комфортно.

На *втором этапе* испытуемых разделили на пары случайным образом, после чего им было предложено, используя методику диагностики психологического пола личности С. Бем в модификации О. Г. Лопуховой, охарактеризовать своего случайного партнера.

На *третьем этапе* в форме игры была создана сложная жизненная ситуация, которая поставила партнеров перед необходимостью договориться. Третий этап по форме выполняемого задания явился логическим продолжением первого этапа. Испытуемым было предложено, в продолжение ситуации с организацией предметно-пространственной среды в собственной воображаемой комнате, представить, что им теперь придется делить эту комнату с партнером. Участникам переговорной ситуации предстояло организовать комнату той же площади (20 кв. м) таким образом, чтобы в ней поместились мебель и необходимые для жизни предметы для двоих. В завершении этой работы было дано задание подсчитать каждым из партнеров свои уступки и уступки партнера. То есть в этой ситуации нужно было находить компромиссы, поступаться чем-то или навязывать свое видение, преодолевая сопротивление, неприятие партнера.

На четвертом этапе, после того как было зафиксировано некоторое решение по организации комнаты в паре, каждому испытуемому вновь было предложено, используя методику диагностики психологического пола личности С. Бем в модификации О. Г. Лопуховой, охарактеризовать своего случайного партнера.

В исследовании были получены следующие результаты:

– у 93 % участвовавших в исследовании респондентов зафиксированы изменения в представлениях о гендерных характеристиках их партнеров после участия в переговорной ситуации;

– 62 % опрошенных отметили *возрастание гендерных характеристик* у своих партнеров по переговорам;

– в образе партнера маскулинные гендерные характеристики выросли на 37 % после переговоров;

– феминные гендерные характеристики в образе партнера выросли на 26 % после переговоров;

– таким образом, доля мужских гендерных характеристик после переговоров выросла больше чем женских;

– у 55 % опрошенных из отметивших изменения в характеристиках партнера после переговоров наблюдалась значимая корреляция между исходным гендерным профилем партнера и профилем, построенным по величине изменений гендерных характеристик после переговоров. Это подтверждает предположение об усилении проявляемого личностью гендерного статуса в сложной жизненной коллизии. Черты гендерного статуса «заостряются», усиливаются, становятся для партнера по переговорам в трудной жизненной ситуации более очевидными.

Осуществленный анализ сложившихся в исследованиях гендерных проблем представлений и результаты нескольких привлеченных к анализу эмпирических исследований позволяют прийти к следующим заключениям.

Не подвергаются сомнению изменения гендерных характеристик и связанные с этим изменения обобщенных психологических профилей мужчин и женщин. Но если маскулинность относительно равномерно «распределяется» между субъектами вне связи с их полом, то феминность продолжает в большей степени «концентрироваться» в субъектах женского пола.

Содержание процессов гендерного дрейфа в сторону маскулинизации женщин и феминизации мужчин не однозначно. Маскулинная женщина не является аналогом мужского психологического типа. Соответственно, феминный мужчина не является аналогом женского психологического типа. Это другие личностные типы.

Очевидна взаимная, обоюдная стимуляция мужчинами и женщинами гендерных трансформаций у противоположного пола. Со стороны мужчин эта провокационность непреднамеренна и обусловлена их исторически сложившимися достижениями и привилегиями, которые женщины стремятся разделить, добываясь равенства. Со стороны женщин создание стимулов к изменению противоположного пола не редко ясно рефлексруется и артикулируется ими. Изменяясь сама, женщина ждет от мужчины изменений,

которые поддержат ее и не будут вступать в противоречие с ее представлениями о личностном росте.

Гендерный статус, как одно из существенных измерений личности, пронизывает все пространства ее бытийности, но в различных ситуациях проявляется с различной степенью очевидности. Гендерные черты «заостряются», усиливаются в ситуации конфликта интересов, в напряженной переговорной ситуации.

Список использованных источников

1. Батлер Дж. Гендерное беспокойство / Дж. Батлер // Антология гендерных исследований: Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. — Мн.: ПроPILEI, 2000. С. 297–347.
2. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Бем С. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. — 336 с.
3. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клецина. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
4. Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под общей редакцией д-ра экон. наук М. М. Малышевой. — М.: Academia, 2001. — С. 188–209.
5. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. / Л. Н. Ожигова. — Краснодар, 2006.
6. Лопухова О. Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики / О. Г. Лопухова // Прикладная психология. — 2001. — № 3. — С. 57–66.
7. Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы / В. В. Знаков // Психологический журнал. — 2004. — № 1. — С. 41–51.
8. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003.
9. Зингер Т. Э. Влияние феминизированных черт личности мужчин на их профессиональную деятельность в системе госслужбы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Т. Э. Зингер. — М.: РАГС, 2002.
10. Зборовская Е. П., Прохоренко Т. Г., Носырева Г. А. // Вестник международного славянского университета. — 2007. — Т. 10. — № 1. — С. 47–56.
11. Бек У. Общество риска. На пути к модерну / У. Бек.; Пер. с нем. — М., 2000. — С. 235.
12. Рябикина З. И. Фактор времени в переживании события брачными партнерами / Рябикина З. И., Тиводар А. Р. // Личность как субъект организации времени своей жизни / Отв. ред. З. И. Рябикина, П. Н. Ермаков. — Краснодар: Изд-во Кубанского гос. университета, 2008. — С. 168–180.
13. Танасов Г. Г. Личность как субъект переговорного процесса: бытийный подход / Г. Г. Танасов // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — С. 279–294.

Г. Танасов

кандидат психологічних наук, докторант,
доцент кафедри психології особистості та загальної психології
Кубанський державний університет

**ГЕНДЕРНИЙ СТАТУС ЧОЛОВІКА І ЖІНКИ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ
І «ЗАГОСТРЕННЯ» ГЕНДЕРНИХ РИС В ПЕРЕГОВОРНИХ
СИТУАЦІЯХ**

Резюме

Стаття звернена до проблеми гендерних трансформацій. Проаналізовано особливості взаємної детерміації змін у чоловіків і жінок. Показано, що гендерні риси «загострюються» (посилюються) в ситуації конфлікту інтересів і переговорів.

Ключові слова: гендер, фемінність, маскулінність, переговори.

G. Tanasov

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
State University

**GENDER STATUS OF MEN AND WOMEN: INTERRELATIONS
AND GENDER TRAITS ACCENTUATION IN SITUATIONS
OF NEGOTIATIONS**

Summary

The article refers to the problem of gender transformations. Features of mutual determination of changes at men and women have been analyzed. The analysis shows that gender features «are emphasized» in situations of interest conflict and negotiations.

Key words: gender, femininity, masculinity, negotiations.

Танасов Георгий Георгиевич

кандидат психологических наук, докторант, доцент
кафедра психологии личности и общей психологии
Кубанский государственный университет

Сысоева Ольга Анатольевна

студентка магистратуры
факультет управления и психологии
Кубанский государственный университет

**ПРОЯВЛЕНИЯ МАКИАВЕЛЛИЗМА В ОТНОШЕНИЯХ МУЖЧИНЫ
С ЖЕНЩИНОЙ**

Рассмотрен вопрос манипулятивной направленности в отношениях между людьми в современном российском обществе. Показана неоднородность этой характеристики личности у мужчин: зависимость отношения к манипуляции и готовность к манипулированию в поведении в зависимости от того, с кем мужчина взаимодействует. Проведено сравнение манипулятивных тактик женатых и неженатых мужчин. Выявлена существенная разница во взглядах на манипуляцию и в используемых приемах манипулирования у мужчин в зависимости от их семейного положения. Установлена положительная связь между удовлетворенностью браком и склонностью использовать манипулятивные приемы в общении с супругой.

Ключевые слова: мужчина, женщина, макиавеллизм, манипуляция, виды манипуляции, удовлетворенность браком.

В анализе современной социальной ситуации в России авторы не редко в качестве особенности выделяют возрастание манипулятивной направленности как в действиях коллективных (общественных) акторов, так и в активности отдельных людей. Это связывают с особенностями рыночного характера общественного устройства в нашей стране, когда в отношениях между людьми превалирует субъект-объектная направленность. Такое положение предопределяет отсутствие стабильности, ясных, устоявшихся норм отношений между субъектами социальных процессов, застопориванием процесса эволюции общественной культуры к новой форме государственного устройства (С. Г. Кара-Мурза, Г. В. Грачев, И. К. Мельник, М. А. Юсим, А. О. Руслина, А. Н. Илларионов и др.). Конечно, каждый из субъектов отношений в разной степени готов применять манипулятивные техники. На это влияют этические установки, отношение к другому человеку, ролевая позиция, наконец, просто владение практическими манипулятивными навыками и многое другое. Поэтому важно сделать следующий шаг и не только констатировать возрастание манипулятивной направленности в социуме, но и разобраться в том, в какой мере и почему эта направленность свойственна различным группам субъектов.

С точки зрения психологического анализа феномена манипуляции естественно взять такую базовую характеристику личности, как ее половую

принадлежность, и исследовать возможные различия манипулятивной направленности с этого ракурса. Это было осуществлено в исследовании А. О. Руслиной, в котором выявлены различия в отношении к манипуляции у мужчин и женщин. Мужчины, трактуя определенные отношения между людьми как манипуляцию, значимо чаще женщин склонны «принимать» такое отношение. Женщины значимо чаще проявляют отрицательное отношение к манипулированию, т. е. склонны «отвергать» манипулятивное поведение в отношениях [1]. Из результатов исследования А. О. Руслиной следует, что манипулятивная ориентация в общении также связана с определенными свойствами личности. Одним из таких свойств, которое находится в наиболее тесной связи с манипуляцией, является *макиавеллизм*. Более того, анализ проявлений этого свойства позволяет утверждать, что макиавеллизм является одним из психологических оснований манипуляции.

Понятие «макиавеллизм» используется для обозначения склонности человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. То есть субъект с макиавеллистскими тенденциями склонен скрывать свои истинные намерения, добиваясь того, чтобы действия другого человека носили определенный характер и направленность. Макиавеллизм как личностная особенность включает: (а) убеждение субъекта в том, что другими людьми можно и нужно манипулировать; (б) способности, конкретные навыки и умения манипуляции.

В своем исследовании А. О. Руслина выяснила, что макиавеллисты имеют более высокие показатели манипулятивной направленности в общении ($M=6,25$ и $M=4,40$; $p<0,025$). Такие результаты характерны как для мужчин, так и для женщин, однако по биномиальному критерию различия между мужчинами и женщинами оказались незначимы. Вместе с тем в других исследованиях показано, что уровень макиавеллизма выше у мужчин, чем у женщин [2, 3, 4].

Отсюда можно сделать вывод о большей склонности мужчин к манипулированию другими в ситуациях общения. Но этот вывод относится к мужчинам в целом в их сравнении с женщинами. Естественно возникает вопрос об однородности характеристик манипулятивной направленности среди мужчин. Мы предположили, что степень манипулятивной направленности личности и ее готовность к манипулированию в поведении могут у одного и того же человека различаться в зависимости от того, с кем он взаимодействует. Конкретизируя это предположение, мы привлекли к исследованию молодых мужчин, различающихся своим семейным статусом: неженатых и состоящих в браке. Возможно ли, что в ситуации определенности со своим партнером по жизни, мужчина будет менее макиавелистичен и более прямолинеен в родном кругу общения.

Рассмотрение личности с позиции гуманистической психологии предполагает акцент на свойственной человеку интенции самоактуализации, на его стремлении «состояться во всей полноте своего потенциала» (А. Маслоу). Возможность и содержание самоактуализации, то, с какой полнотой человек реализует себя в мире, зависят от обстоятельств его жизни. Среда

может благоприятствовать или препятствовать интенции самоактуализации. В последнем случае принято говорить о «социальных прессах» (А. Ангьял). Бытие с Другим, или со-бытие, следует отнести к таким средовым обстоятельствам, в которых человек с присущей ему интенцией самоактуализироваться пытается «состояться во всей полноте своего потенциала», селектируя возможные виды активности, возможные социальные роли, побуждая при этом партнера к действиям, которые обеспечат желанный эффект. Различия в ценностных представлениях, конкуренция в условиях ограниченных ресурсов и прочие причины, расцениваемые как помеха в достижении необходимых условий бытия, могут побудить человека к манипулированию другим или наоборот способствуют действиям со стороны силы, т. е. более прямолинейно.

В условиях социокультурного транзита современного общества, сопровождающегося гендерными трансформациями, женщина и мужчина по-разному позиционированы как субъекты брачного со-бытия. При этом в связи с изменившейся позицией женщины в обществе она выступает более активным субъектом преобразований содержания брачного со-бытия, ориентируя его в большей степени на цели, связанные с ее собственным самоосуществлением как личности [5]. Как этой активности может противостоять мужчина: становится еще более изворотливым или идет напролом?

Естественно, что в рамках брака, как культурно закреплённой формы со-бытия партнеров со сложившимися у них на рефлексивном и практическом уровне ожиданиями и нормами, может возникать конфликт между женской версией брачного проекта, обеспечивающего ей возможность личностной самореализации в различных пространствах бытия, и мужской версией брака, ориентированной на функции семьи как самодостаточные ценности [5].

Исследования показали, что ценностная ориентированность на предпочитаемые виды активности, стремление к подтверждению определенной личностной идентичности обуславливают содержание брачного проекта, к которому женщина готова психологически. Но поскольку брак — это сложившаяся социальная форма с закреплёнными в общественном сознании нормами со-бытия партнеров и соответствующими этим нормам социальными регуляторами, то *возникает противоречие (конфликт) между женской версией брачного проекта, обеспечивающего ей возможность самореализации, и сложившейся в культуре моделью брачных отношений*. При этом для развития женщины как личности, для обретения ею личностной идентичности *брак продолжает сохранять большее значение* (в сравнении с мужчиной). Исследования показали, что у женщины в супружеском со-бытии преобладают неспецифические для института брака ценности: социальная активность, привлекательная внешность, эмоционально-психотерапевтическая поддержка, которые демонстрируют *субъектную ориентированность женщины на самоосуществление посредством брака* [5]. Тогда как для мужчины скорее характерна объектная ориентированность, что, вероятно, предполагает более простые формы взаимодействия.

Вышесказанное дает основания сформулировать гипотезу: *мужчины, состоящие в браке, менее склонны к манипулированию партнером, чем мужчины, не состоящие в браке (им уже не нужно казаться кем-то другим, отношения приобрели дополнительную юридическую и экономическую прочность, и им можно быть проще — действовать с позиции главы семьи).*

Для эмпирической проверки сформулированных предположений использовались следующие методики:

1. Тест «Манипулятор» для измерения уровня макиавеллизма личности в ценностных установках и ее склонности к манипулированию другими людьми [6].

2. Методика «Незаконченные предложения», направленная на выявление конкретных способов манипулирования партнером.

3. Тест-опросник «Удовлетворенность браком» [7].

В исследовании приняли участие мужчины в возрасте от 20 до 30 лет. Из них: 41 мужчина, состоящий в браке, и 27 мужчин — не состоящих в браке.

Были получены следующие результаты:

1. *Особенности обыденных представлений о содержании «манипуляции».* Контент-анализ высказываний, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», позволил выделить особенности представлений о содержании манипуляции (единицей анализа являлась фраза):

- способ управления человеком ради собственной выгоды — 57 %;
- сознательное или неосознанное принуждение другого — 21 %;
- давление на человека вопреки его воле — 14 %;
- влияние на результат — 7 %;
- «идти на поводу» — 3 %.

Обобщение проанализированных высказываний позволяет следующим образом определить феномен, который респонденты обозначают как манипуляцию. *Это — сознательный или неосознанный способ управления человеком вопреки его воле, ради выгоды манипулятора.*

2. *Манипулятивная направленность мужчин.* С помощью теста «Манипулятор» у мужчин, состоящих и не состоящих в браке, был измерен уровень манипулятивной направленности (в процентах). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения выраженности манипулятивной направленности у мужчин, состоящих и не состоящих в браке

Мужчины-респонденты	Манипулятивная направленность, %
Состоящие в браке	69,4
Несостоящие в браке	71,2

Уровень манипулятивной направленности значимо не отличается у мужчин, состоящих в браке и еще не сделавших свой окончательный выбор.

3. *Использование манипуляции в отношениях женатыми и неженатыми мужчинами.*

Контент-анализ высказываний, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», позволил выявить отношение мужчин к феномену «манипуляции» и готовность применять манипуляцию в отношениях с партнером-женщиной.

Неженатые мужчины в 75 % случаев манипулируют партнером для того, чтобы добиться нужного, ради какой-то цели. А 25 % респондентов — если «она не прислушивается» к нему.

Анализ высказываний **женатых мужчин** позволяет заключить, что эта категория респондентов в 80 % случаев манипулирует партнером (супругой), если необходимо чего-то добиться. А 20 % мужчин говорят о неосознанной манипуляции.

Неженатые мужчины считают, что манипулировать женщиной-подругой, — значит проявлять внимание к ней (35 %), эгоизм (25 %), силу (20 %), хитрость (15 %) и остроумие (5 %).

Женатые мужчины в манипулировании женой видят проявление власти (63,7 %) и эгоизма (33,3 %).

Таким образом, и женатые, и неженатые мужчины говорят о необходимости манипуляции, подчёркивают важность своих целей, достижение которых обеспечивается через манипулирование партнершей. Однако, если не состоящие в браке респонденты всегда знают, чего хотят и как получить желаемое от партнерши, действуют осознанно, то часть неженатых мужчин заявляют о неосознанной манипуляции — привычке управлять супругой. И под этой привычкой чаще скрывается привычка к власти, мужской эгоизм. Мужчины, не состоящие в браке, представляют манипуляцию более разнообразно и окрашивают её позитивом — например, чаще говорят о том, что манипулирование — это проявление внимания к партнёрше.

Кроме того неженатые мужчины в 50 % случаев считают, что манипулировать партнером нужно иногда, в 30 % случаев — для поддержания отношений, а 20 % респондентов утверждают, что манипулировать партнером нельзя, в то время как женатые мужчины в 80 % случаев считают, что манипулировать партнером нужно время от времени, а в 20 % случаев — вообще не обязательно.

Отметим также, что неженатые мужчины считают возможным манипулировать партнером, когда это необходимо (70 %). В 20 % случаев респонденты считают, что нельзя прибегать к манипуляции, а 10 % говорят о том, что манипулировать можно всегда. Большинство женатых мужчин считает, что манипулировать партнером можно, если нужно.

По представлениям неженатых мужчин, в семейной жизни манипулирование — запрещенный прием (50 %), а в 50 % случаев утверждают, что манипулирование — было, есть и будет.

Все опрошенные женатые мужчины считают, что в семейной жизни манипулирование не желательно, но присутствует.

Рассмотрим виды манипулирования, используемые мужчинами, состоящими и не состоящими в браке.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил выявить статистически значимые отличия ($p < 0,1$) в использовании манипулятивных техник

мужчинами состоящими и не состоящими в браке. В таблице 2 представлены результаты, характеризующие частоту использования мужчинами определенных видов манипулирования партнером-женщиной.

Таблица 2

Виды манипулирования, используемые мужчинами, состоящими и не состоящими в браке (в %)

№	Виды манипулирования	Мужчины женатые	Мужчины неженатые
1	Давление на слабые места, подчёркивание недостатков	5	37,5
2	Игра на чувствах	12,5	25
3	Удовлетворение малых потребностей партнера	7	8
4	Подавление	0	7,5
5	Шантаж (деньгами)	40	2
6	Ложь, недосказанность	0	12,5
7	Безразличие	3,3	4
8	Сила	3,3	7,5
9	Просьбы	15	8
10	Выдвижение требований	25	1
11	Грубость	7	0
12	Ультиматум	0	4,4

Представленные в таблице данные демонстрируют различия между женатыми и неженатыми мужчинами. Если для первых основные виды манипулятивного влияния это — шантаж деньгами, выдвижение требований, просьбы, то для вторых, основные инструменты манипулирования это — давление на слабые места, подчёркивание недостатков, игра на чувствах, а также ложь и недосказанность. Таким образом, женатые мужчины, являясь «кормильцами» семьи, манипулируют своими жёнами с помощью денег, чаще требуют выполнения каких-либо обязательств. Неженатые мужчины, находясь в поиске, чаще давят на слабые места партнёрши, играют на её чувствах, лгут. Неженатые мужчины в отношениях избегают грубости, зато чаще ставят ультиматум и подавляют мнение своих партнерш. Женатые же мужчины не склонны использовать такие приемы.

В завершении отметим, что одним из основных параметров, характеризующих супружеские отношения, является удовлетворенность браком. Интерес ученых к этой проблеме огромен. Проблемой удовлетворенности браком занимались (Ю. Е. Алешина, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. И. Захаров, В. К. Мягер, Г. Навайтис, Н. Римашеская, Д. Ванной, и др.) Мы допустили возможность связи между склонностью к манипулированию партнером и удовлетворенностью браком. Корреляционный анализ позволил обнаружить положительную связь ($r=0,55$ $p<0,001$) между манипулятивной направленностью и удовлетворенностью браком. Иначе говоря, использование мужчиной манипулятивных приемов в отношениях с женой положительно связано с его удовлетворенностью супружескими отношениями.

Основные выводы

Определение феномена манипуляции, с точки зрения респондентов, совпало по смыслу с принятым в науке, но респонденты сделали важное дополнение, акцентировав внимание на *выгоде*, получаемой манипулятором.

Выяснилось, что мужчины, состоящие в браке и неженатые, существенно не отличаются по уровню макиавеллизма. Существенные различия имеют место скорее по используемым манипулятивным приемам. Если женатые мужчины применяют шантаж деньгами и выдвижение требований, т. е. скорее идут напролом, то «свободные» мужчины используют более тонкую, истинно макиавелистскую тактику (давление на слабые места, игра на чувствах, недосказанность и др.).

Требует дальнейшего исследования обнаруженная взаимосвязь между степенью удовлетворенности браком и склонностью мужчины применять манипулятивные приемы в общении с женой. Рассмотрение детерминационной направленности этой взаимосвязи — задача следующего этапа проводимого нами исследования.

Список использованных источников

1. Руслина А. О. Возрастные, половые и профессиональные различия в понимании манипуляции: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. О. Руслина. — М., 2008.
2. Знаков В. В. Макиавеллизм и феномен вранья / В. В. Знаков // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 59–69.
3. Знаков В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В. В. Знаков // Вопросы психологии. — 2002. — № 6. — С. 50.
4. Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В. В. Знаков // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 5. — С. 16–22.
5. Рябикина З. И. Проблема личности в супружеских отношениях / Рябикина З. И., Тиводар А. Р. // Синергетика образования. — 2007. — № 10. — С. 180–197.
6. Прутченков А. С. Наедине с собой [Электронный ресурс] / А. С. Прутченков — М., 1996. — Режим доступа: <http://whitest.livejournal.com/14682.html>, свободный.
7. Столин В. В. Опросник удовлетворенности браком / Столин В. В., Романова Т. А., Бутенко Г. П. // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 1984. — № 2.

Г. Танасов

кандидат психологічних наук, докторант, доцент
кафедра психології особистості та загальної психології
Кубанський державний університет

О. Сисоєва

студентка магістратури
факультет управління та психології
Кубанський державний університет

ПРОЯВ МАКИАВЕЛЛИЗМУ У СТОСУНКАХ ЧОЛОВІКІВ З ЖІНКАМИ

Резюме

В статті розглядається питання маніпулятивної спрямованості відносин між людьми у сучасному російському суспільстві. Розкривається неоднорідність цієї характеристики особистості у чоловіків: залежність ставлення до маніпуляції та готовності до маніпулювання в поведінці в залежності від того, з ким чоловік взаємодіє. Проведено порівняння маніпулятивних тактик одружених та неодружених чоловіків. Виявлена суттєва різниця у ставленні до маніпуляції та у використанні заходів маніпулювання чоловіками в залежності від їх сімейного стану.

Ключові слова: чоловік, жінка, макиавеллізм, маніпуляція, види маніпуляцій, задоволеність шлюбом.

G. Tanasov

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Kubansky State University

O. Sisoeva

student
Faculty of Management and Psychology
Kubansky State University

MANIPULATION IN RELATIONS OF THE MAN WITH THE WOMAN

Summary

The question of manipulation directivities in human relations in the modern Russian society is considered. Heterogeneity of this characteristic of the person at man is shown: dependence of the relation to manipulation and readiness for a manipulation in behavior depending on with whom the man interacts. Comparing manipulation tactics of married and unmarried man is led. The essential difference in sights at manipulation and in used receptions of a manipulation at man depending on their marital status is revealed. The positive connection between satisfaction of a marriage and propensity to use manipulation receptions in dialogue with the wife is established.

Key words: Self-actualization, machiavellism, manipulation, manipulation types, satisfaction a marriage.

Черноиваненко Варвара Дмитриевна

аспирантка

кафедра социальной и прикладной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ОБРАЗ МИРА И ПОТЕНЦИАЛ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ: К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ

В работе проведён теоретический анализ проблемы соотношения категорий образа мира и потенциала самореализации личности. Рассмотрены современные подходы к проблеме образа мира. Раскрыто содержание «образа мира» как психологического конструкта. Обосновано понимание образа мира как одного из основных составляющих потенциала самореализации личности и выявлены его компоненты.

Ключевые слова: образ мира, самореализация, потенциал самореализации, образ жизни.

Становление информационного общества оказывает значительное влияние на все сферы человеческой жизнедеятельности. Стремительно меняющийся эклектичный мир современности ежесекундно разворачивает перед людьми многообразие ситуаций выбора, что приводит к актуализации вопросов самоидентификации, самоосуществления, поиска себя и смысла своего существования [4; 14]. Перед нынешним человеком на первый план выдвигается необходимость построения индивидуальной системы координат, нахождения собственных ориентиров. Вместе с тем возрастает влияние человека на социум и на мир в целом, что находит отражение в мировоззренческих основаниях современной науки: в постулировании антропоцентричного принципа, переходе к человекообразной модели познания, повышении интереса к феноменам индивидуализации, самоконструирования, жизнетворчества [3; 5; 6; 14; 15; 19]. В данном контексте проблема изучения субъективного образа мира и потенциала самореализации приобретает особую актуальность.

Интерес к феномену образа мира человека возник гораздо раньше, чем психология утвердилась как самостоятельная наука. В настоящий момент проблема образа мира активно разрабатывается в различных областях знания: философии, социологии, культурологии, антропологии, лингвистике и др. В психологии изучение различных аспектов проблемы образа мира получило своё развитие в работах В. В. Абраменковой, Е. Ю. Артемьевой, Г. А. Берулавы, Н. Н. Королёвой, А. Н. Леонтьева, В. В. Лучкова, В. П. Серкина, Е. Е. Сапоговой, Р. Н. Свиначенко и др. Необходимо отметить, что наряду с понятием образа мира авторы используют в качестве синонимичных следующие термины: картина мира, жизненный мир, внутренний мир, модель реальности, психическая реальность и т. п. Рассмотрение литературы по проблеме образа мира показало, что данное

понятие тесно связано с такими категориями, как опыт, отношения, ценности, мотивы, личностные смыслы и деятельность. Однако проведённый анализ свидетельствует о том, что проблема взаимосвязи психологических феноменов образа мира, самореализации и потенциала самореализации не разработана.

Цель статьи — проанализировать подходы к проблеме образа мира, уточнить понятие образа мира и выявить его связь с потенциалом самореализации личности.

Образ мира генерируется всеми психическими процессами в ходе взаимодействия с окружающей действительностью и является самой интегральной характеристикой психического [2; 3; 11]. Так, В. В. Лучков постулирует тождество психики и образа мира. В плане генеза образ мира рассматривается им как история отражения индивидом мира объектов в процессе индивидуального развития по законам своего вида, а функционально как индивидуальный механизм актуального существования в реальном мире путём экстраполяции в будущее накапливающегося опыта, либо реализации генетически заданных программ. Образ мира представляет собой системное знание, функциональный жизненный опыт, сначала в непрерывном процессе развертывания, а затем перманентной перестройки. С одной стороны, жизнедеятельность является главным средством формирования образа мира, а с другой, образ мира является средством реализации и регуляции жизнедеятельности [11, с. 298–299].

Согласно В. В. Абраменковой, образ мира — это пространство отношений. Он является предметно-чувственным образованием, совокупностью знаний, представлений, смыслов, которые раскрываются через отношения с окружающей предметной и социокультурной действительностью и самим собой [1]. Р. Н. Свиначенко определяет образ мира как совокупность представлений и переживаний субъекта о внешнем и внутреннем мире [16; 17]. В трактовке Е. Ю. Артёмьевой: образ мира — структурированная совокупность личностных смыслов, зафиксированных в форме отношений к объектам, явлениям и ситуациям объективного мира. Образ мира регулирует всю психическую деятельность человека и содержит в себе следы его прошлых и текущих деятельностей [2]. Уникальное своеобразие картин мира обусловлено индивидуальными особенностями познавательных процессов и содержанием субъективного опыта, который является строительным материалом образа мира [2; 8; 11; 15; 16; 18].

Ряд исследователей указывает на наличие в структуре картины мира поверхностных и ядерных образований, различных по своим свойствам [2; 10; 18]. Е. Ю. Артёмьева относит к поверхностным слоям образа мира: перцептивный — поле чувственных, модальных образов и семантический — совокупность отношений к объектам текущей деятельности [2]. Ядерные структуры образа мира представлены личностными смыслами, как устойчивой системой отношений к себе и миру, целемотивационным комплексом, иерархией мотивов, ценностными ориентациями [2; 8; 18]. Поверхностные слои образа мира достаточно изменчивы и подвижны, в то время как ядерные структуры являются более стабильными и консервативными [18].

Необходимо отметить, что образ мира содержит как сознательные, так и бессознательные компоненты. Так, в концепции Г. А. Берулавы образ мира рассматривается как личностно обусловленное, обобщенное представление субъекта об окружающей действительности, которое выражает эмоционально окрашенное отношение человека к миру. Образ мира включает личностные смыслы и субъективные образы и представляет собой ориентировочный базис поведения человека, оказывая непосредственное воздействие на выбор и реализацию субъектом индивидуальных поведенческих, эмоциональных и когнитивных программ — стереотипов психической активности. Особо подчеркивается тесная связь образа мира с неосознаваемыми процессами психики и лишь частичная его доступность рефлексии [3].

Анализ литературы позволил выделить следующие функции картины мира личности:

- репрезентативную (представление жизненного мира субъекту);
- интегративную (обеспечение целостности картины мира);
- интерпретативную (структурирование, интерпретация жизненных явлений и событий);
- регулятивную (регуляция поведения человека в жизненных ситуациях);
- прогностическую [3; 8; 11; 18].

В целом, исследования показали, что формирование образа мира — активный избирательный процесс. Так, В. В. Абраменкова отмечает, что построение картины мира — это созидание пространства отношений [1]. Согласно А. Н. Леонтьеву, человек создает образ мира, «активно вычерпывая» его из объективной действительности [10, с. 254]. Г. А. Берулава говорит о формировании образа мира, как о процессе «непрерывного построения и проверки когнитивных гипотез» [3, с. 67]. Н. В. Чепелева указывает на то, что человек является автором своей картины мира, конструируя её как «неповторимое личностное произведение» [20, с. 16].

Отображение реальности в образе мира опосредовано знаковыми системами, что позволяет человеку понимать и усваивать социокультурный опыт цивилизации. Однако, сознание не только отражает действительность, но интерпретируя её, с помощью текстовых, прежде всего нарративных структур, порождает особую субъективную реальность. Таким образом, картина мира является продуктом индивидуального конструирования [1; 8; 15; 16; 18].

Обобщая вышесказанное, можно дать образу мира следующее определение: *образ мира — это психический конструкт, содержащий в себе эмоциональные, когнитивные и ценностно-мотивационные компоненты, который раскрывается через многообразие отношений с миром и самим собой и реализуется в жизнедеятельности.*

В работе В. П. Серкина раскрыта взаимосвязь между образом мира и образом жизни — системой деятельностей, которые люди актуально реализуют в течение определённого жизненного периода. Образ жизни — интегративная характеристика активности субъекта — и образ мира представляют собой систему, в которой оба полюса взаимно детерминируют

друг друга. Очевидно, что несоответствие образа мира и образа жизни блокируют возможность реализации потенциала личности, что является причиной стагнации. В. П. Серкин подчеркивает, что диссонанс между структурами образа мира и образом жизни является паталогическим механизмом, провоцирующим возникновение различных профессиональных, когнитивных, личностных проблем, что, как следствие, приводит к психическим расстройствам, соматическим заболеваниям, «неврозу отложенной жизни» [18]. М. С. Иванов отмечает, что выявление и разрешение противоречия между образом мира и образом жизни связано с самореализацией [7].

Самореализация всегда характеризуется ситуацией, в которой личность становится субъектом своего развития, раскрытия собственного потенциала. Самореализация представляет собой реализацию жизненной позиции как совокупности отношений человека к предметному миру, другим людям и самому себе вместе с представлениями человека о способах реализации этих отношений для построения собственной жизни. Реализация жизненной позиции — самореализация — заключается в выборе ценностей с последующим формированием их в систему и реализации этих ценностей в жизни и повседневной деятельности. Деятельность и активность являются составляющими частями процесса самореализации, его инструментами или средствами [7; 6; 9]. Иными словами, *самореализация — это реализация субъективного образа мира в образе жизни*. Так, согласно В. Н. Мясищеву, в психическом можно установить две категории — процессуальное и потенциальное, — не существующие друг без друга и в то же время не тождественные [12]. Следовательно, можно рассматривать образ жизни как процессуальный аспект самореализации, а *образ мира — как потенциал самореализации*.

В исследованиях В. И. Подшивалкиной потенциал самореализации рассматривается как система, которая обуславливает выявление жизненной позиции. Жизненная позиция может быть содержательно определена через три ключевых параметра:

- социальная включенность;
- уровень личностного контроля над жизненными обстоятельствами — «модальность активности»;
- направленность личности — общая направленность мотивов жизнедеятельности и ценностных ориентаций.

Более того, доказано, что вышеперечисленные параметры также являются компонентами структуры потенциала самореализации [13; 14]. Отсюда следует, что данные параметры целесообразно использовать в диагностических целях для изучения особенностей образа мира как потенциала самореализации, а также в качестве основания для выделения типов субъективных образов мира.

Выводы

Подводя итоги, необходимо отметить, что современная социокультурная действительность требует от науки нового осмысления феномена человека, не как пассивного объекта, пребывающего в мире вещей и детерминированного внешними воздействиями, но как активного творческого начала, как субъекта, созидającego свой мир и себя в нём, как автора своей жизни. Такой подход выдвигает на первый план вопросы самоосуществления, жизнотворчества, конструирования себя и своего мира, что и обусловило наш интерес к проблемам самореализации, потенциала самореализации и образа мира. Анализ значительного объёма литературы по вышеуказанным проблемам показал, что данные категории достаточно широко разрабатываются в современной психологической науке, что свидетельствует об актуальности вышеуказанных проблем. Однако, соотношение категорий образа мира, самореализации и потенциала самореализации в психологической литературе освещено не было.

В работах современных исследователей раскрываются различные аспекты взаимосвязи образа мира и таких психологических категорий, как отношения, мотивы, потребности, ценности, опыт. Образ мира рассматривается как совокупность личностных смыслов, устойчивых отношений к объектам, явлениям, ситуациям окружающего мира и самому себе, проявляющих себя через ценности, мотивы, потребности. Также показано наличие в структуре образа мира эмоциональных и когнитивных компонентов в форме представлений и переживаний. Постулируется, что строительным материалом образа мира является субъективный социокультурный опыт. Установлена взаимная детерминация образа мира и образа жизни, как системы, актуально реализуемых человеком деятельностей. В целом, большинство авторов отмечают, что образ мира — является интегральным образованием психики, созидаемым в процессе деятельности, при этом особо подчёркивается активная избирательная позиция субъекта в ходе построения образа мира. Обобщая различные взгляды на данный феномен, нами было дано следующее определение: *образ мира — это психический конструкт, содержащий в себе эмоциональные, когнитивные и ценностно-мотивационные компоненты, который раскрывается через многообразие отношений с миром и самим собой и реализуется в жизнедеятельности.*

Опираясь на идею существования двух категорий психического — процессуального и потенциального — и рассматривая самореализацию как реализацию человеком совокупности отношений к себе и к миру в жизни и повседневной деятельности, и нами был сделан вывод о том, что можно рассматривать *образ мира, как потенциал самореализации*, а образ жизни как процессуальный аспект самореализации. И сформулировано определение *самореализации как реализации субъективного образа мира в образе жизни.*

Компонентами структуры потенциала самореализации, а следовательно, и образа мира, являются социальная включенность, модальность активнос-

ти и направленность личности. Очевидно, что эти параметры возможно использовать в качестве диагностических критериев при изучении особенностей образа мира и в качестве типобразующих характеристик при построении типологии образов мира.

В завершение необходимо подчеркнуть, что проблема взаимосвязи образа мира и потенциала самореализации личности нуждается в дальнейшей разработке и эмпирическом изучении, что и является перспективой нашего исследования.

Список использованных источников

1. Абраменкова В. В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. В. Абраменкова. — М., 2000. — 57 с.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М., 2005. — 318 с.
3. Берулава Г. А. Методология современной психологии: Монография / Г. А. Берулава. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. — 216 с.
4. Возников В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / В. А. Возниченов. — СПб., 2007. — 38 с.
5. Войцехович В. Э. Антропный принцип как философско-математическая проблема: существует ли число человека? / В. Э. Войцехович // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». — 2007. — № 3 (31). — С. 23–32.
6. Горноста́й П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горноста́й // Проблемы саморазвития личности: методология и практика: Сб. науч. трудов. — Л., 1990. — С. 126–138.
7. Иванов М. С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности. Монография / М. С. Иванов. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 2008. — 158 с.
8. Королева Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Королева — СПб., 1998. — 16 с.
9. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылев. — СПб.: Речь, 2005. — 220 с.
10. Леонтьев А. Н. Образ мира: Избр. психолог. произведения / А. Н. Леонтьев — М.: Педагогика, 1983. — С. 251–261.
11. Лучков В. В. Проблема предмета психологии и концепции образа мира: Избранное / В. В. Лучков. — М., 2003. — С. 298–302.
12. Мясичев В. Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. / В. Н. Мясичев / [Под ред. А. А. Бодалева]. — М.; Воронеж, 1995. — 356 с.
13. Панков А. А. Проблема воспроизводства религиозного сознания в посттоталитарном обществе / А. А. Панков, В. И. Подшивалкина // Социологические исследования. — 1995. — № 11. — С. 99–103.
14. Подшивалкина В. І. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. І. Подшивалкина // Психологія і суспільство: український науково-економічний та соціально-психологічний часопис. — Тернопіль, 2009. — С. 127–137.
15. Сапогова Е. Е. PSYCHOCADABRA: субъективная «картина мира» как гипертекст / Е. Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия «Психология» / Под ред. Е. Е. Сапоговой. — Тула: ТулГУ, 2004. — Вып. 4. — С. 163–179.
16. Сви́наренко Р. М. Відображення часової складової в картині світу суб'єкта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Сви́наренко Р. М. — Х., 2008. — 17 с.
17. Сви́наренко Р. М. Відображення концепцій часу свідомими індивідами в картинах світу / Р. М. Сви́наренко // Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія». — Одеса, 2005. — Т. 10, вип. 10. — С. 123–129.
18. Серкин В. П. Структура и функции образа мира в практической деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / В. П. Серкин. — М., 2005. — 48 с.

19. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство: український науково-економічний та соціально-психологічний часопис. — Тернопіль, 2009. — С. 83–96.
20. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика. Вип. 6. — К., 2010. — Т. 2. — С. 15–24.

В. Черноіваненко

аспірантка

кафедра соціальної і прикладної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ОБРАЗ СВІТУ ТА ПОТЕНЦІАЛ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ:
ДО ПИТАННЯ ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ**

Резюме

В роботі проведено теоретичний аналіз проблеми співвідношення категорій образу світу і потенціалу самореалізації особистості. Розглянуті сучасні підходи до проблеми образу світу. Розкрито зміст «образу світу» як психологічного конструкта. Обґрунтовано розуміння образу світу як однієї з основних складових потенціалу самореалізації особистості та виявлені його компоненти.

Ключові слова: образ світу, самореалізація, потенціал самореалізації, образ життя.

V. Chernoiivanenko

Postgraduate Student of Department of Social and Applied psychology

Odessa National I. I. Mechnikov University

**WORLD IMAGE AND SELF-REALIZATION POTENTIAL: ABOUT THE
QUESTION OF CONCEPTS CORRELATION**

Summary

In this article was made theoretical analysis correlation between categories world image and self-realization potential. Modern looks to the world image problem were considered. The content of world image as psychological construct was discovered. The understanding of world image as one of self-realization basic components was grounded and they were exposed.

Key words: world image, self-realization, self-realization potential, lifestyle.

Шкарлатюк Катерина Іванівна

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри медичної психології та психодіагностики
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

В статті розглядаються особливості життєвого та професійного прогнозування особистості. Теоретичний аналіз проблеми дає змогу конкретизувати контекст науково-психологічної рецепції професійного прогнозу, який інтегрує зміст діяльності людини і визначає її професійну активність.

Ключові слова: прогноз, життєве прогнозування, професійне прогнозування, антиципація, професійна самореалізація.

В останні роки найголовнішим атрибутом якісної підготовки майбутнього фахівця вважають сформованість його внутрішньопсихологічної готовності до професійної самореалізації (К. О. Абульханова-Славська, І. В. Ващенко, Ж. П. Вірна, Л. О. Коростильова, Л. М. Мітіна, Г. М. Щокін та ін.). На фоні вивчення різноманітних особистісних детермінант успішної професійної підготовки все частіше акцентується увага на дослідження прогнозних орієнтирів розгортання професійного життя майбутнього фахівця. Адже саме у цьому контексті добре простежується як самопроекткування життєвого шляху, так й формування фахової позиції.

Вирішення різноманітних соціальних та життєвих задач особистістю вміщує передбачення можливих психологічних ефектів, які відіграють вирішальну роль у формуванні її внутрішнього світу. Що стосується уявлення особистості про її власне майбутнє, то воно виступає невід'ємною частиною її життєвого шляху та утворює суб'єктивний образ її розвитку.

В психологічній літературі виділяють чимало термінів, які описують цю сферу внутрішнього світу людини, як-от життєва перспектива, життєвий план, життєва програма, життєві очікування та цілі, ідеали, події майбутнього тощо. Усі вони відрізняються як науковими контекстами їх дослідження, так і прикладним потенціалом. Однак усі ці характеристики окремо або в певних поєднаннях локалізуються в понятті прогнозування. Прогноз в загальному смислі є образом певної цілісності, якою виступає майбутній життєвий шлях.

Серед існуючих наукових досягнень виділяється аспект вивчення життєвих прогнозів в структурі регуляції поведінки особистості у межах біографічного масштабу функціонування і розвитку у часі життя. Теоретико-методологічний рівень дослідження цього аспекту ставить у центр вивчення суб'єктний підхід, який синтезує наукові контексти проблеми через вивчення: активної позиції суб'єкта у часі життя (К. О. Абульханова-Славська); самоставлення як невід'ємного компоненту життєвої ситуації, де відбува-

ється впорядкування й концептуалізація особистісних ресурсів (Б. Г. Аханьєв); часової організації життєдіяльності людини, її психологічних ритмів, циклів і фаз (Л. І. Анциферова); «життєвого світу» із властивими йому психологічними закономірностями і принципами переживання (Ф. Є. Василюк); індивідуальних життєвих стилів як уявлень про щастя і шляхи його досягнення (О. О. Кронік); типології усвідомлюваних дій людини у зв'язку з мотиваційною часовою регуляцією (О. С. Улітова); типології життєвих орієнтацій людини через поєднання індивідуальної своєрідності та творчої активності (О. П. Варламова, Ю. М. Михайлова); залежності між задоволеністю життям і конкретністю вибору професії (Є. І. Головаха); оптимістичної позиції людини по відношенню до майбутнього (І. Ф. Кліменко); технік пристосування людини як реакцій на проблемні моменти життя (Г. Томе).

Досвід дослідження проблеми життєвого прогнозування у класичній психології, починаючи з праць К. Левіна, у яких вчений вказував на існування різноманітних часових зон в індивідуальному життєвому просторі, знайшов своє продовження у поглядах Г. Мюррея щодо тематичної структуризації людиною своїх життєвих ситуацій; А. Бека щодо переваги когнітивної вразливості у побудові «дисфункціональних схем світу» людини; у розробці системно-діахронічної концепції розвитку особистості Л. І. Анциферової; причинно-цільової концепції психологічного часу Є. І. Головахи та О. О. Кроніка; концепції цілепокладання Ю. М. Швалба; концепції диспозиційної регуляції поведінки В. О. Ядова.

Практичне використання довготривалих суб'єктивних прогнозів передбачає звернення до біографічного масштабу дослідження особистості, до вивчення психологічних механізмів функціонування і розвитку особистості у часі життя. Елементи передбачення, прогнозування виступають невід'ємною частиною цих механізмів. «Особистість постійно екстраполює себе у своє майбутнє, і своє віддалене майбутнє проектує на своє теперішнє» [3, с.4]. Іншими словами, необхідно формувати у людини готовність до майбутнього.

Життєві прогнози людини пов'язані із задоволеністю життєвою ситуацією, яку слід розуміти як певну просторово-часову конфігурацію образу життя індивіда, сукупність обставин його життєдіяльності, що піддаються мотиваційно-смісловій організації. Результати дослідження, проведеного Є. І. Головахою, свідчать про існування залежності між задоволеністю життям і конкретністю вибору професії [7]. Задоволеність впливає на почуття впевненості у своєму майбутньому, формуючи певну установку на реалізацію віддалених життєвих цілей. А за даними І. Ф. Кліменко, задоволення домагань на визнання в діяльності сприяє формуванню оптимістичної позиції по відношенню до майбутнього, а наявність орієнтацій на майбутнє створює, в свою чергу, позитивний емоційний фон для реалізації активності особистості.

Без сумніву, великий евристичний матеріал міститься в понятті антиципація, яке включає два важливих для психологічного аналізу моменти. По-перше, потрібно враховувати передбачення і очікування тих чи інших

подій, тобто прояв когнітивної функції психіки; по-друге, готовність до зустрічі з цими подіями та упередження їх в діяльності, тобто прояв регулятивної функції психіки [8].

Конкретизуючи особистісний аспект антиципації у професійній діяльності, зазначимо, що *професійний прогноз* в реальних професійних взаєминах являє собою не просто екстраполяцію на майбутнє результатів теперішніх спостережень, але й реальне втручання в це майбутнє, це фактор, який організовує і спрямовує професійну активність людини. Професійний прогноз включає в себе й інтуїтивні форми антиципації, яка формується в процесі практичної професійної діяльності і в цілому в процесі накопичення життєвого досвіду [4].

Найбільш досліджуваною формою уявлень про майбутнє виступає мета як випереджуюче відображення, що включене у діяльність суб'єкта. У наукових працях Ю. М. Швалба та Г. О. Балла категорія цілі є однією з ключових щодо потенційних можливостей особистості, до якої належать такі поняття, як мета, цілепокладання, цілеспрямованість, доцільність [10]. Аналіз робіт науковців дає змогу тлумачити поняття «мета» як мінімум у трьох значеннях: 1) як специфічний пізнавальний прийом; 2) як об'єктивну ставлення до результату із збереженням стійкості стану самопідпорядкованої системи в заданих параметрах її функціонування, що досягається за допомогою механізму зворотного зв'язку; 3) як ідеальний і бажаний образ майбутнього результату діяльності, який породжується свідомістю і детермінує сам процес.

Але й поряд із цільовими структурами в образі майбутнього виділяються й структури очікування. Обидва типи структур взаємодіють і мають свою структуру. Так, досліджуючи рівень домагань, розрізняють реальні та ідеальні цілі, співвідношення яких характеризує поведінкові тактики людей та відіграє важливу роль при вивченні особистості. Якщо реальні цілі витікають із складених умов і відображають актуальну ситуацію в її об'єктивних і суб'єктивних складових, то ідеальні цілі характеризують мрію, певний ідеал.

Для психології суб'єктивна картина життєвого шляху представляє значний інтерес як образ, часові виміри якого співвідносяться із масштабами людського життя в цілому; образ, в якому відображено не тільки минуле особистості — історія становлення, не тільки її теперішнє — життєві ситуації і поточна діяльність; але й майбутнє — плани, мрії, надії.

К. О. Абульханова-Славська визначає життєвий шлях як особистісно-часове утворення, в якому виділяються три складових компоненти — розвиток особистості, здатність до організації часу, активність. Але сутність життєвого шляху особистості локалізується у понятті життєвих перспектив, яке розкриває операціонально-практичний аспект життєдіяльності і визначається як потенціал, можливості особистості, які об'єктивно складаються в теперішньому і будуть проявлятися у майбутньому [1]. Здатність до організації особистого життя, до вирішення його суперечностей розкривається поняттям «життєва стратегія» як вміння поєднувати свої індивідуальні статусні та вікові можливості, а також здатність індивіда са-

можливо будувати своє життя, створювати духовно-ціннісний рівень його переживання.

Поступове проходження людиною життєвого шляху супроводжується утворенням конфігурації властивостей і рис, які сформувалися як реакції індивіда на свої власні якості і форми поведінки. Л. І. Анциферовою виділяються комплекси захисних, компенсаційних, доповнюючих, посилюючих та інших властивостей. Вони поступово стають функціонально автономними й починають визначати типи і рівні особистісного функціонування людини [3]. Таким чином, онтогенез із послідовністю вікових фаз виступають об'єктивним фактором життєвого шляху.

Життєвий шлях особистості це не тільки особистісне, але й часове утворення. Життєві плани особистості і засоби їх здійснення впорядковуються й реалізуються разом із організацією та регулюванням часу.

Є. І. Головаха та О. О. Кронік розробили причинно-цільову концепцію психологічного часу, де ключовим виступає положення, що психологічний час формується на основі переживання особистістю детермінаційних зв'язків між основними подіями її життя. Детермінаційні зв'язки між життєвими подіями характеризуються спрямованістю, знаком, протяжністю, суб'єктивною ймовірністю, належністю до минулого, теперішнього та майбутнього [7].

Ціннісність часу життя людини визначає щільність її часової перспективи. Залежно від того, як чітко й адекватно співвідносяться в свідомості певні етапи життя, його найближчі та віддалені події і явища, говорять про структурованість, узгодженість часової перспективи, часову компетентність. Деталізуючи змістові та часові складові образу майбутнього, Є. І. Головаха розкриває його оціночний аспект (бажане — очікуване) [6]. Для аналізу життєвої перспективи було розроблено теоретичну схему, основними компонентами якої виступили — життєві плани, життєві цілі та відповідні їм рівні домагань та вікових очікувань, ціннісні орієнтації особистості. За допомогою цієї схеми вивчалися взаємозв'язки оцінки актуальної життєвої ситуації, найближчої й віддаленої перспектив у основних сферах життя — професійній діяльності, сім'ї, освіті, соціальному зростанні та матеріальному споживанні. Таке розуміння образу майбутнього дозволяє, на думку Є. І. Головахи, підійти до вивчення основної функції життєвої перспективи — регулятивної і розкрити співвідношення планів та цілей, за допомогою яких людина може втілити свої життєві цінності, при цьому зашкоджуючи або перешкоджаючи наслідкам очікуваних втрат.

Своїм змістом поняття життєвих прогнозів охоплює як найближче, так й віддалене майбутнє в його бажаних очікуваних аспектах. Що стосується професійного прогнозування, то людина в процесі професійної реалізації завжди визначає простір самореалізації у професії відповідно руху прогнозів життя. З цього приводу Б. Г. Ананьєв зазначав, що індивідуальне поєднання життєвих цілей та образу дій, їх «безпосереднє взаємопроникнення» складає самотутність, оригінальність людини, являючи собою ні що інше, як автентичність: «безпосередність взаємопроникнення цілей та

дій створює відому природність поведінки, благородну простоту у відносинах людини з дійсністю» [2, с. 16].

Відповідно до життєво-стильового концепту мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації, запропонованого Ж. П. Вірною, на конкретно-психологічному рівні вивчення даної проблеми завжди йдеться про проблему формування стилю професійної діяльності як розкриття закономірностей прояву здібностей людини в способах діяльності [5]. При цьому спосіб діяльності визначає рівень розвитку та якісні характеристики окремих особистісних властивостей, які й визначають зміст професійного прогнозування.

На тлі проаналізованого теоретико-емпіричного матеріалу проблеми вдаємося до визначення *професійного прогнозу* як образу професійної діяльності, який є бажаним і адекватним в мотиваційному, особистісному та поведінковому просторі самореалізації майбутнього фахівця. Професійне прогнозування при цьому розглядаємо як процес формування образу професійної діяльності прогнозно-каузальними засобами в єдності з пізнавально-ідентифікаційними та рефлексивно-ідентифікаційними прийомми суб'єктного самовпливу на самореалізацію особистості.

У навчально-професійній сфері прогноз у формі бажаного майбутнього впливає на розвиток індивідуальної активності людини, сприяє становленню її професійної моральності й нормативності при створенні відповідних умов: залежно від того, яким бачить своє професійне майбутнє людина, — чи то як процес, який динамічно змінюється, чи то як одномоментний акт вибору, можна говорити про рівень професійної самореалізації. Вибір професії повинен відповідати не тільки актуальним здібностям особистості, але й не суперечити їй віддаленим життєвим орієнтаціям та професійним цілям. Ось чому професійні прогнози можуть бути об'єктом психокорекційного впливу, який включає в себе також роботу з розвитку необхідних в майбутньому якостей та здібностей.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Личностная регуляция времени / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь. — М., 1989. — С. 114–129.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 282 с.
3. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 3–19.
4. Батраченко І. Г. Психологія антиципації / І. Г. Батраченко. — Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2009. — 264 с.
5. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ж. П. Вірна — К., 2004. — 36 с.
6. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха — К.: Наукова думка, 1988. — 144 с.
7. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности / Головаха Е. И., Кроник А. А. — 2-е изд., испр. и дополн. — М.: Смысл, 2008. — 267 с.
8. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков — М.: Наука, 1980. — 279 с.

9. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш — СПб.: Речь, 2003. — 352 с.
10. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. — К.: Стило, 1997. — 240 с.

Е. Шкарлатюк

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры медицинской психологии и психодиагностики
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ**

Резюме

В статье рассматриваются особенности жизненного и профессионального прогнозирования личности. Теоретический анализ проблемы позволяет конкретизировать контекст научно-психологической рецепции профессионального прогноза, который интегрирует содержание деятельности человека и определяет его профессиональную активность.

Ключевые слова: прогноз, жизненное прогнозирование, профессиональное прогнозирование, антиципация, профессиональная самореализация.

E. Shkarlatyuk

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
Volyn National Lesya Ukrainka University

**PROFESSIONAL PROGNOSTICATION OF PERSONALITY:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS
OF THE PROBLEM**

Summary

The article is centered around the issue of vital and professional prognostication. Theoretical analysis of the problem contributes to concretizing professional prognosis context reception within scientific positions of life and personality prognostication study, which integrates the content of functioning and determines professional activity of a person.

Key words: prognosis, vital prognostication, professional prognostication, anticipation, professional self-realization.

Юрченко Зоя Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри педагогічної та вікової психології

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

**ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

У статті розглянуто теоретичні аспекти гендерної компетентності як психологічного ресурсу особистісного розвитку викладача вищого навчального закладу; окреслено та охарактеризовано структурні компоненти й показники гендерної компетентності. Проаналізовано гендерний потенціал фахової самоактуалізації педагога вищої школи у векторі формування гендерної культури.

Ключові слова: гендерна культура, гендерна компетентність та її складові, гендерна рівність, гендер, гендерна соціалізація.

Стратегія поступу сучасного суспільства прямує до встановлення гендерної рівноваги, егалітарності обох статей, досягнення статевого балансу у різноманітних сферах людської життєдіяльності. А розвиток і стабільність будь-якого етносу передбачає розвиток кожної особистості у вимірі її гендерних особливостей. Водночас ситуація, що склалась нині в Україні, засвідчує байдужість провідних інституцій, непідготовленість або самоусунення виховників щодо гендерного розвитку дітей та молоді. «Вулична» просвіта, порновідеопродукція, сумнівні видання та хибні стереотипи гендерної поведінки буйним цвітом поросли в нашому суспільстві.

Олюднення сексуальності як завдання гендерного розвитку вимагає посилення її аксіологічного ядра — моральних цінностей, етичних поглядів у позитивному векторі етнокультурної традиції міжстатевих стосунків.

Вирішення проблеми сталого розвитку суспільства базується на встановленні гендерної рівноваги між представниками обох статей, створенні рівних можливостей для самореалізації особистості незалежно від її статі в будь-якій сфері життєдіяльності. Тому виникла гостра потреба у формуванні взаємин між жінками та чоловіками, що засновані на партнерських, егалітарних засадах.

Відомо, що основним зняряддям праці та показником професіоналізму викладача вищої школи є його власна персона — особистість. А відтак можна із упевненістю відзначити її значущість також у просуванні принципів гендерної рівності в процесі реалізації педагогічної діяльності у вузі. Педагог у вищому навчальному закладі має бути агентом гендерної інтеграції, визнавати неефективність традиційних патріархатних стосунків між статями, протидіяти дискримінаційним практикам у міжособистісних стосунках студентів.

На основі аналізу наявного наукового доробку (О. Безпалько, С. Гришак, А. Капська, С. Хрісанова, Т. Титаренко, О. Кікінежді, І. Кон, І. Кльоціна, Ш. Берн, К. Уест, Д. Зіммерман та ін.) можна стверджувати, що ефективність здійснення педагогічної діяльності можлива за умов наявності певних гендерних характеристик та якостей у фахівця, який здійснює цю діяльність, включення гендерного компонента у педагогічну взаємодію викладача і студента.

Отже, процес творчої самоактуалізації викладача неможливий без належного рівня гендерної культури, яка має вплив на формування суспільної та індивідуальної свідомості у дусі толерантності та протистояння хибним гендерним установкам і стереотипам. Така культура потребує переорієнтації свідомості від звичайної системи влади/підлеглості на систему рівності не декларативної, а реально існуючої. У дослідженні ми спираємося на розуміння гендерної культури як сукупності суспільних цінностей, принципів і норм стосовно поведінки жінки і чоловіка, знань щодо соціально-психологічних механізмів становлення жіночої та чоловічої особистості як різних за біологічним походженням, але рівних за соціальним статусом членів суспільства, їхніх взаємин у сімейному житті, і соціальної ролі представників кожної статі у реалізації суспільних потреб [1, с. 27].

Можливості антидискримінаційної соціальної взаємодії зі студентами, колегами, залежать від того, чи розпізнають викладачі ВНЗ нерівність у безпосередній комунікації в організаційних, навчально-виховних ситуаціях, міжособистісних взаєминах тощо.

За нашими спостереженнями, існує дві категорії педагогів, які ми умовно визначили як «гендерно-нейтральних» та «гендерно-чутливих» залежно від того, наскільки дійовий гендерний аспект у їхній педагогічній діяльності. Основним критерієм цього поділу є сприймання студента як «позастатевої» істоти, або ж як представника певної статі. А відтак виховання гендерної свідомості може розглядатись як «побічний» продукт навчальної і комунікативної взаємодії у системі «викладач — студент», оскільки воно не закладене у жоден із навчальних планів, програму чи підручник. Сам процес виховання гендерної свідомості ніким не контролюється, але в результаті такої взаємодії відбувається трансляція гендерних стереотипів, починаючи від особливостей зовнішності різних статей і закінчуючи гендерним аспектом професійної самовизначеності.

Складовими гендерної культури будь-якого етносу є: ціннісні орієнтації та установки, у світлі яких люди сприймають і конструюють гендерну поведінку; соціальні інститути, в яких відбуваються і якими регулюються статеві взаємини (наприклад, форми шлюбу і сім'ї); культурні символи, в яких осмислюється сексуальність, уявлення про природу статевого диморфізму та статевої диференціації; нормативні заборони і приписи, що регулюють статеvu поведінку; обряди і звичаї, за якими оформляються відповідні дієства (шлюбні обряди, ініціації, оргастичні свята і т. п.). Ці складові культури засвоюються людиною і передаються від покоління до покоління у кожному етносі за допомогою механізму гендерної соціалізації. Зокрема, гендерні стереотипи як важливий соціально-психологічний

механізм створює установку на те, якими мають бути чоловіки і жінки, це усталені, спрощені, емоційно забарвлені стійкі форми сприйняття й оцінки особистісних якостей та поведінки чоловіків і жінок. Загалом зміст стереотипізованих уявлень про чоловіків та жінок у тому чи іншому суспільстві певною мірою відбиває його менталітет. Ці стереотипи мають складну структуру і поєднують у собі щонайменше чотири компоненти — особистісні якості, які вважають чоловічими або жіночими, типові для статі види діяльності, статевоспіввідносні професії та соціальні ролі, а також оцінку зовнішніх даних.

Діє диференційована система заохочень і покарань, коли у хлопців підтримують дух змагань, наполегливість у досягненні мети, а дівчат орієнтують на пристосування, адаптування, невтручання в хід справ, нагадуючи їм про морально-етичні основи людських взаємин. У масовій свідомості (як чоловіків, так і жінок) глибоко вкорінюється хибне переконання, що тільки жінка здатна справлятися з веденням домашнього господарства.

Одним із небезпечних виявів сексизму, гендерної дискримінації визнано поширення у громаді психологічного, фізичного, сексуального та інших видів домашнього насильства [див.: 3]. Так, у проведеному нами за українсько-німецьким соціальним проектом Коломийсько-Чернівецької єпархії УГКЦ «Попередження насильства у сім'ї» (2009–10 рр.) експериментальному дослідженні застосування батьками Івано-Франківської області практики насильства у вихованні дітей та у подружніх взаєминах, підтверджено деструктивний вплив таких умов на психічний розвиток особистості дитини. Зокрема, це виявляється у високих рівнях агресивності (41,5 % від загальної вибірки) та тривожності (42 % від загальної вибірки) значної кількості дітей з таких сімей. Зокрема, більше половини опитаних нами батьків (54 % від 504 осіб) м. Коломия визнають, що систематично карають дітей із застосуванням фізичної сили. Батьки переконані в ефективності такого «засобу виховання», не обізнані із правами дитини та можливістю притягнення їх до відповідальності за діючим законодавством. При цьому 71 % підлітків, старшокласників і студентів м. Івано-Франківська (загальна вибірка — 1554 особи), за результатами анкетування, не сумніваються, що батьки їх люблять, хоча нерідко б'ють і ображають, що свідчить про зміцнення у свідомості сучасної частини молоді та перспективу трансформації на подальше сімейне життя хибних стереотипів на кшталт «б'є — значить любить», «жінка не бита — що хата не мита» тощо. Отже, статевотипізовані установки, що домінують у сучасному українському соціумі, все ще орієнтовані на традиційний патріархатний розподіл статевих ролей.

Водночас набуває обертів (в тому числі серед студентства) поширення нового типу сім'ї та подружніх стосунків — партнерських, егалітарних, які ще іноді називають біархатними. Отже, багато традиційних відмінностей чоловічого і жіночого, що зазвичай асоціювалися зі статевим диморфізмом, послаблюються і втрачають обов'язковість соціальної норми, відкриваючи дорогу гендерним індивідуальним варіаціям.

Формування гендерної культури студентської молоді, що має стати невід'ємною функцією вищої освіти, неможливе без гендерної освіченості.

Гендерна грамотність як сукупність необхідних знань у сфері гендерних досліджень і гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості є, на нашу думку, одним із провідних механізмів у становленні егалітарного світогляду, який забезпечує поведінку, засновану на принципах рівних прав і можливостей.

Окрім гендерних знань, до цінностей гендерної культури належить сформована мотивація щодо рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізація своїх гендерних прав і свобод; гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати й моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму; повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі.

Педагог як фахівець сфери вищої освіти повинен бути ініціатором позитивного спілкування студентів і студенток, проектувати їх спільну діяльність, сприяючи утвердженню цінностей рівноправного партнерства статей. Виховання гендерної культури є шляхом для формування професійно важливих якостей особистості студента, що детермінують професіоналізм майбутнього спеціаліста, який буде реалізовувати ідею гендерної рівності у фаховій діяльності та особистому житті після закінчення вузу.

Гендерна компетентність викладача вищої школи як наставника молоді включає такі компоненти: предметно-змістовий, операціонально-діяльнісний та особистісно-професійний [2, с. 31]. У контексті досліджуваної проблеми предметно-змістовий компонент являє собою сукупність егалітарних поглядів індивіда щодо феноменології гендера як соціального конструкта, знань про патріархатні і феміністські типи гендерних установок минулого й сучасності, законодавчу основу гендерної рівності тощо. Операціонально-діяльнісний компонент гендерної компетентності спрямовує викладача вищої школи на протистояння традиційним статевим типізованим очікуванням і боротьбу із застарілими гендерними стереотипами у процесі розв'язання професійних завдань, на застосування гендерного підходу й методів критичного аналізу у навчально-виховній роботі. Третій, особистісно-професійний компонент, ми розуміємо як професійне самоусвідомлення викладачем власної позиції стосовно гендерних проблем, самопізнання власної особистості крізь призму гендерної ідентичності, самоствердження свого «Я» як представника певної статі у спілкуванні та діяльності, прагнення до переосмислення та розширення власного досвіду для реалізації своєї індивідуальності, здатність будувати життєві стратегії та моделі поведінки, альтернативні домінуючій патріархатній культурі.

Отже, про сформованість гендерної компетентності свідчить здатність педагога:

- протистояти правилам і нормам домінуючої нині патріархатної культури, дискримінаційним гендерним практикам (насамперед, використанню будь-яких форм насильства у стосунках між статями);
- аналізувати освітню практику через призму гендерних стосунків;
- відстоювати власну позицію з гендерних питань, мати незалежне гендерно-неупереджене судження щодо особистості чоловіка або жінки;

- актуалізувати та запроваджувати гендерні підходи та стратегії у виховній роботі, спрямовуючи студентів на вироблення егалітарних моделей гендерної поведінки;

- активізувати власні процеси самопізнання, спонукаючи себе при потребі до зміни ціннісних орієнтацій гендерної поведінки, осмислювати індивідуальні гендерні установки, критично переоцінювати будь-які звичні уявлення та істини;

- протистояти спробам нав'язування будь-яких гендерних стереотипів і настанов, усувати їх негативний вплив на свободу вибору особистості;

- забезпечувати ефективний вплив на адаптацію особистості студента до мінливих трансформацій соціокультурного оточення у векторі розширення гендерно-рольового репертуару;

- формувати у студентів критичне ставлення до хибних гендерних стереотипів, культурних звичаїв та необхідності їх збереження.

Таким чином, гендерна компетентність як психологічний потенціал особистісного розвитку сучасного педагога вnz набуває особливої значущості в процесі реалізації ідеї гендерної рівності у навчально-виховній діяльності, оскільки допомагає вдосконалювати навчально-виховну діяльність на основі знань гендерних особливостей особистості, дозволяє знаходити оптимальні рішення у нестандартних соціальних ситуаціях, сприяє оптимізації міжособистісних взаємин у молодіжному середовищі на засадах егалітарного гендерного співробітництва.

Список використаних джерел

1. Кікінежді О. Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи / О. Кікінежді // Шлях освіти. — 2004. — № 4. — С. 27–29.
2. Юрченко З. В. Гендерна компетентність як складова професіоналізму педагога вищої школи / З. В. Юрченко // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 449–450. — Педагогіка та психологія. — Чернівці: ЧНУ, 2009. — С. 203–205.
3. Сім'я — територія без насильства: Наук.-метод. зб. / Наук. ред. Юрченко З., Бірчинська Л. — Івано-Франківськ: Видавець Третяк І. Я., 2010. — 172 с.

З. Юрченко

кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогической и возрастной психологии
Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника

**ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Резюме

В статье рассмотрены теоретические аспекты гендерной компетентности как психологического ресурса личностного развития преподавателя высшего учебного заведения; очерчены и охарактеризованы структурные компоненты, показатели гендерной компетентности. Проанализирован гендерный потенциал профессиональной самоактуализации педагога высшей школы в векторе формирования гендерной культуры.

Ключевые слова: гендерная культура, гендерная компетентность и её составляющие, гендерное равенство, гендер, гендерная социализация.

Z. Iurchenko

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk

**GENDER COMPETENCE AS A RESOURCE OF HIGHER SCHOOL
TEACHER PERSONAL DEVELOPMENT**

Summary

The author analyzes theoretical aspects of gender competence as a psychological resource of higher school teacher personal development. The main components and criteria of gender competence are emphasized. The gender potential of professional self-actualization of higher school teacher had been analyzed.

Key words: gender culture, gender competence and its components, gender equality, gender, gender socialization.

СЕКЦІЯ 2

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ, РЕГІОНАЛЬНІ ТА ЕТНІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

M. Pokorski, A. Warzecha, J. Antosiewicz

Medical Research Center, Polish Academy of Sciences, Warsaw and Institute of Psychology, Opole University, Poland

PSYCHOLOGY OF DEPRESSION IN OLD AGE

Older adults completed questionnaires of depression, worry, general health, and religiosity; the last one being hypothesized as a plausible positive modifier of depression intensity. Regression analysis indicated that depression contributed to the feelings of worry and poorer physical symptoms. Religious engagement, even that at a high level in a subset of depressive subject, failed to modify the intensity of depression.

Key words: depression, health, religiosity, worry.

Introduction

Studies provide a substantial scatter of the incidence of depression in the elderly, ranging from a few percentage points to about 70 % (see ref. 1). When middle-aged persons are interviewed about the problem of depression, the intuitive answers are that both its incidence and intensity rise with advancing senior age. The psychology of depression encompasses such essential feelings as those of general health, anxiety and worry, or coping with stress (2). These feelings and their perception substantially evolve with increasing senior age. The obvious reasons for the evolution of these feelings is a gradually worsened physical condition, increased morbidity, and reliance on external caregivers. Moreover, depression, in itself, is a polyetiological entity, with a substantial overlay of features and symptoms. The intertwined relationship among depression, anxiety-worry and general health is an area of limited understanding. An additional confounding element, which may particularly arise in the elderly is possibly increased religiosity (3). A rise in religious commitment may consist of deepened religious beliefs or their external practical reflection such as participation in religious ceremonies.

The objectives of the current investigation were the following. First, we wished to establish the incidence of depression in a population sample of senior subjects. Then, we examined in a cross-sectional manner whether the severity of depression symptoms would relate to advancing senior age. We further attempted to get insight into the basic relationships between the intensity of depressive symptoms, on the one side, and the perception of worry and general health, on the other side, and the possible effect of religiosity on these relationships.

Methods

The study was carried out in a population sample of 34 elderly subjects, 26 women and 8 men, aged 59–86. The subjects were all catholic believers, disease-free, and fairly homogenous regarding the high-school education and medium-class socioeconomic level. The method consisted of a self-reported survey. The subjects completed the following questionnaires: Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D), Penn State Worry Questionnaire (PSWQ), General Health Questionnaire (GHQ-12), and Religious Commitment Scale (RCS) created by Z. Golan, a catholic priest. These questionnaires are well recognized, their validity and reliability have been extensively verified in the literature.

The results presented herein are part of a wider investigation performed in the same subjects, published elsewhere (1). The present elaboration contains extensional information concerning the depressive group of subjects.

Results and discussion

We found a 50 % incidence of intensified depressive symptoms in the elderly population studied. Furthermore, we found that the intensity of depressive symptoms does not appreciably correlate with advancing senior age, as the linear relationship between the two was nearly flat. These results are in line with previous work which shows that if elderly subjects develop depression, the intensity of its symptoms actually tends to decrease with advancing age (4), which contradicts the intuitive view that age may facilitate or aggravate depression.

The depressive subjects perceived their health conditions significantly worse and worried about the general state of their affairs more than the non-depressive counterparts. The mean scores for general health were 3.7 ± 0.7 (SE) vs. 0.6 ± 0.2 and for worry were 50.2 ± 2.0 vs. 39.3 ± 2.6 in the depressive and non-depressive groups ($P < 0.05$ for both), respectively. Moreover, the feelings of worsening health and worry in the depressive subjects were increasing with increasing intensity of depressive symptoms (Pearson's correlation — 'r', Table 1). These results confirm the known predilection for negative and/or pessimistic feelings due to a changed affective state in depression (5).

Table 1

Correlations between the intensity of depressive symptoms and general health GHQ-12), worry (PSWQ), and religious commitment (RCS) in the group of depressive subjects; r — linear regression coefficients.

	Depression (CES-D)	Significance
GHQ-12 (n=17)	r = 0.33	0.2 > P < 0.1
PSWQ (n=17)	r = 0.48	P = 0.05
RCS (n=17)	r = -0.19	NS
< 50 th percentile (n=8)	r = -0.01	NS
≥ 50 th percentile (n=9)	r = -0.09	NS

Concerning the religious commitment, we found that the mean RCS scores did not differ between the depressive and non-depressive groups. In the depressive group, considered as a whole, religious commitment failed to significantly influence depressive symptoms (Table 1), although a meek sign of a trend toward their decreasing intensity with increasing religiosity could be suggested by a negative regression coefficient. In this group, however, there was a substantial scatter of the RCS tally, with some subjects clearly displaying a higher religious commitment than the others. In an attempt to bring out not explicit, but plausibly existing, effects of religiosity on the intensity of depressive symptoms, eclipsed by low religious commitment in some subjects, we sorted out the depressive subjects with relatively higher religiosity. We took the 50th percentile of the RCS as a cut-off mark indicating enhanced religiosity in the depressive subjects. That brought the analysis down to two depressive subsets which did not differ regarding the level of depressive symptoms, but significantly differed regarding the level of religious commitment (Table 2).

The 50th percentile was 109 points, the ninth figure in the 17 ordered values, arranged from least to greatest, of the RCS ranking. The relationships between the intensity of depressive symptoms and religious commitment performed separately for the depressive subjects whose RCS scores were placed below and above the 50th percentile are shown in Table 1 and Fig. 1. No correlation was found in either subset. Therefore, even in a subset of high religious committers the symptomatology of depression was not affected by religiosity.

Table 2

Depression (CES-D) and religious commitment (RCS) scores according to the 50th percentile in the two subsets of depressive subjects stratified by the level of religious commitment; data are means ±SE of raw scores.

	Below 50 th Percentile (<i>n</i> =8)	Above 50 th Percentile (<i>n</i> =9)	P
CES-D	34.4 ±4.9	26.0 ±3.1	NS
RCS	86.5 ±7.1	123.8 ±3.8	<0.001

A mitigating influence of religiosity on anxiety, worry, and other aspects of disphoric affect and by the same token on the expression of depressive symptoms is an unsettled issue. The literature on the subject is rather scanty and divided between pro and contra arguments (3, 6, 7). The current study did not result in an unambiguous resolution of the controversy. We report the lack of an effect of a higher religious commitment on the expression of depression in the elderly. However, a bigger population sample would be required to draw firmer conclusions. We also suggest that the kind of religious denomination and its credos should be taken into account as they may heavily factor in the results.

In summary, depression worsens the health outlook of an individual and increases his worry and anxiety. Enhanced religiosity fails to ameliorate the symptoms of depression.

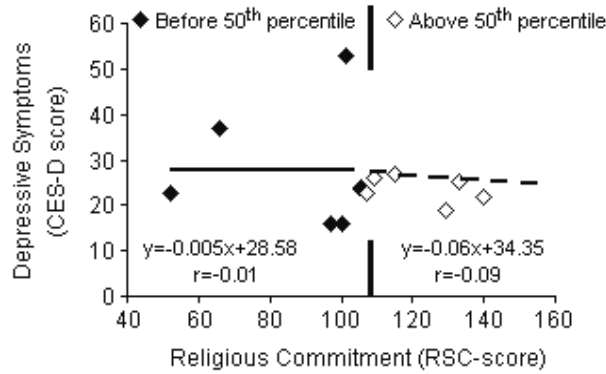


Fig. 1. Intensity of depressive symptoms plotted on religious commitment as stratified according to the 50th percentile in the group of depressive subjects

References

1. Pokorski M. Depression and religiosity in older age/ Pokorski M, Warzecha A. // *Eur J Med Res* 16: 1–6, 2011.
2. Choi NG. Unmet needs and depressive symptoms among low-income older adults / Choi NG, McDougall G. // *J Gerontol Soc Work* 52: 567–83, 2009.
3. Lawler-Row KA. The role of religious activity and spirituality in the health and well-being of older adults / Lawler-Row KA, Elliot J. // *J Health Psychol* 14: 43–52, 2009.
4. Pokorski M. Memory, depression and progressing old age in women \ Pokorski M, Siwiec P. // *J Physiol Pharmacol* 57 Suppl 4: 297–304, 2006.
5. DemyttenaereK, BonnewynA, BruffaertsR, BrughaT, DeGraafR, AlonsoJ. Comorbid painful physical symptoms and depression: prevalence, work loss, and help seeking / DemyttenaereK, BonnewynA, BruffaertsR, BrughaT, DeGraafR, AlonsoJ. // *JAffectDisord* 92: 185–93, 2006.
6. Piko B. Is religiosity a protective factor? Social epidemiologic study of adolescent psychological health / Piko B, Kovacs E. // *Orv Hetil* 150: 1903–8, 2009.
7. Schmied LA. Church attendance, religiosity, and health / Schmied LA, Jost KJ. // *Psychol Rep* 74: 145–6, 1994.

М. Покорский, А. Варжеча, Дж. Антосевич

Центр медицинских исследований Польской академии наук, Варшава
Институт Психологии, Университет Ополе, Польша

ПСИХОЛОГИЯ ДЕПРЕССИИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Пожилые люди заполняли анкеты, характеризующие депрессию, беспокойство, общее состояние здоровья, и религиозности; последняя из которых, гипотетически выступает правдоподобным положительным модификатор депрессии. Регрессионный анализ показал, что депрессия способствует возникновению чувства беспокойства и обедненных физических симптомов. Религиозные обязательства субъектов депрессивных состояний не смогли изменить интенсивность депрессии даже у представителей высшего уровня интенсивности депрессии.

Ключевые слова: депрессия, здоровье, религиозность, беспокойство.

М. Покорський, А. Варжеча, Дж. Антосевич

Центр медичних досліджень Польської академії наук, Варшава
Інститут Психології, Університет-Ополе, Польща

ПСИХОЛОГІЯ ДЕПРЕСІЇ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Резюме

Похилі люди заповнювали анкети, що характеризують депресію, неспокій, загальний стан здоров'я, і релігійності; остання з яких, гіпотетично виступає правдоподібним позитивним модифікатор депресії. Регресійний аналіз показав, що депресія сприяє виникненню почуття неспокою і обіднених фізичних симптомів. Релігійні зобов'язання суб'єктів депресивних станів не змогли змінити інтенсивність депресії навіть у представників вищого рівня інтенсивності депресії.

Ключові слова: депресія, здоров'я, релігійність, неспокій.

Колот Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой социальной работы и кадрового менеджмента
Одесский национальный политехнический университет

КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ НАЗЫВАНИЯ ЧУВСТВ

В статье рассмотрено значение культуры для формирования названий чувств. Показано, что названия, даваемые чувствам, относятся к способу постижения определенной ситуации. Наименования некоторых общепотребительных эмоций описаны как результат дальнейшей дифференциации предыдущих мнений или предположений.

Ключевые слова: называние чувств, культура, эмоциональная компетентность, индивидуальный опыт.

Представление о чувствах как эмоционально-смысловых образованиях личности фокусирует внимание на роли в их развитии личностного смысла, который, по словам Вилюнаса В. К., «как «значение для меня», каким бы он ни казался индивидуальным, всегда так или иначе согласован со «значением для нас» [2; 113]. Каковы же эти значения? Очевидно, что ответ на этот вопрос, прежде всего, лежит в определении психологических процессов, посредством которых социально значимые явления становятся предметом эмоциональных переживаний в индивидуальном сознании. Мы сконцентрируем внимание на такой составляющей смысла, как «знак» в «значении», на «означивании», то есть назывании чувств, что представляется важным для понимания их развития.

Будем рассматривать называние чувств как составляющую эмоциональной компетентности, под которой понимается способность индивида владеть сферой своих чувств и желаний, его открытость эмоциональным переживаниям, способность к осознанию собственных реакций и состояний [1], [8]. Эмоциональная компетентность исследуется как один из профессионально значимых факторов, непосредственно связана с механизмами эмоционального регулирования, где в роли значимых переменных выступают модальность, продолжительность, частота, разнообразие эмоций и правила их предъявления (А. Я. Чебыкин, 1992). Среди указанных параметров в плане нашего исследования представляет интерес модальность предъявляемых эмоций, которая составляет основу эмоциональной компетентности служащих, отражая особенности эмоциональной культуры социума, организации и индивида.

Главным источником развития эмоциональной компетентности человека является культура. Например, для организационной культуры приближение к её требованиям происходит путем усвоения декларируемых ею образцов, норм и правил, при этом подразумевается, что чем более четко они сформулированы, тем эффективнее должен происходить процесс их

интериоризации. Однако, по отношению к эмоциям все не столь однозначно в силу полисемичности их подтекста и различного опыта индивидов. Требования к проявлению эмоциональной компетентности предполагают перечень желательных эмоций и собственно требования к эмоциональному управлению, включая систему контроля и санкций. Перечень желательных эмоций может отсутствовать, иметь упрощенную, однозначную интерпретацию ситуации либо быть слишком дифференцированным, учитывая всевозможные конкретные случаи. Эмоциональное управление может быть слишком сложным, а система контроля и санкций по выполнению требований к проявлению эмоциональной компетентности может содержать слишком жесткие нормы и правила. Все это увеличивает значимость личного опыта работника, который (опыт), будучи другим, может приходиться в противоречие и не соответствовать ожиданиям организации. Несоответствия в поведении могут приводить к негативным для организации и работника последствиям [3], [8].

Эмоциональная компетентность объединяет два параметра: способность понимать эмоции и способность выражать эмоции. На наш взгляд, третьим параметром является способность называть эмоции, то есть присваивать им имена, которая рассматривается как «результат конструктивных процессов, которые трансформируют перцептивные переживания во внутренний опыт, модифицируя их» [1; 83]. Способность назвать эмоцию, дать ей определение обеспечивает такие важные функции, как закрепление опыта субъекта, в том числе и эмоционального, межличностную коммуникацию и эмоциональную экспрессию [5].

Каков же механизм присвоения имен испытываемым нами чувствам? Назвать чувство, присвоить чувству имя — это назвать наш способ видения чего-либо, обозначить наше восприятие [9]. Восприятие не рассматривается только по отношению к эмоциям и чувствам и не является их единственной причиной, но находится в главном соответствии с называемой эмоцией или чувством. На сигнальную функцию чувств сильное влияние оказывает общество, культурная среда, в которой мы находимся. Эмоции не только сообщают о воспринимаемой по-новому реальности (внутренней и внешней), но и о том, на что эта реальность указывает, т. е. о наших предшествующих состояниях и ожиданиях. Чувства сигнализируют нам о восприятии и ожиданиях, а различные модели восприятия и ожиданий сообщают различные имена чувствам. И до тех пор, пока культура управляет нашими взглядами и ожиданиями, она управляет нашими чувствами и тем, как мы их называем [4].

Модели восприятия и ожидания подразумевают активный выбор индивидами фокуса рассмотрения проблемы и ожидаемого способа действия. Однако, в большинстве случаев способы действия, которые мы наблюдаем или ожидаем, не являются непосредственно активными, скорее их можно охарактеризовать как бессознательные действия. Как же тогда происходит называние чувств?

Попытка присвоить тому, что мы чувствуем, только одно имя, часто выглядит достаточно искусственно и упрощенно. Мы можем испытывать

злость, вину, разочарование, фрустрацию, — все, что относится к данному случаю. Это не означает, что мы мгновенно получаем вполне определенную смесь физиологических состояний или экспрессий. Но это означает, что время от времени мы концентрируемся на различных особенностях ситуации. Сложные, составные эмоции представляют собой серию восприятий; когда мы вспоминаем, взгляд мысленно перемещается от одной точки к другой; множество эмоций мы называем результатом перемещения фокуса.

Движение нашего внимания от точки к точке в поле деталей соединяет вместе и выстраивает последовательно образы внутренней и внешней действительности. Мы всегда хотим или ожидаем чего-либо, но вместе с тем не всегда бываем внимательны ко всем заметным подробностям ситуации одновременно. Чаще всего мы в состоянии охватить две основные точки фокуса и таким образом сохранить в уме две грани ситуации на некоторое время. Мы концентрируемся на одной грани в свете другой, снабжая другими гранями подсознание.

Рассмотрим некоторые общие эмоции, для каждой из которых соответствующее название представлено в виде пяти основных категорий восприятия: (1) что я хочу, или что мне нравится, или к чему я привязан; (2) что, на мой взгляд, я имею; (3) что я одобряю или не одобряю; (4) понимаемое причинное обусловливание события или объекта; (5) моя собственная связь с причинным обусловливанием [8]. Каждая эмоция имеет две главные точки фокуса; примерно половина из них имеет дополнительные периферийные точки фокуса.

Когда индивид испытывает *печаль*, он концентрируется на том, что любит, что ему нравится или чего он хочет, а также на том, что это для него недостижимо. Он *не* концентрируется ни на том, что явилось *причиной* потери или отсутствия, ни на своем *отношении к причине* потери. Он концентрируется на своем *отношении к любимому объекту*.

При *ностальгии* фокусные точки подобны, но фокус на *люблю* или *нравится* сильнее, чем фокус на том, что ушло; это подслащивает горечь утраты.

При *фрустрации* фокус находится не на том, *чего индивид хочет, того у него нет*, а на *себе самом, который не имеет то, чего хочет*: фокус скорее на *себе* не имеющем, чем на желаемой вещи.

Гнев, возмущение, негодование, презрение, вина, сильная боль, — все они адресуются к различным паттернам фокусировки на причине фрустрации и на отношении индивида к этой причине. Если индивид чувствует собственную силу или большую, чем группа, достойная порицания (на которой он фокусируется), обычно говорят, что он испытывает *гнев*. Если он воспринимает причину действия как нечто более сильное, чем он сам, говорят, что он испытывает *страх* (храбрые — это те, кто поддерживает идею или иллюзию, что они так же сильны, как агент любой направленной против них угрозы). *Негодованием* называют дополнительную фокусировку индивида на неодобряемом предмете; *презрением* — дополнительную фокусировку на социальной или моральной незаурядности, превосходстве. *Вина* используется при рассмотрении себя самого как автора нежелатель-

ного события. *Завистью* называют фокусировку на том, чего у нас нет, но мы хотели бы иметь или иметь больше, чем другой. *Ревность* — название фокусировки на угрозе чему-либо, чем мы предположительно всегда владеем. Мы говорим, что это *любовь*, когда фокусируемся на желательных качествах личности или предмета и на нашей близости к ней или к нему; *восхищением* называем ту же фокусировку на желательных качествах личности, но уже в свете определенного внимания к социальной дистанции. В случае *страха* мы отмечаем более существенную социальную дистанцию. Как и для всех эмоций, страх не является сложным по своей сути: комбинируемые элементы особым образом вращаются, время от времени отмечая, что из передаваемого контекста становится заметным. Для всех эмоций то, что отмечено, становится опытом, релевантным индивиду. Именно эмоции сообщают, как это всё происходит.

У нас нет названий для всевозможных комбинаций главных и второстепенных фокусов. Ни одна культура не обладает монополией на эмоции, однако каждая культура может предложить собственные уникальные чувства. Чешский писатель Милан Кандера в «Книге смеха и забвения» писал: «*Litost* — чешское слово, не поддающееся переводу ни на какой другой язык. Оно обозначает чувство, которое составлено из множества других: горя, сочувствия, раскаяния и неопределенной тоски... Я никогда не находил эквивалента в других языках для передачи этого смысла в любом слове, хотя не вижу, как можно без этого понять человеческую душу». И только ссылки на различные точки зрения, различные внутренние контексты могут навести Кандеру на мысль о качестве *litost*: «...состояние муки, вызванной внезапным открытием жалкого, несчастного себя в себе самом» [8; 121–122].

Почему для чувств мы имеем только те названия, которые существуют в нашей стране? Почему наш набор наименований чувств может отличаться от наименований чувств в Англии или в Японии? По мнению Эдварда Сапира, кодифицированное распознавание различных взглядов, звуков и вкусов в высокой степени обусловлено культурой. Также культурой обусловлены и названия эмоций [7]. У нас есть названия для многих способов фокусировки на объекте вины в ситуации фрустрации: гнев, обида, негодование, бешенство, раздражение. Общество с меньшей тенденцией к внешнему открытому определению вины людей и объектов может иметь меньшее количество подобных определений. В качестве примера рассмотрим культурологическую и структурную фабулу, стоящую за словами гордость, стыд и жалость.

Гордость. Это слово является противоположным по смыслу *стыду* (подразумевающему нахождение фокуса на окружающих) и *вине* (подразумевающей нахождение фокуса на себе самом). Возможно, хотя это и не присутствует в нашей культуре, существуют особые слова для выражения гордости с фокусировкой на окружающих и без нее. Возможно, существует специальное название для *гордости*, основанной на признании и одобрении активной деятельности, которая осуществляется вполне определенной известной группой (подобно *чести*), как противоположность *признанию*,

не имеющему личностной направленности. Например, в идише, языке социальной группы с высокоорганизованной семейственностью, есть специальное слово для обозначения *гордости* по поводу принадлежности к данной семье, особенно — для детей: *nachus*. Фокус его использования: «У меня чудесные дети» и «Я устала от моих детей». В нашей культуре нет специфического слова для обозначения *гордости-за-моих-детей* или, в более общем плане, *гордости-за-мое-окружение* или *гордости-за-мою-политическую-группу* [8].

Стыд. Смысловая нагрузка слова «стыд» определяется тем, что в обществе существуют «правила наблюдения», определяющие процесс наблюдения за соответствием поведения индивида системам социального контроля. Контролирующее правило должно предупреждать индивида о его соответствии либо несоответствии в процессе наблюдения. При более деперсонализированном социальном контроле правило должно отражать обезличенные требования, при которых личной осторожности уделяется меньшее внимание. Существует возможность согласованного отклонения в сторону актуального фокуса наблюдателей, а следовательно, отклонение в опыте стыда и в количестве его обозначений [6].

Жалость. Выражение «сжалеться» пришло в общее употребление из основ христианской церкви. Церковь, в свою очередь, достигла расцвета своей мощи во времена, прославившиеся экстремальными различиями в доходах граждан и ужесточением жизненных условий. Дополнением к этому были общинные отношения между людьми, жившими в большой нужде: вдовами, сиротами, пожилыми людьми, — и людьми, которые могли «сжалиться» и помочь им. И сейчас, когда подача милостыни бюрократизирована в такой степени, что дающий и получающий остаются неизвестными друг другу, перцептуальный фокус, соответствующий жалости, менее распространен.

Привычка видеть и различать чувства и давать им названия как определенное социальное условие отмирает на дереве культуры, но на смену одним чувствам приходят другие. В частности, в конце XX столетия для описания эмоциональных состояний возникла группа новых терминов, например, «облом», «быть в отключке», «быть в тонусе», «кайфовать», распространенных в молодежной среде. Достаточно очевидно, что называние чувств как феномен культуры не теряет своей актуальности, но приобретает новые функциональные свойства, позволяющие индивиду более точно идентифицировать собственные чувства в структуре индивидуального опыта.

Подводя некоторый итог, следует отметить, что способность присваивать имена чувствам связана с эмоциональной компетентностью, находится во взаимозависимых отношениях с эмоциональным управлением и межличностным общением, способствует формированию индивидуального опыта, влияет на организационную культуру и обусловлена обществом и культурой в целом.

Список использованных источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // *Вопр. психол.* — 2006. — № 3. — С. 78–86.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 143 с.
3. Климов Е. А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е. А. Климов // *Психол. журн.* — 2005. — Т. 26. — № 3. — С. 94–101.
4. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // *Вопр. психол.* — 1999. — № 2. — С. 61–74.
5. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. — Одесса, 1992. — 169 с.
6. Benedict R. *Patterns of culture* / R. Benedict. — New York: Benguin, 1946. — 218 p.
7. Fineman S. (Ed.). *Emotion in organizations* / S. Fineman. — Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. — 1993. — 256 p.
8. Hochschild A. R. *The managed heart: commercialization of human feeling* / A. R. Hochschild. — Berkeley: University of California Press, 1983. — 327 p.
9. Katz J. *Discrepancy, arousal and labeling: toward a psycho-social theory of emotion* / J. Katz // *Sociological Inquiry* 50. — 1980. — P. 147–156.

С. Колот

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту
Одеський національний політехнічний університет

КУЛЬТУРНЕ ОБУМОВЛЕННЯ НАЙМЕНУВАННЯ ПОЧУТТІВ

Резюме

У статті розглянуто значення культури для формування найменування почуттів. Показано, що найменування, які надають почуттям, відносяться до способу збагнення певної ситуації. Найменування деяких загальноживаних емоцій надано як результат подальшої диференціації попередніх думок або припущень.

Ключові слова: найменування почуттів, культура, емоційна компетентність, індивідуальний досвід.

S. Kolot

candidate of psychological sciences, associate professor

THE CULTURAL DETERMINATION OF NAMING FEELING

Summary

In the article a meaning of culture in generating naming feeling was examined. The names ones give naming feeling refer to the way ones apprehend a given situation was shown. Names of some common emotions were described as further differentiate result of prior opinions or assumptions.

Key words: naming feeling, culture, emotional competence, individual experience.

Лінецька Ольга Олександрівна

студентка факультету психології, кафедра соціальної і прикладної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ЗМІСТОВІ ТА ДИНАМІЧНІ ОЗНАКИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ
АВТОРСЬКОЇ МІФОТВОРЧОСТІ**

В статті апробована програма комплексного дослідження можливостей індивідуальної авторської міфотворчості у формуванні гендерної ідентичності. Синтезування гендерних міфологем розглянуто не тільки в особистісній площині, але й в сенсі виходу на рівень індивідуальної духовно-катарсичної активності, який властивий суб'єкту міфотворчості. Отримані результати дослідження свідчать про те, що при вивченні змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості молоді слід враховувати взаємодію архетипних змістів та суб'єктивного досвіду самоздійснення.

Ключові слова: суб'єкт індивідуальної авторської міфотворчості, психоісторична реконструкція, діалог культур, гендерна ідентичність особистості.

Проблема: необхідність доповнення основних змістових пластів дослідження міфу його суб'єктивною складовою, яка оприявнюється в індивідуальній авторській міфотворчості.

Мета: сформувати та апробувати програму комплексного дослідження можливостей індивідуальної авторської міфотворчості у формуванні гендерної ідентичності.

Завдання:

1) визначити основні теоретико-методологічні основи вивчення індивідуальної міфології в контексті діалогу культур;

2) з'ясувати роль гендерних складових в процесі індивідуальної авторської міфотворчості;

3) проаналізувати розвивальний потенціал індивідуального авторського міфу Леонардо да Вінчі та його вплив на студентів, що конструюють власну гендерну ідентичність;

4) здійснити психологічний аналіз змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості за допомогою методів діалогічного дослідження.

Теоретичне та емпіричне дослідження змістових та динамічних ознак індивідуальної міфології повинно спиратися, перш за все на традиції історичної психології І. Г. Білявського та його послідовників. Це зумовлено не в останній мірі орієнтацією цієї наукової школи на синтез різних гуманітарних підходів до актуалізації культурно-історичного потенціалу особистості як представника певного покоління визначеної етнокультури та історичної епохи. В Одеській школі історичної психології особливий акцент ставиться на несвідомих компонентах ментальності, етнокультурній міфотворчості особистості та спільнот. Представники школи психоло-

гічної герменевтики, зокрема, Н. В. Чепелєва, С. Ю. Гуцол та інші ретельно упорядкували різні напрями досліджень міфу. Вивчення міфології, не зважаючи на значну різноманітність та багатоаспектність точок зору в розумінні та викладенні представниками соціологічного (Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль), структурного (К. Леві-Строс, Ж. Дюмезіль, Є. М. Мелетинський), порівняльно-антропологічного (Б. Малиновський, М. Мід, Дж. Фрезер, Е. Тейлор), діалектико-феноменологічного (О. Ф. Лосєв), символічного (Е. Кассіер, М. Еліаде), психоаналітичного (З. Фрейд, О. Ранк, К. Г. Юнг), лінгвістичного (О. Фрейденберг, Р. Якобсон, Т. Себьок), семіотичного (Р. Барт, Ю. Лотман) напрямів, як і раніше викликає значний інтерес і спонукає до нових спроб дефініції суттєвих ознак міфу, виявлення ролі у розвитку сучасної людини [5]. Увага дослідників місця міфу та «міфоподібних» елементів у колективній та індивідуальній людській психіці зосереджувалася, зокрема, на проведенні емпіричних досліджень міфів (Б. Малиновський, М. Мюллер, Е. Б. Тайлор, Дж. Фрейзер); на вивченні особливостей міфологічного мислення (Ю. М. Лотман, Є. М. Мелетинський, Б. А. Успенський), функцій та значення міфів в історії культури (Е. Дюркгейм, Е. Кассіер, К. Леві-Строс, О. Фрейденберг), психологічних аспектів міфології (З. Фройд, Е. Фромм, К. Г. Юнг), співвідношення міфології і релігії, філософії, поезії (Ф. Х. Кессіді, М. І. Стеблін-Каменський, С. А. Токарев), зв'язку міфу з несвідомими шарами людської психіки (М. Еліаде, Дж. Кемпбелл, Е. Нойман, К. Г. Юнг), специфіки міфологічної раціональності (Н. С. Автономова, Я. Е. Голосовкер). У рамках московсько-тартуської семіотичної школи (В. В. Іванов, Ю. М. Лотман, В. М. Топоров, Б. А. Успенський) було здійснено спробу реконструкції певних міфів засобами сучасної семіотики [3]. Однак, не зважаючи на таке широке предметно-понятійне поле вивчення міфу, він, з одного боку, потребує специфікації й конвенціоналізації власних сфер дотичності, з іншого — узагальнення й певної універсалізації наукового погляду на нього як на феномен, іманентно властивий людській психіці. Цим вимогам відповідає дослідницька парадигма етнокультурної міфотворчості особистості, яку розробляє О. В. Яремчук [6]. На сьогодні залишається актуальною суб'єктна складова міфотворчості, яка, на нашу думку, перш за все оприявнюється в індивідуальній авторській міфотворчості. Індивідуальний авторський міф ми розглядаємо як «переважно усвідомлюваний суб'єктом трансцендентний акт цілісного охоплення суб'єктивного екзистенційного досвіду (зокрема, особистісної міфології, особистісних смислів, свого покликання, ідеї, місця у світі і т. ін.), що об'єктивується найчастіше в автонаративі» [8, с. 263]. В ході дослідження ми підтвердили евристичний потенціал підходу до міфу й міфотворчості Одеської школи історичної психології. Історична психологія І. Г. Білявського надає можливість поєднати різні гуманітарні парадигми, зокрема:

- діалогічність за М. Бахтіним, В. С. Біблером, Г. В. Дьяконовим та ін.;
- суб'єктність (С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, Т. О. Татенко та ін.);

- психо-історична реконструкція як методичний прийом дослідження та спосіб ведення діалогу між представниками різних епох та культур;
- парадигма психології творчості й психології мистецтва (Л. С. Виготський, В. А. Роменець, І. Г. Білявський та ін.);
- гуманістична психологія й психологічні аспекти самоздійснення й саморозвитку особистості як автора власного життєвого шляху (А. Маслоу та його послідовники, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко та ін.);
- юнгіанський підхід до процесу індивідуації як інтеграції свідомості з несвідомими вмістами чоловічого й жіночого начал у психіці особистості;
- парадигма етнокультурної міфотворчості та індивідуального авторського міфу, що розробляється у докторській дисертації О. В. Яремчук;
- соціально-психологічні дослідження гендерних стереотипів, ідентичності та Я-концепції;
- психологічна герменевтика та нарративна психологія (українські школи Н. В. Чепелевої, Т. М. Титаренко, І. Г. Білявський та його послідовники).

В якості орієнтиру власного дослідження ми беремо положення І. Г. Білявського про те, що реконструкція людського складу минулого полягає в описі та аналізі продуктів людської діяльності, взятих в їх дійсній різноманітності та конкретності, а не як результат експериментальних маніпуляцій, її мета — виявлення «определенних психічних сил» [1, с. 204]. Оскільки кожна людина та продукти її діяльності соціально-культурно обумовлені, несуть в собі відбиток та виступають у якості репрезентантів культури свого часу, то в психо-історичній реконструкції мова йде про міжкультурну взаємодію (дослідника й людей минулого). Тому процедура реконструкції й може визначатися як «діалог культур» [4].

З'ясовуючи роль гендерних складових в процесі індивідуальної авторської міфотворчості, ми доходимо висновку про значущість внутрішньої, імпліцитно властивої розвитку «Я» андрогінності. Традиційно гендерна ідентичність — це усвідомлення індивідом себе як представника даної статі, відчуття свого жіночого або чоловічого тіла, усвідомлення своєї приналежності до маскулінної, фемінної або андрогенної ролі у соціальному контексті. Чоловіче та жіноче в свідомості та несвідомому суб'єкта репрезентується в індивідуальному авторському міфі. Враховуючи ряд напрацювань в аналітичній психології, казкотерапії, інтегративній психології, конструктивній та онтопсихології щодо вивчення архетипного змісту несвідомого чоловіка та жінки, слід зазначити такі недоліки, як надмірна зануреність в соціально-рольову структуру та фрагментарність. Для нас важливим є синтез багатьох архетипів, а не вплив якогось одного в певний період життя. Описані архетипні змісти несвідомого в тій чи іншій комбінації із нашаруванням певного унікального суб'єктивного досвіду можуть складати індивідуальну міфологію особистості. При вивченні змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості, ми враховуємо цілісну взаємодію архетипних змістів та суб'єктивного досвіду.

Для того щоб довести наявність розвивального потенціалу індивідуального авторського міфу Леонардо да Вінчі, ми використали психо-історичну

реконструкцію. Відтворення психічного складу особистості митця та архетипний аналіз його картин показав, що Леонардо на протязі свого життя пройшов всі 4 стадії індивідуації: I стадія (формування Персони) — «Поклоніння волхвів»; II стадія (розкриття Персони та зустріч з Тінню) — «Мадонна в гроті»; III стадія (пізнання Аніми) — «Мона Ліза», IV стадія (здобуття Самості) — «Іоанн Хреститель». Таким чином, можна припустити, що успішно пройдені стадії індивідуації призвели до здобуття Самості Леонардо і, як наслідок, до гармонійності його особистості. Індивідуальна авторська міфотворчість тісно пов'язана з духовно-катарсичною діяльністю. На думку Б. С. Біндер, естетичний катарсис — це специфічне переживання трансценденції, яке з'являється завдяки актуалізації метапотреб особистості засобами мистецтва [2], внаслідок цього відбувається гармонізація особистості через співпрацю суб'єкта індивідуальної авторської міфотворчості з міфологемами й символами власного несвідомого. Розвивальний потенціал індивідуального авторського міфу Леонардо да Вінчі та його вплив на студентів, що конструюють власну гендерну ідентичність, було підтверджено на основі результатів зворотнього зв'язку випробуваних.

Психологічний аналіз змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості включив цілий комплекс методів, а саме: метод психо-історичної реконструкції, метод архетипів та елементи символічного аналізу, тестування, діалогічний опитувальник з елементами психологічної герменевтики у співавторстві з О. В. Яремчук, метод ампліфікації і контент-аналіз. Метод психо-історичної реконструкції (Білявський І. Г., Роменець В. А., Чапа М.-Л. А., Кольцова В. О.) був використаний нами для об'єктивації психічного складу особистості Леонардо да Вінчі, оприятненого в продуктах його творчості (картинах). Цей метод допоміг висунути гіпотезу про відбиття стадій процесу індивідуації художником у етапних полотнах: «Поклоніння волхвів», «Мадонна в гроті», «Мона Ліза», «Св. Анна з Марією та дітям Христом», «Іоанн Хреститель». Метод архетипів (К.-Г. Юнг) використовується при вивченні індивідуальної авторської міфотворчості Леонардо да Вінчі, зокрема, розглядаються феноменальні прояви архетипів Тіні, Аніми/Анімуса, Старого Мудреця та інш. Крім того, елементи цього методу задіяні в обробці матеріалів емпіричного дослідження процесів індивідуального смислоутворення студентів в ході діалогічної взаємодії з індивідуальним авторським міфом Леонардо. Контент-аналіз застосовувався для вивчення й узагальнення змісту отриманих матеріалів емпіричного дослідження. Тестування (О. І. Мотков «Особистісна біографія», О. Л. Кустова «Дослідження гендерних стереотипів методом особистісного семантичного диференціалу»). Діалогічний опитувальник з елементами психологічної герменевтики у співавторстві з О. В. Яремчук дав можливість виявити індивідуальні смисли, що актуалізувалися в ході сприйняття картин і розкривали смислове поле гендерної ідентичності випробуваних. Метод ампліфікації (Мод. методика ініціювання смислоутворення О. М. Лозової) як розширення смислового поля гендерних уявлень групи завдяки ініціюванню смислоутворення. Дослідження складалося з таких етапів:

1. Діагностика за допомогою методики О. І. Моткова «Особистісна біографія». Обрані показники за шкалами «трансформація особистості» та «гармонійність особистості і життя».

2. Виконання методики «Дослідження гендерних стереотипів методом особистісного семантичного диференціалу» О. Л. Кустової, направленої на реконструкцію індивідуальної системи значень досліджуваних. Обрані фактори: соціальний статус, емпатійність, маскуліність, фемінність та андрогінність. Саме ці змістові складові гендерної ідентичності мають безпосереднє відношення до актуалізації етнокультурного міфотворчого потенціалу в діалогічній взаємодії з продуктами індивідуальної авторської міфотворчості.

3. Застосування діалогічного опитувальника з елементами психологічної герменевтики дало змогу нам виявити суб'єктивний зміст елементів картин, поживати рефлексію власного міфу досліджуваними та спонукати їх до інтерпретації оприявнених символів та архетипів. Обробка результатів за допомогою контент-аналізу і на наступному етапі.

4. Використання модифікованої методики ініціювання смислоутворення О. М. Лозової з метою стимулювати розширення смислового поля гендерних уявлень студентів.

5. Написання досліджуваними наративів на тему «Чоловіче та жіноче в епоху Відродження і в наш час» дало змогу узагальнити всі напрацювання попередніх етапів й вивести усвідомлення гендерної проблематики на новий рівень, цілісно оприявнений в авторському тексті есе. При їх обробці була застосована техніка компресії текстів за Беляніним В. П. [5], що включала в себе стиснення змісту наративів до ключових символічних формулювань, відбиваючих концентрований гендерний смисл. Фіксувались й оцінювались: наявність метафор, бінарних опозицій та використання стереотипів масової свідомості.

У зв'язку з націленістю даної роботи на опрацювання окремих випадків, висновки щодо індивідуального смислового вмісту гендерної ідентичності, які постали з індивідуального авторського міфотворення окремих досліджуваних, представлені у вигляді: по-перше, індивідуальних метафор; по-друге, цілісних міфологем; по-третє, індивідуальних смислів й цінностей, які усвідомлювались в ході ініціювання смислоутворення. Ці результати надають можливість прогнозувати напрями й зміст формування особистісної гармонійності в подальшому міфотворенні. Вивчення змісту індивідуальних авторських міфів студентів за допомогою методів діалогічного дослідження показало перспективність доповнення основних змістових пластів дослідження міфу його суб'єктивною складовою, яка оприявнюється в індивідуальній авторській міфотворчості. Основний акцент ми робили на досліджуваних з високими показниками за шкалами «гармонійність особистості і життя» та «андрогінність». Співвіднесення високого показника за шкалою «гармонійність особистості і життя» з високим рівнем андрогінності випробуваних було виявлено у 1/5 вибірки (4 осіб). Співвіднесення середнього показника за шкалою «гармонійність особистості і життя» з середнім рівнем андрогінності — у 7 осіб. Співвідне-

сення низького показника за шкалою «гармонійність особистості і життя» з високим рівнем андрогінності — у двох осіб. Співвіднесення низького показника за шкалою «гармонійність особистості і життя» з низьким рівнем андрогінності — у однієї особи. Співвіднесення середнього показника за шкалою «гармонійність особистості і життя» з високим рівнем андрогінності — у п'яти осіб. Співвіднесення середнього показника за шкалою «гармонійність особистості і життя» з низьким рівнем андрогінності — у однієї особи. Співвіднесення кількісних показників андрогінності з їх змістовим наповненням показало слухність підключення якісних методів дослідження для з'ясування потенціального розвитку особистості за допомогою вивчення індивідуальної авторської міфотворчості, а саме — перспективність доповнення дослідження міфу його суб'єктивною складовою. Оскільки у особистостей з одним і тим же кількісним результатом за методиками О. І. Моткова та О. Л. Кустової було різне змістове наповнення індивідуального авторського міфу щодо гендеру. Проведення контент-аналізу дало нам такі результати. Було виявлено картину, яка найбільш резонувала з індивідуальним авторським міфотворенням досліджуваних («Мадонна в гроті»), це прослідковувалось через спадкоємність смислів її на наступних етапах дослідження. Спадкоємні смисли найбільш частотними виявились у різних досліджуваних, незалежно від їх показників за шкалами методик О. І. Моткова та О. Л. Кустової. Можливо, такий результат свідчить про актуальність контакту з Тінню на різних етапах процесу індивідуації, тому що ресурс цього архетипного вмісту є необхідним для просування шляхом підвищення власної гармонійності. Серед них переважають такі: символ спокою, материнства, захисту, ніжності, що свідчить про актуальність самого смислового поля для досліджуваних. Поєднання материнських символів з ідеєю опрацювання Тіні спонукає до висновку про важливість для випробуваних контакту з тіньовими вмістами власного «Я» для того, щоб відчувати зв'язок з материнським началом, яке надає енергетичний імпульс для творчості.

Конкретним прикладом такого інтерпретування актуалізації культурно-історичного й особистісного потенціалу можна вважати наступний зразок:

«У наративі досліджуваної № 1 було виявлено символ потягу («Союз женского и мужского представляется мне как поезд. Мужчина-локомотив, а женщина — вагончики. Мужчина видит цель, определяет путь, а женщина идет за ним...»). Потяг похідний від колісниці, образ якої символізує можливість пересуватися не тільки в просторі, а й у часі, задіюючи часо-просторовий вимір, тому ми почнемо аналіз із змісту символу колісниці. Колісниця у Платона виступає алегорією душі; атрибут богів, метафора духовного пошуку, руху у напрямі до високих цінностей, метафора саморозкриття. Колесо — образ циклічного ритму та неперервності розвитку. Шлях — символ життя та долі людини, універсальний образ зв'язку між двома точками простору, долаючи який людина набуває досвід та мудрість. Шлях також служить символом вчення, закону. Потяг, як відомо, складається із вагончиків та локомотиву, тому цей символ є інтегративним. Локомотив зроблений завдяки зусиллям людей і замінює «тварин-

ну природу» (як відомо, коні в колісниці — це інстинкти, за Платоном) та уособлює чоловічий принцип. Отже, самовдосконалення досліджуваної № 1 можливе завдяки: по-перше, співпраці з іншими людьми; по-друге, шляхом внутрішньої інтеграції матеріального та духовного й чоловічого та жіночого. Ідея духовного пошуку на шляху самовдосконалення підтверджується тим, що потяг асоціюється зі змією. Змія є символом Самості (Уроборос). У давніх цивілізаціях сходу вона є уособленням мудрості. Змія пов'язана з чоловічим та жіночим началом і може свідчити про виражену психологічну андрогінність досліджуваної».

Висновки. На нашу думку, основними теоретико-методологічними основами вивчення індивідуальної міфології в контексті діалогу культур є психо-історична реконструкція (І. Г. Білявський) як методичний прийом дослідження та спосіб ведення діалогу між представниками різних епох та культур; юнгіанський підхід до процесу індивідуації як інтеграції свідомості з несвідомими вмістами чоловічого й жіночого начал у психіці особистості; парадигма етнокультурної міфотворчості та індивідуального авторського міфу, що розробляється у докторській дисертації О. В. Яремчук. Враховуючи ряд напрацювань в аналітичній психології, казкотерапії, інтегративній психології, конструктивній та онтопсихології щодо вивчення архетипного змісту несвідомого чоловіка та жінки, слід зазначити такі недоліки, як надмірна зануреність в соціально-рольову структуру та фрагментарність. Перспективним у гендерній площині виявляється синтез багатьох архетипів, а не вибіркового впливу визначених архетипів в певні періоди життя. Архетипні змісти несвідомого в тій чи іншій комбінації із нашаруванням певного унікального суб'єктивного досвіду можуть скласти індивідуальну міфологію особистості. При вивченні змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості, слушно враховувати цілісну взаємодію архетипних змістів та суб'єктивного досвіду. При з'ясуванні ролі гендерних складових в особистісному просторі суб'єкта змістові та динамічні ознаки індивідуальної авторської міфотворчості стали у вигляді: індивідуальних метафор, цілісних міфологем та індивідуальних смислів й цінностей, які усвідомлювались в ході ініціювання смислоутворення. Синтезування нових особистісних смислів відбувається в ході перетворення особистого міфу досліджуваних в індивідуальний авторський. Отримані результати свідчать про перспективність доповнення змістових пластів дослідження міфу його суб'єктивною складовою, яка оприявнюється в індивідуальній авторській міфотворчості. В особистостей, які виявили близькі за основними шкалами методик О. І. Моткова та О. Л. Кустової результати, виявилось різне змістове наповнення індивідуального авторського міфу щодо гендеру. І цей факт дає підстави припустити необхідність більш глибокого вивчення міфологічного контексту саморозвитку особистості. В подальших дослідженнях планується з'ясувати можливості розвивального потенціалу індивідуальної авторської міфотворчості представників різних епох.

Список використаних джерел

1. Белявский И. Г. Проблемы исторической психологии / И. Г. Белявский. — Издательство Ростовского университета, 1982. — 224 с.
2. Биндер Б. С. Эстетический катарсис и проблемы самоактуализации личности / Б. Биндер // Журнал практикующего психолога: сборник. — К. : [б. и.], 1997. — Вып. 3. (Книжкова друкарня наукової книги). — С. 16–31.
3. Гуцол С. Ю. Трансформація особистісного міфу як засіб розвитку особистості: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — К., 2004. — 225 с.
4. Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии / В. А. Кольцова — М.: Институт психологии РАН, 2008. — 512 с.
5. Чепелева Н. В. Проблеми психологічної герменевтики: Монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смольсон, В. В. Андрієвська і О. О. Зарецька ; В.о. АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — К.: Міленіум, 2004. — 276 с.
6. Яремчук О. В. Суб'єктивний образ світу та етнокультурна міфотворчість особистості в її саморозвитку / О. В. Яремчук // Психологія особистості. — 2010. — № 1. — С. 69–78.
7. Яремчук О. В. Індивідуальна міфологія та культурно-історичний потенціал особистості / Яремчук О. В., Лінецька О. О. // Психологічні перспективи. — 2011. — № 6. — С. 110–122.
8. Яремчук О. В. Індивідуальна авторська міфотворчість як самоініціація особистості в культурі / О. В. Яремчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Слюсаревського, Упоряд. Л. А. Найдюнова, Г. В. Мироненко. — К.: Міленіум, 2009. — Вип. 9. — 280 с. — С. 261–270.

О. Линецкая

студентка факультета психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО АВТОРСКОГО МИФОТВОРЧЕСТВА

Резюме

В статье апробирована программа комплексного исследования возможностей индивидуального авторского мифотворчества в процессе формирования гендерной идентичности. Синтезирование гендерных мифологем рассмотрено не только в личностной плоскости, но и в смысле выхода на уровень индивидуальной духовно-катарсической активности, который присущ субъекту мифотворчества. Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что при изучении содержательных и динамических признаков индивидуального авторского мифотворчества молодежи следует учитывать взаимодействие архетипических содержаний и субъективного опыта самоосуществления.

Ключевые слова: субъект индивидуального авторского мифотворчества, психологическая реконструкция, диалог культур, гендерная идентичность личности.

O. Linetskaya

student of Psychological Faculty
Odessa National I. I. Mechnikov University

CONTENT AND DYNAMIC SIGNS OF INDIVIDUAL MYTHOLOGY

Summary

In the article the program of complex research of possibilities individual author's myth's creation in formation of gender identity is approved. Synthesizing gender myth's is considered not only in a personal plane, but also in sense of an exit on level individual spiritually-katarsicheskoy activity which is inherent in the subject myth's creation. The received results of research testify that at studying of content and dynamic signs individual author's myth's creation the youth should consider interaction archetypes maintenances and subjective experience of self-realization.

Key words: subject individual author's myth's creation, psycho-historical reconstruction, dialogue of cultures, gender identity of the person.

Соколова Ольга Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Армавирская государственная педагогическая академия

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается содержание эмоционального развития будущих педагогов в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, управление, качество, эмоциональность.

Роль эмоций в управлении поведением человека велика, и не случайно практически все авторы, пишущие об эмоциях, отмечают их мотивирующую роль, связывают эмоции с потребностями и их удовлетворением (Фрейд, 1894; Вилюнас, 1990; Додонов, 1987; Изард, 1980; Леонтьев, 1982; Фресс, 1975; Рейковский, 1979, Симонов и др.). Проблема эмоций вызывает интерес у философов, физиологов, психологов, педагогов. Достаточно сослаться на систематические обзоры экспериментального их изучения в работах Р. Вудвортса (1950), Д. Линдсли (1960), П. Фресса (1975), Я. Рейковского (1979), К. Изарда (2000), переведенных на русский язык, а также отечественных авторов: П. М. Якобсона (1958), В. К. Вилюнаса (1973), Б. И. Додонова (1987), П. В. Симонова (1962, 1975, 1981, 1987), Л. И. Куликова (1997).

Появилось очень большое количество работ, посвященных эмоциям и чувствам, особенно в зарубежной психологической литературе. В последние десятилетия заметна тенденция к эмпирическому изучению отдельных эмоциональных реакций. Однако, несмотря на большое число публикаций по проблеме эмоций в солидных монографиях, учебниках, многие аспекты эмоциональной сферы человека, имеющие большое практическое значение для психологии, не рассматриваются. И до сих пор проблема эмоций остается загадочной и во многом неясной.

Эмоции и чувства, выполняя различные функции, участвуют в управлении поведением человека в качестве непроизвольного компонента, вмешиваясь в него как на стадии осознания потребности и оценки ситуации, так и на стадии принятия решения и оценки достигнутого результата. Поэтому желательно научиться управлять эмоциями и контролировать их внешнее проявление. Не случайно великий педагог И. Г. Песталоцци в 1782 году писал: «Самое главное — это научить детей владеть своими чувствами...» (1981, с. 13). Однако проблема в том, что подчас сами родители и педагоги не умеют этого делать. Так, по данным С. П. Ивановой (2000), по неумению скрывать неприятные чувства при конфликтах и прощать другому ошибки учителя даже превосходят студентов педагогических институтов.

Опрос абитуриентов и студентов педагогического института, проведенный И. М. Юсуповым (1993), показал, что среди многих профессионально важных для учителя качеств они ставят эмпатийность на первое место. У молодых учителей со стажем до пяти лет значимость этой эмоциональной характеристики учителя возрастает еще больше. Лишь у опытных учителей со стажем шесть лет и больше эмпатия занимает второе место, уступая по значимости профессиональным знаниям и интеллекту.

Качественная эмоциональность учителей-женщин (склонность к проявлению эмоций разной модальности) изучалась Т. Г. Сырицо (1997) по методикам модифицированных специально для педагогической деятельности. Это позволило выявить более четкую динамику изменения эмоциональной сферы учителей с увеличением их педагогического стажа. В первые годы работы в школе склонность к переживанию радости у молодых учителей уменьшается, а к переживанию печали, гнева и страха увеличивается. Затем по мере увеличения стажа и приобретения опыта картина меняется: склонность к переживанию радости возрастает, а к переживанию отрицательных эмоций уменьшается. Возрастает и оптимизм учителей. Очевидно, это связано с тем, что, с одной стороны, у учителей становится меньше ошибок и неудач, а с другой — вырабатывается своеобразный иммунитет против неудач и огорчений, которые возникают в ходе педагогической деятельности. Важно и то, что с увеличением стажа снижается гневливость учителей. Выявлены эмоциональные различия между учителями-предметниками. У учителей физкультуры, трудового обучения и пения общая эмоциональность выражена больше, чем у учителей, преподающих гуманитарные и естественные науки. У учителей со средним и высоким уровнем мастерства отмечается большее разнообразие эмоциональных типов, чем у учителей с низким уровнем мастерства. У учителей по сравнению со студентами эмоции менее выразительны, а студенты в большей мере склонны проявлять негативные эмоции и хуже умеют адекватно проявлять эмоции.

Все это привело нас к поиску технологий эмоционального развития будущих педагогов.

Под технологией эмоционального развития будущих педагогов мы будем понимать процесс реализации преподавателем и студентами каждого компонента концептуальной модели посредством взаимосогласованной деятельности обоих субъектов учебного процесса для достижения образовательной и воспитательной целей с прогнозируемым результатом.

На сегодняшний день строго упорядоченной, структурированной технологии эмоционального развития студентов — будущих учителей как таковой нет. Однако существует комплекс мер, используемых в рамках факультативных занятий и, иногда, спецкурсов, который преследует схожие цели и направлен на реализацию нескольких функций:

- овладение теоретическим материалом об эмоциях, любой доступной информацией о роли эмоциональной стороны в учебном процессе;
- овладение умением правильно анализировать информацию;
- приобретение навыков позитивного взаимодействия с учащимися как на начальном этапе педагогической деятельности, так и в дальнейшем;

- корректировка неадекватного получаемой профессии эмоционального развития.

Разнообразны виды и способы представления материала как информационной основы модели эмоционального развития будущих педагогов:

- 1) описание, когда изучаемый материал представлен в повествовательной форме с указанием на способы его усвоения;

- 2) психодиагностика на предмет выявления уровня эмоционального развития и обсуждение полученных результатов с самими студентами;

- 3) проведение комплекса заданий, упражнений, тестов (активное применение знаний в ролевых играх с элементом драматизации, в упражнениях по закреплению конкретных умений и навыков).

Для выявления степени эффективности предлагаемой модели эмоционального развития будущих педагогов экспериментальная работа проводилась в академических группах Армавирского государственного педагогического университета и Армавирского института социального образования (всего приняло участие 480 студентов). Были обозначены экспериментальные и контрольные группы. Основные усилия были направлены на студентов экспериментальных групп, студентам же контрольных групп отводилась роль респондентов. Обучение в контрольных группах проводилось по традиционной модели, что было сделано для последующего сравнительного анализа.

Эксперимент базировался на использовании целого ряда технологий, дополняющих и корректирующих друг друга. Так, например, технология ролевых игр позволяла испытуемым овладевать разнообразными коммуникативными качествами, умением управлять своими эмоциями в различных моделируемых жизненных ситуациях. Результаты динамики формирования были отсрочены во времени и проявились не сразу, но на первых этапах они проецировались в знания, умения и навыки, опыт деятельности, особенности поведения, образ мышления студентов. В теоретическом плане данная технология имеет большую перспективу, несмотря на то, что ее концептуальные рамки и экспериментальные результаты не всегда оказывались достаточно убедительными.

В ходе исследования были использованы различные виды учебной деятельности, каждый из которых был взаимосвязан с определенным стилем обучения, определявшимся приоритетом группы методов и приемов обучения:

- 1) репродуктивный;
- 2) эмоционально-ценностный;
- 3) эмоционально-импровизационный;
- 4) эмоционально-методический;
- 5) творческий.

Репродуктивный. Основная задача этого стиля заключалась в том, чтобы передать студентам общие сведения о педагогической профессии и ее эмоциональной стороне. В данном случае педагог излагает содержание материала и проверяет уровень его освоения. Главный вид деятельности при этом — репродукция. В рамках этой модели учитывались только регламен-

тированные знания. Основу репродуктивного обучения составляет система требований к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу». Однако такой стиль обучения не должен быть доминирующим, так как может вызвать утрату интереса к проблеме эмоционального развития. В своей работе мы постарались не делать основного упора на данный стиль.

Эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивал личностное включение испытуемых в процесс постижения эмоционального развития будущих педагогов на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия изучаемого материала. Как показала экспериментальная работа, это возможно при эмоциональной открытости преподавателя, искреннем желании в совместной работе со студентами прийти к желаемому результату. Данный стиль предполагает наличие эмпатических способностей, умений строить учебный процесс на основе диалога. В этом случае отношения между преподавателем и студентами строятся на основе доверительного отношения, сотрудничества и взаимоуважения. При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы общения: «что вы думаете об этом», «каково ваше мнение», «что бы вы выделили» и т. д. Наиболее ярко данный стиль проявляется в игровых формах обучения и в процессе диалога.

Эмоционально-импровизационный стиль обучения и воспитания предполагает логичное и интересное изложение материала. Используя данный стиль, педагог, применяет разные методы обучения. При этом практикуются коллективные обсуждения, индивидуальные задания, стимулируются спонтанные высказывания студентов. Характерными чертами эмоционально-импровизационного стиля являются отсутствие четкого планирования занятия, в основе которого — развитие самостоятельности обучаемых; незначительное время повторения и закрепления; высокий темп работы, импровизация; студенты ориентированы на поиск нового.

Эмоционально-методический стиль предполагает четкое планирование учебно-воспитательного процесса, использование различного вида учебной деятельности: дискуссия, беседа, коллективное обсуждение и т. д. При этом большое внимание уделяется повторению и закреплению на уроке, работа ведется в невысоком темпе.

Творческий стиль обучения. Его основой является стимулирование к творчеству в процессе познавательной деятельности, поддержка инициатив студентов. Материал для обучения отбирается согласно критериям проблемности и принципа межличностного общения. Для творческого стиля характерны следующие обращения: «сравните», «выделите главное», «аргументируйте ответ», «предложите свой вариант», «сделайте вывод» и т. д.

Для выявления эмоционального состояния студентов были применены различные методики, в том числе и разработанные специально для данного исследования. Одна из таких методик была реализована на практическом занятии. Студентам было предложено в течение трех минут написать на-

звания сначала положительных эмоций, а затем, на другой стороне листа, отрицательных. Затем простым сравнением количества указанных положительных и отрицательных эмоций мы сделали вывод о характере преобладающих в лексиконе студента эмоциях. У большинства опрошенных было отмечено доминирование таких слов, как: «огорчение», «грусть», «гнев», «ярость», «безразличие» над словами «радость», «счастье», «удовольствие». Это дало основания полагать, что такие эмоции преобладают и в психологическом состоянии будущих педагогов.

Испытуемым было предложено заполнить таблицу, самостоятельно вписав наименование эмоций и указав, как часто та или иная эмоция была ими испытана. Студенты указали больше отрицательных эмоций, чем положительных. Кроме того, с точки зрения периодичности чаще испытывались эмоции со знаком минус, что говорит о серьезном психологическом дисбалансе, способном негативно воздействовать на эмоциональное развитие будущего педагога. Впоследствии это может стать существенным тормозом в системе отношений «учитель — ученик».

В целях избегания подобной ситуации возможно использование различных средств, одним из которых является эвристическая беседа. В ходе нашего исследования данный вид беседы позволил наиболее полно продемонстрировать различные аспекты управления процессом эмоционального развития будущих педагогов.

Диалогизация проблемной ситуации — своеобразный прием, рассчитанный на перестройку образа мышления и личной позиции субъекта обучения. Можно сказать, что это способ конструирования определенного образа мыслей путем преобразования (коррекции) точки зрения индивида. Следует учитывать, что такой переход требует от преподавателя импровизационных умений, которые основываются, во-первых, на достаточно высоком уровне владения теоретическим материалом и, во-вторых, на уверенном знании форм взаимодействия со студентами на всех этапах процесса эмоционального развития будущих педагогов.

Как уже отмечалось, одним из источников насыщения содержания педагогического образования эмоциогенным материалом является художественная литература об учителе, о мире детства, о педагогической деятельности. В связи с этим студентам было предложено самостоятельно отобрать произведения отечественных и зарубежных писателей, а затем проанализировать одно из них. С целью практического закрепления коммуникативных качеств мы предложили провести такой анализ в виде выступления перед аудиторией. В ходе этого занятия также была отработана модель формирования успеха, направленная на снятие психологического напряжения, неуверенности, нейтрализации мотива ожидания неудачи. Студенты-зрители должны были поддерживать выступающего во время его ответа.

Созданная студентами-зрителями ситуация успеха способствовала раскрепощению докладчицы и благотворно подействовала на все выступление. Студентке удалось не просто сделать анализ художественного произведения, но и благополучно защитить его перед аудиторией. Однако на фоне

этого отмечаем слабую теоретическую подготовленность девушки, объясняющей присутствующие в действиях описываемой учительницы методы внушения, замещения, погружения своими словами.

В ходе практических занятий в дискуссию включались почти все студенты группы, однако часть из них оставалась пассивной, под разными предлогами стараясь уйти от публичных выступлений. Деятельность педагога — это работа с коллективом, где подобная скованность станет существенным препятствием для осуществления полноценного учебного процесса. Возникла необходимость для дальнейшего использования методик работы по снятию психологических барьеров. Для этого обращаемся к кооперативному обучению, при котором студент является членом успешно работающей группы независимо от своих собственных результатов, и это оказывает на него благотворное влияние — он высоко оценивает свои способности, уважает себя, чувствует удовлетворение.

Для проведения практических занятий по некоторым темам курса «Введение в психологию» мы использовали такую модель коллективного обучения, как «Мозаика». Одной из таких тем стала «Методология психологии». Данный материал, согласно модели, был разделен на пять логических частей:

- 1) понятие «методология»;
- 2) научное исследование в психологии;
- 3) методологические характеристики исследования;
- 4) логика психологического исследования;
- 5) методы исследования.

В условиях используемого метода кооперативного обучения студенты были поставлены в такие условия, когда им было необходимо проявить самостоятельность, а нежелание подвести свою группу послужило хорошим стимулом к добросовестному исполнению своей роли. Следует отметить, что в ходе эксперимента студенты, обычно проявляющие пассивность, активно включились в работу, проявили желание успешно выполнить задание. При использовании кооперативного обучения в дальнейшем эти студенты проявили даже большую активность, чем остальные. Почувствовав успех деятельности, свою «нужность», они поверили в свои силы. Налицо нейтрализация некоторых комплексов и устранение мышечных зажимов.

Итак, в результате применения описанных средств добиваемся положительного результата по развитию интереса студентов к педагогической деятельности. К концу первого этапа эксперимента была создана база для дальнейшей работы в области эмоционального развития будущих педагогов.

Основной целью второго этапа стало формирование эмоционального опыта студентов. Как уже было отмечено, немаловажную роль здесь имеет освоение теоретического материала об эмоциях, эмоциональных явлениях посредством лекции. В практическом же плане планировалось овладение студентами способами эмоционального поведения, адекватного педагогической деятельности, развитие мотивов достижения успеха. На данном этапе мы применили методику нейролингвистического программирования («погружение»).

В ходе применения таких методов студенты учились видеть себя — школьника глазами уже взрослого человека, что впоследствии способствовало развитию умения «погружаться» в чувствования ребенка, ставить себя на его место. Такая работа стимулирует психолого-педагогический интерес к детям, обогащает эмоциональный опыт студентов, способствует оптимальному проявлению эмоций успеха-неуспеха в различных педагогических ситуациях.

В рамках спецкурса «Эмоциональная регуляция педагогической деятельности» нами были рассмотрены потенциальные конфликтные ситуации, возникающие на уроках. Это было сделано для развития способности к регулированию поведения будущих педагогов, контролю над эмоциями. Если на первом этапе исследования подобная работа проводилась для диагностики эмоционального состояния студентов на момент начала эксперимента, то теперь основной целью стала выработка алгоритма решения конфликтных ситуаций для дальнейшего его использования в педагогической деятельности.

Детальное рассмотрение различных вариантов выхода из конфликтных ситуаций необходимо для того, чтобы в процессе своей дальнейшей педагогической деятельности студенты могли предвосхищать варианты развития событий и принимать соответствующие решения. Когда студент знает, что проявленные им гнев и раздражение приведут лишь к усугублению конфликта, он в своих дальнейших действиях по этому пути уже не пойдет.

Наиболее полного своего проявления творческая самореализация студентов может достичь только в условиях эмоционально насыщенной педагогической практики. Подготовительный период состоял из закрепления полученных знаний (написание рефератов, сочинений, эссе), самостоятельного конструирования уроков. В ходе освоения материала о структуре урока мы предложили студентам на основе существующего стандартного плана-конспекта подготовить оригинальный проект занятия. При этом необходимо было учитывать эмоциональную составляющую такого урока. Наибольшее предпочтение было отдано нестандартным урокам, в которых отсутствует давление догматизма, а новый материал осваивается в игровой форме. Это и поэтапное достижение цели, и приглашение на занятие поэта или писателя, просмотр видеофильма или организация игры.

Список использованных источников

1. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. — СПб.: Питер, 2000.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — М., 2001.
3. Ольшанникова А. Е. Роль индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности / А. Е. Ольшанникова, И. В. Пацявичус // Психологический журнал. — 1981. — № 1. — С. 70–81.
4. Педаяс М. И. Эмоциональность как фактор взаимодействия / М. И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. — Таллинн, 1979. — С. 90–96.
5. Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Т. Г. Сырицо. — СПб., 1997.

О. Соколова

кандидат психологічних наук, доцент
Армавірська державна педагогічна академія

**ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Резюме

У статті розглядається зміст емоційного розвитку майбутніх педагогів у системі вищої професійної освіти.

Ключові слова: емоції, емоційний розвиток, управління, якість, емоційність.

O. Sokolova

candidate of psychological sciences, associate professor
Armavir State Pedagogical Academy

**EMOTIONAL DEVELOPMENT FUTURE TEACHERS IN HIGHER
EDUCATION**

Summary

The article deals with the content of the emotional development of future teachers in higher vocational education.

Key words: emotions, emotional development, management, quality of emotion.

Стрижнев Николай Юрьевич

аспирант

Отдел философии культуры, этики и эстетики

Институт философии имени Г. С. Сковороды

НАН Украины

СВОБОДА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ЭСТЕТИКЕ Ж.-П. САРТРА

В статье исследуется взаимосвязь понятий свободы и гражданственности в эстетической концепции Ж.-П. Сартра. Рассматривается их соотношение с другими категориями эстетики этого философа, такими как героическое, эстетический идеал, ангажированность, пафос, воображаемое. Уделяется внимание использованию Сартром этих категорий в своей деятельности в общественной жизни.

Ключевые слова: свобода, гражданственность, эстетический идеал, гуманизм, эстетическое сознание.

Эстетическое наследие Сартра в современной эстетике является мало разработанным по причине сложности его эстетических, как, впрочем, и общефилософских взглядов. Хотя психологические аспекты философских разработок Сартра, а также психологические аспекты его литературных произведений освещались многими философами, психологами, литераторами (Долгов, 1990, Дени, 2004, Роджерс, 1996), тема гражданственности остается пока неразработанной. Понятие гражданственности рассматривается во многих науках (философия, этика, эстетика, психология, политология и т. д.), сам Сартр пытался раскрыть это понятие через философское мировоззрение, в психологической трактовке, в литературном изложении. **Актуальность** изучения его эстетических построений в современном мире связана с тем, что в его эстетике переплетены такие значащие в обществе понятия, как свобода, гражданский долг, ангажированность и др. По мнению ряда исследователей, Сартр в своей эстетике поднимал очень актуальные и важные проблемы (Долгов, 1990). Они касаются как развития личности в ее индивидуальном проекте, так и взаимоотношения отдельных личностей между собой и в системе государства, соотношения общего и частного в проблеме человека.

Проблема, которую мы ставим перед собой в этой статье, касается изучения места в эстетической концепции Сартра, которое занимает его понимание феноменов свободы и гражданственности.

Цель статьи — показать, как понимается французским мыслителем сущность феномена гражданственности в эстетическом ракурсе и как этот феномен связан с эстетическим феноменом свободы. Достижение поставленной цели исследования предполагает решение следующей **задачи**: выяснить, как именно Сартр понимает свободу и гражданственность, взаимосвязанные в качестве эстетических ценностей, связанной с гражданственностью,

в частности, определить место категорий соответствующих данным ценностям в психической жизни личности.

Как философ Сартр, в отличие от некоторых других экзистенциалистов, ставил на первое место среди ценностей повседневного существования человека свободу. В своей работе «Экзистенциализм — это гуманизм» Сартр пишет, что «человек — это свобода» [6]. Постолюкю поскольку это свобода, она полагает свою цель в том, чтобы воспроизводить себя, целью свободы является свободное действие, а оно само по себе есть свобода. Такая свобода, по нашему мнению, представляет собой положительную ценность, поскольку дает человеку возможность осуществлять свои намерения. По Сартру, человек должен стремиться к свободе для того, чтобы мочь свободно выбирать определенные ценности и действовать в соответствии с ними. Кроме того, философия Сартра строится на призыве к отстаиванию своей свободы, но стремление к ней рассматривается с точки зрения экзистенции.

Положительные стороны понятия свободы сделали его привлекательным и популярным и привели к тому, что свобода стала рассматриваться как эстетическая категория. Поскольку человек у Сартра воспринимается как свобода, эстетическое восприятие, присущее индивидууму также воспринимается как свобода. Э. П. Юровская замечает, что способность к воображению представляется Сартру проявлением свободы сознания, причем «свободы самой по себе» [7, 72]. Таким образом свобода оказывается полноправной категорией эстетики Сартра. Утверждение свободы является в его философской системе целью повседневной человеческой деятельности. Свобода как эстетическое понятие мыслится как стремление к снятию преград в удовлетворении своих потребностей, а также в проявлении творческого начала. Она мыслится как положительная эстетическая ценность, которой противостоит несвобода как отрицательная эстетическая ценность. Только благодаря свободе мысли, свободе поступка возможно полнейшее раскрытие творческого человеческого потенциала, а также его полет над рутинным и скованным условностями бытием. В работе «Что такое литература?» Сартр разбирает понятие об ответственности на примере ответственности писателя, «писатель готов обнажить [...] человека — ради других людей. Чтобы эти последние, перед лицом обнаженного объекта, стали полностью ответственными за него» [5, 23]. Положительный эстетический образ свободы обладал у Сартра привлекательностью, поскольку избавлял человека от принуждения, не ограничивал его возможностей творчества и получения удовольствия, придавал ему достоинство.

Прослеживается широкое поле взаимодействия свободы с эстетическими, социальными, психологическими и др. категориями и человеческими ценностями, поэтому Сартр рассматривает ее как центральную привлекательную категорию бытия. Человеческую жизнь этот философ рассматривает как деятельность, которая проходит в мире, поэтому человек в своих целях и действиях оказывается ангажированным в окружающий мир. Ангажированность проявляется в том числе в деятельности эстетического сознания. Б. Дени различает две ее формы у Сартра: это ангажированность как таковая и литературная ангажированность [8, 291]. Именно литера-

турная ангажированность позволила Сартру включить категорию свободы в свою эстетическую концепцию и пользоваться понятием свободы в своих философских призывах, используя определенный литературный прием.

Как известно, Сартр большое внимание уделял воображению как способу восприятия окружающего мира и как средству творческой деятельности человека в мире. Поэтому воображение, посредством создания воображаемого образа, легло в основу экзистенциальной концепции Сартра. В. М. Рыкунов отмечает, что вывод работы Сартра «Воображение», «сознание как ничто» [2], делает более понятными идеи, высказанные в трактате «Бытие и ничто», а значит, и проливает свет на сущность всей экзистенциалистской философии Сартра.

Хоть сознание — это и ничто, но оно представляет собой определенный эстетический образ, который обладает своей привлекательностью. Свобода представляется уже категорией, вмещающей такое сложное понятие, как сознание, оно может быть главной определяющей характеристикой личности вообще, но Сартр использует его как определяющий атрибут человеческой жизни и его жизненного проекта. Он обогащает образ свободного человека еще и новым качеством — ответственностью, хотя ответственность — это категория этическая, но Сартр, вплетая ее в свой образ, приходит к новой эстетической категории — гражданственности.

Гражданственность в эстетическом понимании, таким образом, сближается у него с понятием гуманизма. Такое понимание также предполагает романтику самопожертвования и героизма. Анализируя примеры альтруистического поведения в произведении «Мельница на Флоссе», Сартр приходит к выводу, что выбирать можно что угодно, в том числе и самопожертвование, когда речь идет о свободе решать. Пафос ответственности за другого порождает новую идею о гражданском человеческом сообществе. «Пока вы не живете своей жизнью, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл» [6]. Экзистенциализм порождает новое качество гуманизма — особое значение межчеловеческих связей. «Человек находится постоянно вне самого себя. Именно [...] теряя себя вовне, он существует как человек» [6].

В работе «Критика диалектического разума» Сартр, разбирая проблему межчеловеческих связей, проводит мысль об обусловленности разных позиций людей в обществе через категорию инаковости, которую он понимает как свойство человека находится в том или другом отношении к другому человеку. По его мнению, «мы разделены через инаковость... но эти разделения — вроде ненависти, бегства, и т. п. — являются средствами связи» [7, 281]. Свобода и гражданственность связаны между собой и с другими категориями эстетики Сартра, поскольку сама экзистенция представляет собой постоянное движение от одного объекта окружающего мира к другому, и отсюда следует, что, во-первых, в деятельности эстетического сознания непременно присутствует свобода, а во-вторых, поскольку человек живет в обществе и руководствуется эстетическими идеалами этого общества, модусом эстетического сознания является гражданственность.

Со свободой и гражданственностью связаны как ангажированность и воплощаемое, так и героическое, но также категория эстетического идеала. Свобода, не лишенная ответственности в применении к общественной жизни, мыслится в эстетике Сартра как понятие, которое наталкивает людей на мысль как о сознательном применении своей свободы для улучшения условий жизни, что способствует продвижению на пути достижения положительного эстетического идеала идеального общества, так и для большего утверждения своей свободы (в частности, свободы действий, свободы культурного потребления) с помощью жизни в более комфортной среде.

Связь гражданственности с категорией эстетического идеала проявляется еще и в том, что на основе побуждений своей гражданственности человек пытается построить идеальное государство (например, путем ответственной и добросовестной работы по своей профессии), для его эстетического сознания построение такого идеального государства является эстетическим идеалом.

Не менее важна в философии Сартра психология развития чувства свободы в формировании личности. Сартр в своей философской концепции очень важное внимание отводит детскому периоду в жизни человека. Детство — тот период, когда начинается формироваться жизненный проект. От того, как человек воспитывается, от внешнего окружения зависит чувство свободы, которое помогает проявиться его творческим способностям. В своей повести «Слова» Сартр подробно раскрывает механизм воздействия на свободу личности в разные периоды детства. Он показывает, каким образом складывается жизненный проект под воздействием детерминирующего влияния окружающей среды. Он приходит к выводу, что жизненный проект человека отражается на более общем жизненном проекте всего человечества, поэтому свобода всего человечества зависит от свободы каждого, но кроме того, от ее формирования в разные периоды его жизни. По его мнению, стесненная свобода отдельного человека вызывает изменения в общественной свободе всего человечества. Отсюда его мегаответственность каждого за судьбу человечества и обратно, человечества за судьбу каждого. Таким образом, Сартр предлагает нам новое понятие гражданственности как ответственности в масштабах всего человечества. Такое насыщенное необычным смыслом понятие, воплощенное в образе человечества как гражданина, наделенного сверхчеловеческой ответственностью, такой мегаобраз захватывал сознание молодежи и производил магическое действие на умы в 60-х гг. XX в. Он открывал небывалые перспективы для развития всего человечества, где свобода творчества была переплетена с гуманным отношением к каждому. У каждого появлялась свобода и каждый мог рассчитывать на гуманное отношение к себе со стороны общества. Сознал ли каждый из участников тех событий это — спорный вопрос. Скорее всего, что захваченные новым образом они подсознательно чувствовали эту свободу и новые возможности в своей жизни. Таким образом, формируя понятие гражданственности, Сартр обращается к психологическим особенностям развития личности в разные его периоды, к условиям формирования психологического чувства свободы у личности и его влияния на создание личностного жизненного проекта. Гражданственность рассмат-

ривается не только как философская категория, но и как психологически объяснимое образование в личностном развитии, формирующееся на базе такого образования, как чувство свободы.

Рассматривая гражданственность с точки зрения эстетического сознания в теории Сартра, человек предстает перед нами в виде созданного эстетического образа, наделенного глобальным масштабом, сама ответственность, если обратить внимание на ее масштабы, приобретает особую эстетическую привлекательность и воспринимается как сверхвозможность Человека. «...каждый человек должен себе сказать: действительно ли я имею право действовать так, чтобы все человечество брало пример с моих поступков?» [6].

Создавая образ человека-гражданина, Сартр наделил его качествами, которые возможны с точки зрения экзистенциального гуманизма, они возвеличивают человека, а саму гражданственность делают непреходящей ценностью.

Выводы

В результате проведенного нами исследования нами была решена поставленная задача и обнаружена взаимосвязь свободы и гражданственности как эстетических ценностей, на основании которых Сартр попытался дать философское обоснование новому пониманию категории гражданственности. Он показал психологическую сторону раскрытия этого понятия, его связь с психологическим чувством свободы личности.

Рассматривая понятия свободы и гражданственности в эстетике Сартра, мы должны отметить неопределимый вклад, который он внес как в эстетическую теорию, так и в философию вообще. Но также он заставил нас задуматься о серьезной ответственности каждого перед всем миром. «Весь человек, вобравший всех людей, он стоит всех, его стоит любой» [4, 253].

Список использованных источников

1. Sartre J. P. Critique de la raison dialectique I, P / Sartre J. P. — Gallimard, 1974. — 760 p.
2. Сартр Ж. П. Бытие и ничто [Электронный ресурс] / Сартр Ж. П. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/sartr03/index.htm>
3. Сартр Ж. П. Проблемы метода / Сартр Ж. П. — М.: Академический проект, 2008. — 222 с.
4. Сартр Ж. П. Слова / Сартр Ж. П. — М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков, «Фолио», 2004. — 254 с.
5. Сартр Ж. П. Воображение [Электронный ресурс] / Сартр Ж. П. — Режим доступа: http://anthropology.rinet.ru/old/3/sartr_imagin.htm
6. Сартр Ж. П. Экзистенциализм — это гуманизм [Электронный ресурс] / Сартр Ж. П. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/sartr01/index.htm>
7. Сартр Ж. П. Что такое литература? Слова / Сартр Ж. П. — Минск: ООО «Попурри», 1999. — 448 с.
8. Noudelmann F. Honori Champion / Noudelmann F., Dictionnaire Sartre, P. 2004. — 542 p.
9. Юровская Э. П. К изучению эстетических взглядов Ж. П. Сартра / Э. П. Юровская // Вопросы философии и психологии. — Издательство Ленинградского университета, 1968. — Вып. 2 — С. 68–72.

М. Стрижньов

аспірант

Відділ філософії культури, етики та естетики

Інститут філософії імені Г. С. Сковороди

НАН України

СВОБОДА І ГРОМАДЯНСЬКІСТЬ В ЕСТЕТИЦІ Ж.-П. САРТРА

Резюме

У статті досліджується взаємозв'язок понять свободи і громадянськості в естетичній концепції Ж.-П. Сартра. Розглядається їх співвідношення з іншими категоріями естетики цього філософа, такими як героїчне, естетичний ідеал, ангажованість, пафос, уявне. Приділяється увага використанню Сартром цих категорій у своїй діяльності в суспільному житті.

Ключові слова: свобода, громадянськість, естетичний ідеал, гуманізм, естетичне, свідомість.

N. Strizhnev

Postgraduate Student

Department of Philosophy of Culture, Ethics and Aesthetics

G. S. Skovoroda Institute of Philosophy

National Academy of Sciences of Ukraine

FREEDOM AND CITIZENSHIP IN AESTHETICS J.-P. SARTRE

Summary

This article treats the intercommunication of the notions of liberty and citizenship in the aesthetic conception of J.-P. Sartre. Their correlation with other categories of the aesthetics of this philosopher, such as the heroic, the aesthetic ideal, the engagement, the pathos, the imaginary is considered. The attention is granted to Sartrean usage of these categories in his activity in social life.

Key words: liberty, citizenship, aesthetic ideal, humanism, aesthetic consciousness.

СЕКЦІЯ 3

СВІДОМІСТЬ ТА ЇЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРИ

Васютинський Вадим Олександрович

доктор психологічних наук, професор,

завідувач лабораторії психології мас і спільнот

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

**СТАТЕВО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СВІДОМОСТІ ТА ПОВЕДІНКИ
НОСІЇВ РІЗНОГО МАТЕРІАЛЬНОГО СТАТУСУ**

У статті висвітлюються особливості свідомості та поведінки представників статевих і вікових груп, що склалися залежно від рівня їхньої матеріальної забезпеченості. Наводяться дані широкомасштабного соціально-психологічного опитування.

Ключові слова: культура бідності, соціальний статус, почуття щодо теперішнього історичного періоду, методи залучення до активного громадського життя, ідеологічні постави, інтернальність.

Автор ідеї про «культуру бідності» як життєвий шлях і спосіб життя, що засвоюється, відтворюється і здійснюється більшістю представників убогих прошарків, О. Льюїс серед причин такого становища від самого початку називав статеві і вікові характеристики людей. Найзагальнішим є положення про те, що бідність імовірніше стосується жінок та молоді.

Бідність корелює зі статтю, якістю сімейно- подружніх стосунків. Бідним частіше притаманні відмінні від узвичаєних взаємини статей, ранні сексуальні контакти, вільні форми одруження тощо [3; 4, с. 226–227, 239–243, 247; 5; 6]. Польський дослідник С. Лодзінський пише про фемінізацію бідності, яка зачіпає жінок різного сімейного та професійного статусу. З одного боку, жінки борються з убогістю (але виявляються своєрідними «менеджерками бідності»), а з другого — наражаються на насильство в сім'ї та поза нею [6].

Що стосується віку, то О. Льюїс фіксував брак дитинства як етапу захищеності дитини в сім'ї [3; 5; 6]. С. Лодзінський наголошує на молодому віці польських бідних: ідеться про бідність у дитинстві та бідність у період виховання дітей [6]. Бідність частіше притаманна молоді, яка ще не встигла забезпечити собі достатній рівень добробуту (т. зв. ювенілізація бідності [6]). Проте в сучасному українському суспільстві через бідність частіше потерпають представники старшого покоління, які не лише зазнали матеріальних утрат, а й переживають ціннісно-орієнтаційну та інструментальну депривацію.

Важливою обставиною поширення бідності в постсоціалістичному суспільстві є поєднання бідності «старої» (зумовленої колишньою «рівністю в бідності») і «нової» (спричиненої нерівністю «дикого» капіталізму). За Н. Дембицькою, економічна соціалізація в умовах трансформації суспільства детермінується двома групами чинників: з одного боку, підсвідомим засвоєнням архетипів старого суспільства, а з другого — новим

суб'єктивним життєвим простором із його прагненнями, інтересами, цінностями [2].

Мета статті полягає у висвітленні особливостей свідомості та поведінки респондентів різної статі і віку у зв'язку з рівнем матеріального добробуту, визначених на основі узагальнення даних масштабного опитування.

Наприкінці березня — початку квітня 2011 р. було проведено опитування мешканців шістьох великих міст — Києва, Львова, Харкова, Донецька, Одеси та Севастополя. У кожному з них опитано по 350 осіб, усього — 2100 респондентів. Вибірку було структуровано за ознаками віку і статі: чоловіки склали 46,2 %, жінки — 53,8, молодь (від 18 до 39 років) — 23,4, особи середнього віку (від 30 до 49 років) — 38,9, представники старшого покоління (50 років і більше) — 37,7 %.

Анкета, що пропонувалася в дослідженні, містила 71 пункт у вигляді запитань або тверджень, зміст яких поділявся на 115 ознак, що відображають думки респондентів про їхнє особисте життя, ступінь задоволеності їхніх потреб, соціальний статус, стосунки з оточенням, громадсько-політичні процеси, мовні уподобання тощо.

Повідомляючи дані про себе, респонденти, зокрема, визначали своє фінансово-матеріальне становище, даючи оцінку середнього рівня доходу на одного члена сім'ї за шкалою: до 1 тис. грн (далі в статті представники цієї групи умовно називатимуться «малозабезпечені»); від 1 до 2 тис. грн («середньозабезпечені»); понад 2 тис. грн («забезпечені»).

Серед опитаних чоловіків назвали себе «малозабезпеченими» 22,0 %, «середньозабезпеченими» — 45,0, «забезпеченими» — 33,0, а серед жінок ці показники склали 30,6, 46,8 та 22,6 % відповідно. Такі співвідношення відображають характерний для більшості суспільств і середовищ вищий рівень матеріальної забезпеченості чоловіків порівняно із жінками.

Порівняння розподілу відповідей чоловіків і жінок показало, що значущі відмінності за критерієм χ^2 спостерігаються в 46 випадках із 115. У просторі цих 46 ознак було здійснено факторний аналіз, за результатами якого виділилися три значущі фактори.

Найбільше навантаження в межах першого фактору випало на запитання «Які почуття Ви маєте стосовно теперішнього історичного періоду?», а саме на відповіді «інтерес» та «огиди» (вибиралися серед десятих можливих варіантів).

Чоловіки значуще частіше порівняно із жінками вибирали інтерес (28,1 і 21,7 % відповідно) та огиду (24,1 і 17,9). (Жінкам більш властивими виявилися страх (12,8 проти 26,0 в чоловіків) та сором (37,0 проти 41,4 %) — в обох цих випадках відмінності були значущими, але ці ознаки не склали основи провідних факторів).

Залежність вибору інтересу та огиди від рівня матеріальної забезпеченості виявилася чіткішою в показниках жіночої частини вибірки: із поліпшенням матеріального становища жінок посилюється інтерес (від 16,3 % серед «малозабезпечених» до 19,7 — у «середньозабезпечених» та 29,6 — серед «забезпечених») і знижується почуття огиди (19,9, 18,1 та 16,3 % відповідно). Натомість серед чоловіків залежність не є прямою:

інтерес росте від 20,8 % серед «малозабезпечених» до 30,3 та 29,1 — серед «середньозабезпечених» і «забезпечених». Ще цікавіше оцінено огиду: 29,7 — у «малозабезпечених», 20,2 — у «середньозабезпечених» і 26,2 % — у «забезпечених».

Виходить, що «малозабезпечені» і чоловіки, і жінки схильні відчувати порівняно менше інтересу та більше огиди. Проте із зростанням матеріальної забезпеченості ці співвідношення міняються на протилежні в жінок, а серед чоловіків така позитивна зміна виразніше стосується осіб із середнім матеріальним статусом, ніж із високим.

Ще один індикатор, який увійшов до першого фактору, — оцінка респондентами свого соціального статусу через відповідь на запитання «Якщо уявити наше суспільство у вигляді п'яти ступенів, то на котрому з них перебуваєте Ви?». Було запропоновано вибір одного з п'ятьох варіантів статусу: найнижчий, низький, середній, високий, найвищий.

Переважна більшість опитаних (54,8 %) віддала перевагу середньому статусові, при цьому чоловіки (55,7) і жінки (54,1) робили це приблизно однаково часто. Натомість чоловіки частіше, ніж жінки, обирали ступінь високий (9,1 проти 7,0 в жінок) або найвищий (1,6 проти 0,9), а жінки, навпаки, — низький (28,8 і 30,1) або найнижчий (4,8 і 8,0 %, відповідно).

Із поліпшенням матеріального становища в обох статевих групах зростає й самооцінка соціального статусу, але в чоловіків ця залежність є дещо виразнішою, ніж у жінок.

Зміст другого фактору пов'язаний з оцінкою респондентами ефективності різних методів залучення громадян до активного громадського життя. Найбільше навантаження тут випало на такі два варіанти, як прихований маніпуляторний вплив та участь у суспільно корисних справах.

Чоловічі і жіночі оцінки виявилися хоча й подібними, але до певної міри протилежними: на користь маніпуляцій висловилися 59,5 % чоловіків порівняно з 40,5 — жінок, а на суспільно корисні справи частіше звертали увагу жінки (54,8), ніж чоловіки (47,4 %). Можна гадати, що традиційно жінки виявляють більш характерні для них просоціальні постави, тоді як чоловіки виразніше схильні дбати про володіння ситуацією.

Рівень матеріальної забезпеченості респондентів обох статей мало впливає на зміну оцінок маніпуляторного впливу. Натомість оцінка участі в суспільно корисних справах підвищується разом із підвищенням матеріального становища, і виразніше це спостерігається в жінок.

Третій фактор відображає співвідношення екстернальних та інтернальних постав респондентів, що проявилось у відповідях на запитання «На кого або на що ви найбільше розраховуєте в скрутних обставинах?». Відмінності між представниками двох статей стосувалися переважного розрахунку на сім'ю (про це частіше говорили жінки (60,0 %, ніж чоловіки (53,4)) або на самого себе (так частіше відповідали чоловіки (66,9), ніж жінки (60,6 %)). Загалом можна стверджувати, що чоловіки виявили дещо більш притаманну їм порівняно із жінками інтернальну позицію.

Водночас орієнтація на сім'ю виявилася малозначущою в контексті матеріальної забезпеченості: не зафіксовано значущих відмінностей між «за-

безпеченими», «середньозабезпеченими» і «малозабезпеченими» в межах кожної статевої групи. Простежено натомість істотний позитивний зв'язок між матеріальним становищем і орієнтацією на себе: заможні частіше покладаються на себе, ніж незаможні, і більшою мірою це стосується чоловіків.

Дещо несподівано до третього фактору ввійшла також оцінка ідеологічно навантаженого висловлювання «Російський патріотизм — найсправжніший і найщиріший». (Слід зазначити, що для цього та подібних висловлювань обстежена вибірка не є достатньо показовою для всієї країни або окремих регіонів.) Чоловіки частіше їй погоджувалися (20,3 %), і не погоджувалися (53,1) з такою думкою, ніж жінки (16,7 та 51,4), а жінки частіше (31,9) за чоловіків (26,6 %) не мали щодо неї однозначної відповіді.

Відзначено цікаву залежність: із підвищенням рівня матеріальної забезпеченості прихильність до російського патріотизму знижується, виразніше — серед чоловіків.

Вікові групи респондентів розподілилися за матеріальним становищем таким чином: серед молоді «малозабезпечені» склали 21,8 %, «середньозабезпечені» — 48,3, «забезпечені» — 29,9; серед осіб середнього віку їх виявилось, відповідно, 18,9, 47,9 та 33,2, а в старшій віковій групі — 37,8, 42,4 та 19,8 % відповідно. Виходить, що порівняно найкраще забезпечені є представники середнього покоління, а найгірше — старшого.

Значущі відмінності за критерієм χ^2 між відповідями респондентів різного віку мали місце в 74 випадках із 115. За результатами факторного аналізу, здійсненого в просторі цих 74 ознак, виділилися чотири значущі фактори.

Основу першого фактору склав вибір респондентами ефективних методів залучення громадян до активного громадського життя. Найбільш навантаженими виявилися оцінки інформування про результати соціологічних опитувань та індивідуальної психотерапії.

Загалом представники всіх вікових груп виразну перевагу надавали значенню опитувань: цей метод вибрали 30,8 % молоді, 33,9 — осіб середнього віку та 37,5 — представників старшого покоління. Істотно нижчими виявилися оцінки психотерапії: відповідно, 10,5, 6,5 та 6,2 %. Порівняння зроблених виборів показує, що молодь відносно прихильніше ставиться до психотерапії, тоді як опитування дедалі вище цінується з віком.

Цікаві залежності склалися в контексті матеріальних співвідношень. Серед респондентів середнього віку немає істотних відмінностей між тим, як кожний метод оцінювали особи різного рівня забезпеченості. Натомість у старшій і молодшій групах такі відмінності проявилися.

Інформування про результати соціологічних опитувань виявилось найважливішим для молоді із середнім достатком (36,3 %) порівняно з біднішими (31,0) і багатшими (24,5) ровесниками. А серед літніх осіб значення такого інформування стабільно знижується від 45,6 — серед «малозабезпечених» до 36,4 — у «середньозабезпечених» та 29,3 % серед «забезпечених».

В оцінці психотерапії проявилися інакші тенденції. Серед молоді вона має найбільше значення для «малозабезпечених» (13,0 %) і стає менш привабливою із зростанням добробуту (9,4 — у «середньозабезпечених» та 7,9 — серед «забезпечених»). Навпаки, у старшій віковій групі значення психотерапії зростає від 5,0 — серед «малозабезпечених» і 5,7 — у «середньозабезпечених» до 9,5 % серед «забезпечених».

Ще одна ознака, яка ввійшла до першого фактору, — відповідь на запитання «Як Вам здається, скільки української мови є у Вашому особистому оточенні?»: «замало», «якраз», «забагато». Вияв потреби мати більше української мови позитивно корелює з оцінкою значення соціологічних опитувань, а бажання мати її менше — з оцінкою психотерапії. (Останнє відображає одну з п'ятьох основних позицій російськомовних громадян щодо мовної українізації — ізоляцію, або пасивну контрінтеграцію [1].)

Нехіть до української мови у формі констатації, що її забагато, висловили 4,7 % опитаних — без істотних відмінностей між віковими групами (від 4,4 до 4,8 %). Натомість бажання мати більше української мови у своєму оточенні найбільше притаманна молоді, 45,9 % якої заявили, що української мови є замало, а 49,3 — що якраз. Серед старшого покоління розподіл оцінок склав, відповідно, 38,5 та 56,7, а серед представників середньої вікової групи — 33,1 і 62,5 (особи середнього віку, отже, виявили найменшу прихильність до збільшення обсягу української мови).

Між групами, які виділилися за рівнем матеріальної забезпеченості, не спостережено значущих відмінностей в оцінці кількості української мови. Проте різниця в межах вікових груп доволі істотна: серед молоді та осіб середнього віку найприхильнішими до української мови були особи із середнім рівнем матеріального достатку, а в старшій групі — із найвищим. Серед останніх, проте, виявилось чимало таких, хто заявив, що української мови є забагато (7,4 %), як і серед «забезпечених» молодих респондентів (8,6).

Інший індикатор, що віддзеркалює позицію особи в мовному питанні, увійшов із найбільшим навантаженням до другого фактору: це відповідь на запитання «Яким, на ваш погляд, повинно бути співвідношення української і російської мов у сфері освіти?». Найчастіше (38,7 %) пропонували співвідношення 50 на 50 %, а середній показник по вибірці склав 56,8 % — української і 43,2 % — російської мови.

Відмінності між віковими та майновими групами виявилися досить невиразними, можна лише зазначити, що дещо рідше на користь української мови висловлювалися «забезпечені» молоді респонденти.

Друга ознака в цьому факторі — нарікання на брак здоров'я, що має виразний зв'язок із віком респондентів: його відзначили 18,5 % молоді, 24,5 — осіб середнього віку та аж 54,0 % літніх людей. У межах вікових груп простежуються різні залежності між увагою до здоров'я і матеріальним становищем. Так, серед молоді із підвищенням рівня матеріального забезпечення дедалі частіше констатується брак здоров'я (13,9 % — серед «малозабезпечених», 19,6 — у «середньозабезпечених», 20,1 — серед «забезпечених»), а у двох інших вікових групах, особливо в старшій, має

місце протилежна тенденція: відповідно, 28,8, 25,8 та 20,3 — серед осіб середнього віку і 62,9, 53,0 та 39,2 % — у літніх осіб.

Матеріально забезпечена молодь чи то уважніше ставиться до свого здоров'я, чи то більше наражає його на випробування інтенсивною працею. Натомість із віком позитивний (і, вочевидь, обопільний) зв'язок між майновим станом і станом здоров'я стає більш чітким.

Зміст третього фактору склали оцінки почуттів, які респонденти переживають щодо теперішнього історичного періоду. Тут протиставилися такі почуття, як зневага і подив. Належить зазначити, що в обох випадках протилежні оцінки дали представники середньої і старшої вікових груп, а молодь опинилася на проміжних позиціях: про зневагу найчастіше говорили літні респонденти (22,7 %), рідше — молодь (19,4), а найрідше — особи середнього віку (17,6 %); подив, навпаки, відносно частіше називали в середній віковій групі (26,6 %) порівняно з молоддю (25,7) і старшою групою (21,3 %).

Майновий чинник найвиразніше вплинув на розподіл оцінок і зневаги, і подиву в середній віковій групі. Зневагу найменше відчувають «середньозабезпечені» (13,0 %), найбільше — «малозабезпечені» (26,0 %), а «забезпечені» (20,0 %) займають проміжне становище. Подив менше переживають «малозабезпечені» (22,6 %) порівняно із «середньозабезпеченими» (27,9 %) та «забезпеченими» (27,8 %) Очевидно, для осіб середнього віку переживання певних почуттів та відповідна рефлексія виявилися найбільш показовими у визначенні їхньої громадянської та життєвої позиції.

Переживання ще одного почуття — провини — лягло в основу четвертого фактору. Зроблені респондентами вибори виявилися вельми нечисленими, але значущими: провину назвали 1,8 % молоді, 2,6 — осіб середнього віку, 4,8 % — представників старшої вікової групи.

Відносно більшою мірою порівняно з їхніми ровесниками провину схильні переживати «малозабезпечена» молодь (3,0 %) та «середньозабезпечені» літні люди (6,6). А найнижчий рівень переживання провини має «забезпечена» молодь (0,7 %).

Отже, «малозабезпечені» респонденти схильні відчувати менше інтересу та більше огиди, але із зростанням матеріальної забезпеченості ці співвідношення міняються на протилежні, проте серед чоловіків така зміна більше стосується осіб із середнім матеріальним статусом. Із поліпшенням матеріального становища в обох статевих групах зростає самооцінка соціального статусу (виразніше — у чоловіків), підвищується оцінка участі в суспільно корисних справах (виразніше — у жінок), знижується прихильність до російського патріотизму (виразніше — у чоловіків). Має місце істотний позитивний зв'язок між матеріальним становищем і розрахунком на власні сили (більшою мірою стосується чоловіків).

Із зростанням рівня матеріальної забезпеченості серед молоді посилюється констатація браку здоров'я та знижується привабливість психотерапії, а в старшій віковій групі слабнуть переживання через брак здоров'я, зростає значення психотерапії, знижується важливість інформації про результати соціологічних опитувань. «Малозабезпечені» громадяни відносно

менше переживають подив, а «малозабезпечена» молодь схильна відчувати провину. Середній рівень достатку знижує почуття зневаги в різних вікових групах, посилює почуття провини в літніх людей, сприяє прихильності молоді та осіб середнього віку до української мови, підвищує цікавість молоді до результатів соціологічних опитувань. «Забезпечена» молодь виявляє критичну налаштованість щодо української мови, а серед «забезпечених» у старшій групі спостерігається поляризація позицій у цьому питанні.

Список використаних джерел

1. Васютинський В. О. Соціально-психологічний зміст ставлення російськомовних громадян до інтеграції в сучасне українське суспільство / В. О. Васютинський // Проблеми загальної та пед. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т. XII. — Ч. 3. — К., 2010. — С. 74–81.
2. Дембицька Н. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді / Н. Дембицька // Соціальна психологія. — 2008. — № 2 (28). — С. 49–59; № 3 (29). — С. 53–67.
3. Кормич Л. І. Державна соціальна політика та майнове розшарування в Україні [електронний ресурс] / Кормич Л. І., Гансова Е. А. — Режим доступу: http://www.democracy.kiev.ua/publications/collections/conference_2005/section_17/Gansova,Kormich.doc
4. Солонников В. В. Социология социально-дезадаптированной семьи / В. В. Солонников. — СПб.: Директ, 2007. — 384 с.
5. Ярошенко С. С. Синдром бедности / С. С. Ярошенко // Социологический журнал. — 1994. — № 2. — С. 43–50.
6. Łodziński S. Bieda, wykluczenie i marginalizacja społeczna [електронний ресурс] / Łodziński S. — Режим доступу: <http://www.ppt2txt.com/r/9219b1b0/>

В. Васютинский

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии масс и сообществ
Институт социальной и политической психологии
НАПН Украины

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ МАТЕРИАЛЬНЫХ СТАТУСОВ

Резюме

В статье освещаются особенности сознания и поведения представителей половых и возрастных групп, сложившиеся в зависимости от уровня их материальной обеспеченности. Приводятся данные ширококомасштабного социально-психологического опроса.

Ключевые слова: культура бедности, социальный статус, чувства по отношению к настоящему историческому периоду, методы вовлечения в активную общественную жизнь, идеологические установки, интернальность.

V. Vasyutinskii

Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Laboratory of Mass Psychology and Community
Institute of Social and Political Psychology
Ukraine National Academy of Political Sciences

**THE PECULIARITIES OF THE SEXUAL AND AGE
GROUPS REPRESENTATIVES' CONSCIOUSNESS
AND BEHAVIOUR OF DIFFERENT MATERIAL STATUS**

Summary

The peculiarities of the sexual and age groups representatives' consciousness and behaviour are described in the article. Forming these peculiarities depended from a level of one's material comfort. The data of large-scale social and psychological survey are given.

Key words: culture of poverty, social status, feelings to the present historical period, methods of drawing into active public life, ideological attitudes, internality.

Кириченко Ольга Миколаївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної та прикладної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

В статті розкриваються головні засади використання компетентісного підходу при підготовці сучасного фахівця, представлені результати дослідження інструментальних, міжособистісних та системних компетенцій у бакалаврів психології, що навчаються в ОНУ, встановлено необхідність розвитку мобільності студентів та викладачів вищої школи, а також міжособистісних компетенцій та науково-дослідницької діяльності студентів.

Ключові слова: компетентісний підхід, фахівці, інструментальні, міжособистісні, системні компетенції.

У контексті процесів європейської інтеграції Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній простір Європи, здійснюючи з цією метою модернізацію національної системи освіти.

Геополітична спрямованість сучасного цивілізаційного процесу визначається — глобалізацією, зростанням значущості гуманітарної сфери, високих інформаційних технологій, підвищенням ролі інтелектуального капіталу та менеджменту, соціальних й гуманітарних чинників економічного прогресу і т. ін.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти, якість освіти є одним з найважливіших факторів інтеграції до європейського освітнього простору.

Сьогодні розглядаються такі шляхи підвищення якості освіти як: переосмислення та розробка нових концепцій діяльності вищої школи; удосконалення існуючих державних стандартів; інтеграція вищих навчальних закладів з провідними підприємствами, що забезпечується узгодженими програмами, умовами практики, сприяє оснащенню лабораторій сучасним обладнанням; гнучкість щодо змін програм навчання; використання компетентісного підходу до визначення результатів навчання; визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників першого і другого циклів навчання та інше.

Компетентісний підхід — одне з концептуальних положень оновлення змісту освіти. Автори цього підходу стверджують, що поняття «компетенції» є інтегрованим й об'єднує знання, навички та інтелектуальну складову освіти. При цьому вони підкреслюють, що у цей підхід закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, яка формується «від результату», тобто «стандарту на виході».

Головними одиницями оновлення змісту освіти розглядаються компетенції.

Вивченням цієї проблеми займаються В. І. Байдаєнко, З. Ф. Зеєр, Г. І. Ібрагімова, В. Г. Кремень, А. М. Новікова, А. М. Павлова, М. В. Пожарський, М. Ф. Стопко, В. Д. Шинкарук та інші. Аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури з проблеми компетентнісного підходу показує, що однакового тлумачення з цієї проблеми немає. Тому вона потребує як теоретичного, так і практичного дослідження.

Метою цієї статті є дослідження загальних компетенцій, які отримали бакалаври психології 4-го курсу, що мають закінчити базове навчання у цьому навчальному році.

При дослідженні ми використовували карту загальних компетенцій, розроблену О. А. Горчаковою.

Слід зазначити, що сьогодні існує тенденція, коли поняття кваліфікація (професійна кваліфікація) замінюється більш адекватним терміном — компетенція. Новий тип економіки потребує нових вимог до майбутніх фахівців, серед яких пріоритетними є вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних, моральних засад, що дозволяють успішно організувати діяльність в широкому соціальному, економічному, культурному контекстах.

Таким чином, компетентнісний підхід — це оцінка підготовленості фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності у них визначених стандартами компетенцій.

А компетенції — це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, які набуті упродовж певного циклу навчання і необхідні для виконання певного виду професійної діяльності.

В контексті Болонського процесу розроблені та працюють загальні компетенції, що складаються з трьох категорій.

У нашому дослідженні приділяємо увагу загальним компетенціям, тому що деякі з них є недостатньо розробленими та впровадженими в навчальний процес. Загальні компетенції поділяють на три категорії: інструментальні, міжособистісні та системні.

Інструментальні — включають когнітивні здібності, технологічні уміння, комп'ютерні навички, лінгвістичні уміння та комунікативні компетенції.

До міжособистісних компетенцій належать індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання.

Системні компетенції — це поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових як підґрунтя.

Розглянемо далі результати опитування студентів 4-го курсу факультету психології Одеського національного університету імені І. І. Мечнико-

ва, де (+), якщо компетенція отримана під час навчання в університеті, (++) — отримана в іншому закладі, чи самостійно, (-), коли не отримана взагалі. Всього — 25 бакалаврів.

Таблиця 1

Результати опитування за картою загальних компетенцій

Компетенції	Конкретні знання, уміння, навички	%	%	%
1. Інструментальні компетенції		+	++	-
1.1. Здатність до аналізу і синтезу	1. Здатність виявляти головне у повідомленні викладача.	68	24	8
	2. Здатність класифікувати та порівнювати об'єкти.	72	24	4
	3. Здатність виявляти головне в навчальному тексті.	68	28	4
	4. Здатність виявляти важливі зв'язки між явищами та об'єктами, що вивчаються, подати їх у вигляді схем, малюнків, таблиць.	64	24	12
	5. Здатність аналізувати причини успіхів і невдач в учбовій діяльності.	56	40	4
1.2. Вміння планувати та організувати діяльність	1. Уміння організувати своє робоче місце та час.	44	44	12
	2. Уміння планувати та організувати навчальну діяльність.	56	32	12
	3. Уміння організувати свою навчальну працю на лекції, семінарі.	60	32	8
	4. Уміння виконувати навчальне завдання у визначений термін, дотримуючись правил його виконання.	56	24	20
	5. Уміння організувати накопичувальну навчальну інформацію для виконання в подальшій професійній діяльності.	64	16	20
1.3. Базові загальні знання	1. Знання з філософії.	64	4	28
	2. Мовна підготовка (іноземні мови).	24	36	40
	3. Соціальні науки.	76	8	16
	4. Знання з педагогіки (педагогіки вищої школи).	72	12	16
	5. Знання в галузі психології.	76	20	4
1.4. Базові знання з професії	1. Загальнонаукові знання.	68	24	8
	2. Фундаментальні наукові знання.	76	12	12
	3. Знання з прикладних спеціальних дисциплін.	80	4	16
	4. Уміння, отримані під час виробничої практики.	84	12	4
	5. Знання змісту спецкурсів.	84	4	12
1.5. Комунікативні навички рідної мови	1. Уміння висловити власне ставлення до фактів, подій, явищ, що вивчаються.	44	52	4

Продовження табл. 1

Компетенції	Конкретні знання, уміння, навички	%	%	%
	2. Уміння формулювати повідомлення в усній формі, аналізуючи реакцію аудиторії.	52	32	12
	3. Уміння переказувати матеріал своїми словами.	36	60	4
	4. Грамотне усне мовлення.	36	48	12
	5. Грамотність написання.	28	52	20
1.6. Елементарні комп'ютерні навички	1. Уміння працювати з текстовим редактором.	36	60	4
	2. Уміння працювати з електронними таблицями.	64	28	8
	3. Уміння використовувати електронну пошту.	20	72	8
	4. Уміння користуватися Інтернетом.	16	72	8
	5. Уміння набирати текст.	24	72	4
1.7. Навички оперування інформацією	1. Уміння орієнтуватися в довідковій літературі за спеціальністю.	72	24	4
	2. Здатність відокремлювати головну інформацію від другорядної.	40	52	8
	3. Здатність класифікувати отримані дані, інформацію.	60	36	4
	4. Організація самостійного пошуку в бібліотеці.	48	40	12
	5. Уміння здійснювати пошук інформації в ресурсах Інтернет.	28	76	4
1.8. Здатність вирішувати професійні проблеми	1. Здатність виявляти сутність та причини проблеми.	68	28	4
	2. Здатність задіяти допомогу під час вирішення проблеми.	60	32	8
	3. Здатність проектувати варіанти вирішення проблеми та прогнозувати їх наслідки.	60	16	24
	4. Мобільність у виборі засобів вирішення проблеми.	52	24	24
	5. Уміння доводити рішення проблеми до кінця.	28	52	20
1.9. Здатність приймати рішення	1. Здатність побачити декілька варіантів вирішення проблеми.	60	24	16
	2. Самостійність у прийнятті рішень.	40	56	4
	3. Здатність узяти відповідальність за прийняте рішення.	56	40	4
	4. Здатність обґрунтовувати (логічно осмислити) рішення.			
	5. Уміння домагатися результату.	48	40	12
2. Міжособистісні компетенції				
2.1. Здатність до критики і самокритики	1. Знання етичних правил здійснення критики.	56	24	20

Компетенції	Конкретні знання, уміння, навички	%	%	%
	2. Здатність аргументувати критичні висловлювання.	56	32	12
	3. Здатність до конструктивної критики на основі аналізу діяльності.	56	20	24
	4. Здатність сприймати критику позитивно.	36	44	20
	5. Здатність до самокритики.	40	52	8
2.2. Здатність працювати в команді	1. Уміння доводити, обґрунтовувати свої судження.	68	24	8
	2. Здатність до співпраці та взаємодопомоги.	64	32	4
	3. Здатність до незалежного судження.	56	36	8
	4. Здатність отримувати задоволення від праці в команді.	52	32	16
	5. Здатність продуктивно вирішувати конфлікти.	56	32	12
2.3. Навички міжособистісного спілкування	1. Уміння слухати, не перебиваючи.	56	40	4
	2. Уміння зрозуміти співрозмовника.	60	36	4
	3. Уміння відчувати співрозмовника під час розмови.	44	48	8
	4. Здатність позитивно презентувати себе.	56	32	12
	5. Володіння етикетом спілкування.	56	32	12
2.4. Здатність працювати в міждисциплінарній команді та співпрацювати з експертами в інших предметних галузях	1. Здатність нестереотипного сприйняття представників інших дисциплін.	76	4	20
	2. Володіння загальнонауковою методикою досліджень.	68	12	20
	3. Здатність до інтеграції досліджень (аналіз явища, що вивчається, з точки зору різних наук).	60	12	28
	4. Володіння навичками колективного формування рішень (мозкового штурму та ін.)	68	8	24
	5. Здатність до оформлення результатів міждисциплінарних досліджень	72	4	24
2.5. Здатність сприймати різноманітні міжкультурні відмінності	1. Здатність до рівноправного прийняття представників інших національностей.	40	48	12
	2. Здатність визнавати рівноцінність культур (етносів, соціальних груп, релігійних гендерних культурних відмінностей та ін.).	48	40	12
	3. Знання своєї культури, її провідних цінностей.	60	32	8
	4. Ідентифікація себе з певною культурою.	56	32	12
	5. Реальний досвід взаємодії з представниками інших культур.	44	40	16

Продовження табл. 1

Компетенції	Конкретні знання, уміння, навички	%	%	%
2.6. Здатність працювати в міжнародному контексті	1. Знання зарубіжних досліджень за спеціальністю.	72	16	12
	2. Знання зарубіжних науково-дослідницьких центрів.	60	4	36
	3. Знання методології досліджень за рубежом.	72	4	24
	4. Участь у міжнародних конференціях, симпозиумах, семінарах.	28	8	64
	5. Робота із зарубіжною інформацією.	48	20	32
2.7. Прихильність до етичних цінностей	1. Знання законодавства з авторських прав.	60	-	40
	2. Знання професійної відповідальності.	72	20	8
	3. Уміння поважно ставитись до колег.	52	36	12
	4. Уміння вести дискусію, дотримуючись етичних норм.	72	16	12
	5. Знання норм цитування.	64	16	20
3. Системні компетенції				
3.1. Здатність використовувати знання на практиці	1. Рівень практичної підготовки з професії.	72	8	20
	2. Рівень розвитку професійних умінь та навичок.	72	4	24
	3. Уміння спиратися на теоретичні знання у вирішенні практичних проблем.	80	12	8
	4. Здатність використовувати нову інформацію в практичній роботі.	72	8	20
	5. Навички практичної роботи з професійної діяльності.	76	12	12
3.2. Дослідницькі здібності	1. Здатність планувати дослідницьку діяльність.	84	8	8
	2. Здатність бачити розв'язання проблеми та висувати гіпотези.	72	8	20
	3. Методологічна компетентність.	64	-	36
	4. Здатність знаходити нестандартне розв'язання наукових проблем.	48	12	40
	5. Уміння оформляти результати дослідницької діяльності.	80	-	20
3.3. Здатність до навчання	1. Прагнення до регулярного поповнення професійних знань.	68	20	12
	2. Здатність візуально сприймати інформацію.	40	48	12
	3. Здатність сприймати усну інформацію.	64	28	8
	4. Рівень розвитку пам'яті.	56	36	8
	5. Уміння керувати інформацією.	68	24	8
3.4. Здатність адаптуватися до нових ситуацій	1. Здатність до гнучкості рішень.	56	28	16
	2. Здатність легко орієнтуватися в новій ситуації.	56	32	12

Компетенції	Конкретні знання, уміння, навички	%	%	%
	3. Здатність адаптуватися до нових умов.	56	28	16
	4. Відкритість до інновацій (бажання спробувати нове на практиці).	64	24	12
	5. Здатність докорінно змінити своє життя.	48	36	16
3.5. Здатність генерувати нові ідеї	1. Здатність висувати нові ідеї.	44	36	20
	2. Здатність знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем.	48	24	28
	3. Уміння розвивати ідеї, висловленні іншими.	56	24	20
	4. Високий рівень асоціативного мислення.	52	24	24
	5. Уміння комбінувати ідеї.	64	20	16
3.6. Здатність до лідерства	1. Здатність втілювати свої проекти в життя.	36	16	48
	2. Здатність узяти на себе відповідальність за вирішення найбільш складних проблем та справ.	28	36	36
	3. Здатність проявляти вимогливість та наполегливість.	44	36	20
	4. Уміння позитивно налаштувати до себе людей.	40	40	20
	5. Рівень розвитку організаторських навичок.	44	28	28
3.7. Розуміння культур та звичаїв інших країн	1. Зацікавленість у вивченні традицій та звичаїв інших країн і народів.	48	40	12
	2. Здатність сприйняти характер спілкування партнера з іншої культури.	40	40	20
	3. Знання релігійних відмінностей.	48	36	16
	4. Уміння зрозуміти співрозмовника та манери його спілкування, роботи, орієнтації в часі та ін.	72	8	20
	5. Наявність досвіду входження в іншу культуру.	40	20	40
3.8. Здатність працювати автономно	1. Бажання працювати самостійно.	52	40	8
	2. Знання необхідної довідкової літератури та джерел інформації за спеціальністю.	72	24	4
	3. Уміння організувати проведення власного дослідження.	60	32	8
	4. Здатність до професійного саморозвитку.	72	24	4
	5. Здатність критично аналізувати власну діяльність.	68	24	8
3.9. Здатність до розробки проектів та керування ними	1. Здатність бачити очікуванні результати проекту.	60	12	28
	2. Уміння формувати ціль проекту.	84	8	8
	3. Здатність визначати шляхи, форми та методи роботи.	84	12	4
	4. Здатність обирати найбільш ефективні засоби діяльності.	64	12	24

Продовження табл. 1

Компетенції	Конкретні знання, уміння, навички	%	%	%
	5. Здатність передбачати можливі ускладнення в реалізації проекту.	68	4	28
3.10. Здатність до ініціативи та підприємництва	1. Уміння переконувати, впливати на людей.	40	40	20
	2. Здатність до розумного ризику та відповідальність за нього.	48	32	20
	3. Рівень розвитку інтуїції.	28	68	4
	4. Розуміння нюансів управлінської праці.	48	28	24
	5. Здатність до самостійної активної діяльності.	52	32	12
3.11. Відповідальність за якість	1. Бажання враховувати всі вимоги викладача під час виконання навчальних завдань.	48	16	36
	2. Здатність уявити найкращий результат діяльності.	52	32	16
	3. Уміння аналізувати якість своєї діяльності.	60	32	8
	4. Уміння оцінити якість діяльності (бачити показники якості).	68	24	8
3.12. Прагнення до успіху	1. Бажання займатися обраною професійною діяльністю.	48	48	4
	2. Упевненість в собі та своїй професійній компетентності.	52	28	20
	3. Націленість на високі досягнення в професійній діяльності.	72	20	8
	4. Здатність сконцентрувати усі зусилля для досягнення результату.	68	24	8
	5. Готовність до постійного самовдосконалення.	52	40	8

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити деякі висновки.

Більш за все бакалаври отримали інструментальних компетенцій, але серед них багато отримано у середній школі, або самостійно. Наприклад, уміння планувати та організувати навчальну діяльність (44 %), грамотність написання (52 %), а уміння використовувати електронну пошту, використовувати Інтернет, уміння набирати текст студенти отримали самостійно чи в інших навчальних закладах (72 %). Щодо підготовки з іноземної мови, то 36 % студентів отримали знання поза університету, а 40 % недостатньо володіють нею. Тобто підготовка студентів з іноземних мов та їх мобільність все ще є недостатніми.

Щодо міжособистісних компетенцій, від 20–28 % не вміють працювати в міждисциплінарній команді, а від 24–64 % не мають знань з методології досліджень за рубежом та досвіду участі у міжнародних конференціях.

В системних компетенціях від 20 до 28 % студентів не виявляють здатність до генерації ідей, а здатність до лідерства не відчують від 20 до 48 %, а до розробки проектів та керування ними від 24 до 28 % бакалаврів. Не мають досвіду входження в іншу культуру 40 %.

Слід зазначити, що більш за все треба працювати над проблемою мобільності студентів та викладачів вищої школи, а також міжособистісними компетенціями та науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Список використаних джерел

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Київ — Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. — 52 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. В. Г. Кременя, Авт. кол.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Київ — Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. — 147 с.
3. Ван дер Венде М. К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе / Ван дер Венде М. К. // Высшее образование в Европе. — 2000. — Том XXV. — № 3. — С. 101–124.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В. Г. Кременя, авт. кол.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Тернопіль, 2004. — 384 с.
5. Долженко О. В. Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению... / О. В. Долженко // Вестник высшей школы: Alma mater. — 2000. — № 6. — С. 19–20.
6. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Журавський В. С., Згуровський М. З. — К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. — 200 с.
7. Кривцова В. М. Вища освіта та Болонський процес: Конспект лекцій / Кривцова В. М., Колісниченко Н. М. — Одеса, 2005. — 172 с.

О. Кириченко

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социальной и прикладной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Резюме

В статье раскрываются главные принципы использования компетентностного подхода при подготовке современного специалиста, представлены результаты исследования инструментальных, межличностных и системных компетенций у бакалавров психологии, которые учатся в ОНУ, установлена необходимость развития мобильности студентов и преподавателей высшей школы, а также межличностных компетенций и научно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, специалисты, инструментальные, межличностные, системные компетенции.

O. Kirichenko

candidate of pedagogical sciences

Odessa National I. I. Mechnikov University

COMPETENCE APPROACH AT PREPARATION OF MODERN SPECIALIST

Summary

In the article main principles of the use of competence approach at preparation of modern specialist open up, the results of research of instrumental, interpersonality and system competences are presented for the bachelors of psychology, which study in ONU, the necessity of development of mobility of students and teachers of higher school, and also interpersonality competences and research activity of students is set.

Key words: competence approach, specialists, instrumental, interpersonality, system competences.

Кириченко Римма Вікторівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри політології та соціології
Київський національний університет технології та дизайну

**АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ
РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ ЧИТАЧЕМ**

У статті проаналізовані теоретичні підходи та наукові погляди до проблеми розуміння тексту читачем, систематизований та розкритий зміст основних понять даної проблематики, окреслені можливі перспективи подальших наукових пошуків. Результати теоретичних досліджень можуть бути використані викладачами та студентами вищих навчальних закладів для покращення роботи з текстом.

Ключові слова: розуміння тексту, смисл, когнітивний підхід, комунікативний підхід, когнітивні операції, діалогічна взаємодія з текстом, рівні розуміння, критерії розуміння.

Актуальність дослідження. Проблема розуміння в останній час стає однією з центральних проблем не лише психології, а усіх гуманітарних наук. Пов'язане це передусім з тим, що сучасна культура все частіше має справу з ситуаціями, коли виникає необхідність в розумінні. Крім того, однією з головних психологічних потреб людини як соціального індивіда є потреба в розумінні нової інформації. Ефективність підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі великою мірою залежить від ступеня розуміння текстової інформації. Однак більшість дослідників та педагогів відмічають недостатній рівень читацьких вмінь студентів вищих навчальних закладів, що утруднює не лише навчальну, а й самостійну роботу (Бондаренко С. М., Гранік Г. Г., Левіна В. А., Концева Л. А., Неволін І. Ф., Чепелева Н. В. та ін.).

Постановка проблеми. Особливе місце у дослідженнях проблеми розуміння посідає питання розуміння тексту, яке у другій половині ХХ століття виділилося в окремий напрямок наукових пошуків. При цьому більшість дослідників, що розробляли проблему, тлумачили розуміння текстового повідомлення як процес породження та засвоєння смислів, основними характеристиками якого є вияв, відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез, породження нового смислу (Бондаренко С. М., Брудний А. А., Васильєв С. О., Гранік Г. Г., Жинкін М. І., Концева Л. А., Лурія О. Р., Чепелева Н. В. та ін.).

Однак розумінню тексту, зокрема, навчального, у дослідженнях з проблем психології розуміння приділено недостатню увагу. За навчальними планами підготовки спеціалістів технічних ВНЗ ні з курсу «Психологія», ні з курсу «Психологія та педагогіка у вищій школі» годин на вивчення теми «Текст» не відводиться. Студенти зазнають значних труднощів в роботі з текстом, не володіють основними прийомами смислового аналізу тексту, не

вміють вибудувати його логічну та смислову структуру, виділити головну думку. А щоб сформувати і удосконалити уміння студентів працювати з текстом, потрібно навчити розуміти не тільки зовнішню структуру тексту, а й смислову. Досягти цієї мети можна буде за умов озброєння студентів, майбутніх спеціалістів знаннями про текст, про культуру читання тексту, ознайомлення з прийомами та методами роботи з текстом, спрямованими на його розуміння.

Метою нашої роботи є дослідження основних психологічних підходів до проблеми розуміння текстів, спрямоване на формування знань про текст у читача та ознайомлення з методами роботи з текстом для покращення підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

- Проаналізувати спільні та відмінні підходи до проблеми розуміння тексту у психологічній літературі.
- Виявити рівні розуміння тексту та охарактеризувати основні критерії адекватного розуміння твору.
- Ознайомити з прийомами та методами роботи з текстом, спрямованими на його розуміння.

Спираючись на визначення Н. В. Чепелевою розуміння тексту як процесу породження та засвоєння смислів, основними характеристиками якого є вияв, відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез, породження нового смислу [8], можна виділити дві складові цього процесу — когнітивну та комунікативну. Перша забезпечується виконанням цілої низки когнітивних операцій читання, друга — діалогічною взаємодією читача з твором. У зв'язку з цим можна виділити два основних підходи до проблеми розуміння тексту — когнітивний та комунікативний.

Для когнітивного підходу характерним є тлумачення розуміння тексту як процесу виявлення або побудови його внутрішньої смислової структури, що призводить, в свою чергу, до вилучення основної думки (концепту) вихідного повідомлення. Цей підхід базується на ідеях М. І. Жинкіна, О. Р. Лурія та А. А. Брудного, які розглядали розуміння твору як процес активної переробки матеріалу шляхом його згортання, компресії, перекладом текстової інформації на внутрішню мову читача. На думку М. І. Жинкіна, у процесі розуміння тексту читач не закарбовує у пам'яті певний розгорнутий контекст, а стискає повідомлення, що сприймається, до смислової теми, що являє собою своєрідний внутрішній код (модель, схему), який еквівалентний, з одного боку, смислового змістові вихідного твору, з іншого — відтворювальному мовленню. В результаті у свідомості читача створюється певний «смисловий скелет», який при необхідності можна розгорнути в повне повідомлення [5].

На думку Н. В. Чепелевої, побудова смислової структури вихідного повідомлення, і, як результат, розуміння тексту, здійснюється за допомогою цілої низки когнітивних операцій розуміння, основними з яких є структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення, семантичне виваження та смислове розмежування матеріалу [8]. Метою операції

структурування є виділення основних змістових елементів тексту та встановлення логічних зв'язків між ними. Ця операція виконується завдяки аналізу змісту твору, порівнянню окремих його фрагментів, смислового групуванню матеріалу та його стисненню. Операція стиснення дає змогу виділити смислові опорні пункти, які є носіями узагальненого смислу окремих фрагментів тексту, за якими відбувається орієнтування у змісті тексту та його наступне відтворення. Вони дають змогу читачеві виділити головне, суттєве для розуміння твору в цілому. Визначальною для розуміння, як зазначає Н. В. Чепелева, є операція переструктурування текстового матеріалу, що дає змогу встановити ієрархію смислів того чи іншого тексту, побудувати його смислову структуру. Забезпечується переструктурування тексту усіма перерахованими вище когнітивними операціями, а також «семантичним виваженням» елементів тексту. Останнє передбачає виділення семантично значимої інформації, відкидання несуттєвого та акцентування уваги у творі на головному.

Таким чином, когнітивна переробка текстового матеріалу, його структурування та переструктурування, актуалізація смислу в процесі читання, встановлення ієрархії смислів є необхідною умовою розуміння тексту.

На думку Н. В. Чепелевої, когнітивне оперування з текстом, що забезпечує його адекватне розуміння, передбачає, крім спеціальних операцій, ведення особливого виду діалогу з ним, який дослідниця назвала пізнавальним. Він включає запитання типу «Чи це дійсно так?», «Що я вже знаю про це?», «Що саме про це повідомляється?». Постановка таких запитань дає можливість уточнити зміст тексту або уявлення читача. В останньому випадку пізнавальний діалог стає рефлексивним [8, 9]. Як зазначає Н. В. Чепелева, основна умова пізнавального діалогу — розрив у знаннях автора і читача, тобто недостатня інформованість останнього про проблеми, що розглядаються в тексті. Це веде до появи інформаційних «шпарин», наявність яких і стимулює запитання читача, які, як правило, зникають після з'ясування незрозумілих питань [9].

Докладна характеристика пізнавального діалогу міститься у працях Г. Г. Гранік, Л. О. Концевої та С. М. Бондаренко [3]. Дослідники виділяють основні його аспекти: постановки запитань до тексту та пошук відповідей на них, пошук прихованих запитань, що містяться в творі, висунення гіпотез, самоконтроль, тобто перевірка правильності висунутих припущень, а також оцінка результатів розуміння.

Велику увагу постановці запитань до тексту приділено й у дослідженнях Л. П. Доблаєва, який тлумачив розуміння як розв'язання проблемних текстових ситуацій. Дослідник виділив основні прийоми робіт, з яких складається процес розуміння тексту: а) складання плану, що передбачає поділ матеріалу на окремі смислові блоки, групування думок та виділення опорних смислових пунктів; б) співвіднесення нового змісту з наявними знаннями та співвіднесення між собою елементів змісту; в) постановка пізнавальних запитань; г) використання образів або наочних уявлень; д) постановка запитань-припущень; е) антиципація, тобто передбачення розвитку змісту; переклад тексту на «свою мову» [4].

Таким чином, підхід до розуміння тексту як до когнітивного процесу, передбачає визначення основних операцій на розуміння, прийомів, за допомогою яких читач співвідносить наявну в тексті інформацію з структурами власного когнітивного досвіду, висуває гіпотези та припущення, формулює запитання до твору.

Комунікативний підхід основний акцент робить на діалогічній взаємодії читача з твором. Переважна більшість представників цього підходу базуються на ідеях М. М. Бахтіна, який тлумачив розуміння як діалогічний процес, що доповнює текст, характеризується активністю і творчим характером. Основною умовою діалогу з текстом є діалогічні відношення, що виникають лише в результаті зіставлення, зіткнення смислових позицій партнерів спілкування. До таких відношень належать полеміка, згода або незгода, сумнів, заперечення, довіра тощо. Однак провідними, найбільш значущими для розуміння тексту, є відношення «запитання — відповідь», що витікає з позиції М. М. Бахтіна відносно смислу як відповіді на запитання [1].

Діалогічна взаємодія з текстом як передумова його розуміння передбачає подвійну активність як з боку автора твору, так і з боку читача. Як зазначає І. В. Скрипник, активність автора полягає у тому, що він повинен заволодіти увагою читача, пояснювати, запитувати, доводити, заперечувати, тобто провокувати читача на відповідь. Саме автор твору є організатором діалогу, який може мати різні цілі: виховний вплив на читача, переконання, критичні зауваження з певного питання [7].

Таким чином, розуміння тексту у сучасних психологічних дослідженнях розглядається як пізнавальний або комунікативний процес, що здійснюється за допомогою когнітивних операцій розуміння (у першому випадку) або ж діалогічних реакцій читача — у другому. Витоки першого підходу лежать у працях Г. С. Костюка, М. І. Жинкіна, А. О. Смірнова та деяких інших дослідників. Другий підхід базується на ідеях М. М. Бахтіна.

Одним з важливіших питань психології розуміння тексту є виявлення рівнів розуміння, що дає можливість, з одного боку — визначити критерії адекватного розуміння твору, з іншого — встановити динаміку цього процесу.

Чепелева Н. В., характеризуючи розуміння тексту за показником його глибини, виділяє такі рівні розуміння: а) перехід від загального сприйняття тексту до виділення у ньому окремих блоків інформації, смислових тем; б) усвідомлення семантичної неоднорідності виділених смислових тем; в) семантичне зважування виділених на попередніх етапах смислових тем; г) встановлення ієрархії смислів у даному конкретному тексті; д) виділення основної ідеї повідомлення, його концепту [8].

А. Б. Коваленко, яка досліджувала розуміння творчих задач, виділила такі рівні цього процесу:

1. Розуміння-впізнавання, при якому розуміння задачі у досвіді особистості відбувається на основі існуючої практики розв'язання таких самих задач (наявність у нього знання, еталону). При цьому такий еталон може бути запозичений особистістю і за межами безпосереднього змісту задачі, наприклад, шляхом спостереження за діяльністю інших.

2. Розуміння-пригадування, яке також спирається на механізми пам'яті, як і розуміння-впізнавання, але актуалізація цього механізму через певні обставини ускладнюється чи уповільнюється. Відрізняє ці рівні й те, що у першому випадку домінує механізм відтворення, у другому — пригадування.

3. Розуміння-аналогізування, яке разом із двома попередніми складають просту форму розуміння.

4. Розуміння-комбінування, яке є складнішим від попередніх як за змістом, так і за характером дій. Акт розуміння досягається у цьому випадку за рахунок звернення і залучення до пошукових дій механізму комбінаторики (комбінацій із наявних у тексті задачі елементів).

5. Розуміння-заперечення, що тлумачиться дослідницею як руйнування стереотипів, яке передбачає готовність або здатність особистості відмовитися від існуючих шаблонів в разі недостатності останніх для досягнення результату, що передбачається умовами задачі.

6. Останній, найвищий рівень, відповідає рівневі, притаманному творчим особистостям, і позначається як творчий [6].

Охарактеризовані вище рівні розуміння спираються передусім на той напрям дослідження розглядуваної проблеми, який був позначений нами як когнітивний. Зупинимося докладніше на тлумаченні рівнів розуміння у межах комунікативного напрямку.

Першим рівні (етапи) розуміння як діалогічного процесу виділив М. М. Бахтін. До них відносяться: а) психофізіологічне сприйняття знаків; б) впізнавання, тобто встановлення значення цих знаків у мові; в) осягнення смислу через співвідношення з цілим та незавершеним контекстом; г) активно-діалогічне розуміння як суперечка — згода і незгода одночасно [1].

На наш погляд, найбільш вдалою з точки зору розкриття активності суб'єкта в процесі розуміння твору діалогічної взаємодії з ним є класифікація рівнів розуміння тексту, запропонована С. А. Васильєвим. В основу своєї класифікації дослідник поклав виконання читачем процедури декодування повідомлення та його вторинного кодування у вигляді нового тексту, тобто створення породження нового смислу «смислу для себе»:

- Перший рівень розуміння — це рівень перекладу на власну мову.
- Другий рівень тлумачиться ним як коментар тексту, тобто відповідь читача, який, з одного боку, відповідає на запитання, що породжує вихідний твір, а з іншого — сам ставить їх та чекає відповіді.

- Наступний рівень — тлумачення, яке С. А. Васильєв розглядає як оволодіння глибинними шарами смислу. Воно характеризується найбільш адекватним розумінням задуму автора та зіставленням його з тими смислами, які вже виділені читачем на попередніх стадіях розуміння.

- Заключним рівнем розуміння тексту є методологічний рівень. Тут відбувається зміщення акцентів з тексту на власні методи його розуміння і аналіз тих прийомів та засобів, які використовував автор, створюючи твір. На цьому рівні відбувається злиття оцінювального та смислового компонентів тексту на основі єдиної методології [2].

Керуючись рівнями (стадіями) розуміння тексту, його процесуальною стороною, дослідники виділяють критерії адекватного розуміння повідомлення, тобто його результативність. Одним з перших проблему критеріїв розуміння запропонував Г. С. Костюк. Він порадив оцінювати ефективність розуміння тексту за показниками глибини, повноти, чіткості та обґрунтованості.

Ми у своєму дослідженні будемо дотримуватися критеріїв розуміння тексту, запропонованих Н. В. Чепелевою. Дослідник, виходячи із концепції розуміння як процесу, що відбувається на двох рівнях — інформаційно-когнітивному і смислового, пропонує критерії розуміння змісту повідомлення, які пов'язані з процесами вилучення та породження смислу. Основними показниками, за якими визначається адекватність вилученого із тексту змісту авторського задуму, виступають обсяг одержаної з тексту інформації (або повнота розуміння) та переструктурування текстового матеріалу з узагальненням його основного змісту (глибина розуміння).

У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм розуміння є синтез, породження нового смислу, яке базується на «смысловій основі» вихідного повідомлення. Основними показниками діалогічного розуміння є постановка запитань до тексту та його автора; з'ясування різних точок зору, представлених в тексті, та коментування твору, що призводить до породження тексту-тлумачення, в якому зафіксований новий смисл, синтезований в результаті діалогічної взаємодії з твором [9].

Розуміння тексту — двосторонній процес, ефективність якого залежить, з одного боку, від сформованих в читача вмій здійснювати його смисло-вий аналіз та вести діалог у процесі читання, з іншого — від структурно-смислових особливостей самого твору.

Висновки

1. Розуміння тексту є складним аналітико-синтетичним процесом, який спрямований на відтворення смислової структури повідомлення та породження нового смислу, що відбувається завдяки сформованій в читача системі когнітивних операцій розуміння і прийомів діалогічної взаємодії з твором.

2. Провідними критеріями, за якими визначається повнота та глибина розуміння навчального тексту, є обсяг вилученої з тексту інформації, виділення положень тексту, які несуть основне смислове навантаження та узагальнення текстової інформації. Рівень сформованості прийомів діалогічної взаємодії з твором, який забезпечує породження в читача нових смислів, може бути визначений за такими критеріями: наявність діалогічних реакцій читача в процесі взаємодії з твором, висловлення припущень щодо подальшого розвитку змісту повідомлення, синтез нового смислу в процесі формулювання основної думки тексту.

3. Автори навчальної літератури для студентів повинні враховувати структурно-смислові особливості текстів, що впливають на їх розуміння.

4. Провідними психолого-педагогічними умовами формування в студентів прийомів розуміння навчального тексту є: 1) спрямованість на оволодіння студентами вміннями свідомої, умисної реконструкції текстового матеріалу за допомогою когнітивних операцій розуміння та діалогічної взаємодії з твором; 2) урахування в процесі створення навчальних завдань структурно-смыслових особливостей навчальних текстів.

Перспективи подальшого дослідження проблеми полягають в розробленні навчального курсу з проблем розуміння навчального тексту.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1986. — 445 с.
2. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С. А. Васильев. — К.: Наукова думка, 1988. — 204 с.
3. Граник Г. Г. Когда книга учит / Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. — М.: Педагогика, 1991. — 256 с.
4. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраева. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М.: Наука, 1982. — 160 с.
6. Коваленко А. Б. Психология розуміння / А. Б. Коваленко. — К., 1999. — 184 с.
7. Скрипник И. В. Психолінгвістическая характеристика внутрیتекстового діалога: Дис. ... кандидата психологических наук / И. В. Скрипник. — Киев, 1992. — 186 с.
8. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: Дис. ... доктора психол. наук / Н. В. Чепелева. — 1992. — 376 с.
9. Чепелева Н. В. Розуміння — Інтерпретація — Діалог / Н. В. Чепелева // «Ars vetus — Ars nova»: М. М. Бахтін. — К.: Гнозис, 1999. — С. 58–76.

Р. Кириченко

кандидат психологических наук,
доцент кафедры политологии и социологии
Киевский национальный университет технологии и дизайна

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ЧИТАТЕЛЕМ

Резюме

В статье проанализированы теоретические подходы и научные взгляды проблемы понимания текста, систематизировано и раскрыто содержание основных понятий данной проблематики, очерчены возможные перспективы научных поисков. Результаты теоретических исследований могут быть использованы преподавателями и студентами высших учебных заведений для улучшения работы с текстом.

Ключевые слова: понимание текста, смысл, когнитивный подход, коммуникативный подход, когнитивные операции, диалогическое взаимодействие, уровни понимания, критерии понимания.

R. Kyrychenko

candidate of psychological sciences, associate professor
Kiev National University of Technology and Design

**ANALYSIS OF MAJOR PSYCHOLOGICAL APPROACHES
TO UNDERSTANDING THE TEXT READER**

Summary

In the article different theoretical approaches and scientific views on problems of reader's text understanding are analyzed, the meaning of basic notions of the problem is provided and systemized, possible perspectives of further scientific researches are outlined. The results of theoretical researches can be used by teachers and students of academic institutions for improvement of work with a text.

Key words: text understanding, meaning, cognitive approach, communicative approach, cognitive manipulations, interlocutory interaction with text, levels of understanding, understanding of the criteria.

Прохоров Александр Октябрьнович
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей психологии
Казанский федеральный университет

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ХОДЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ*

В статье рассматриваются рефлексивные, смысловые и динамические характеристики взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов в ходе учебной деятельности студентов. Показано, что рефлексивность и личностный смысл опосредуют взаимосвязь состояний и когнитивных процессов субъекта.

Ключевые слова: взаимодействие, психические состояния, когнитивные процессы, рефлексивность, личностный смысл.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-16-16014а/В*

Системный подход к психике человека предполагает изучение механизмов и закономерностей взаимосвязи между различными категориями психических явлений. В теоретическом плане исследование взаимосвязей существенно для понимания целостности психической деятельности, становления и развития психических функций, регуляции психической активности [5, 6, 8 и др.].

В этом контексте изучение особенностей и закономерностей взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов имеет большое значение для понимания проходящих интегративных процессов в психической деятельности человека. Знание этих отношений актуально для изучения продуктивности познавательной деятельности, адаптационных возможностей субъекта, саморегуляции психической деятельности и др. [1,10]. Особую значимость приобретает изучение взаимосвязи состояний и когнитивных процессов в производственной, учебной и других видах деятельности.

На сегодняшний день, наряду с интенсивным изучением когнитивных процессов и состояний, взаимосвязи между ними практически не рассматриваются. Вопрос отношений когнитивных процессов и психических состояний частично затрагивается при изучении отдельных состояний: психической напряженности, утомления и др. [15, 20]. Недостаточная разработанность проблемы проявляется в отсутствии четких теоретических представлений о соотношении этих психических явлений, в разнородном и малочисленном материале эмпирических исследований. Причина неудовлетворительного состояния дел в данной области связана с противоречивыми представлениями о характере взаимоотношений состояний и когни-

тивных процессов. С одной стороны, состояния и когнитивные процессы обладая специфическими характеристиками, традиционно рассматриваются в качестве самостоятельных классов психических явлений. С другой, ряд психологов вводят когнитивные процессы в состав психических состояний [15, 26 и др.]. Это связано с тем, что характеристики когнитивных процессов зачастую являются наиболее выраженными и существенными признаками состояний, поэтому на психологическом уровне многие состояния могут рассматриваться как аффективно-когнитивные синдромы. В свою очередь, психические состояния включаются в структуру когнитивных процессов восприятия, мышления оперативной памяти, воображения, внимания и др. [3, 4, 27]. Тем самым функция интеграции одновременно придается обоим классам психических явлений, что противоречит пониманию сути психических состояний, которые по существу являются целостной совокупностью связанных между собой психических и соматических процессов.

Подобное положение дел препятствует изучению причинно-следственных механизмов и интрапсихических отношений, затрудняет понимание функционирования психики как целостной системы. Последнее часто приводит к некорректному решению различных теоретических проблем и прикладных задач в сфере психологической практики.

Отметим также, что многие общие и частно-психологические аспекты взаимоотношений состояний и когнитивных процессов недостаточно разработаны. В частности, отсутствуют четкие теоретические представления о механизмах и детерминантах их взаимодействия, методах их исследования, нет общепринятого мнения о функциях системы «состояния-процессы» в психическом целом, не определены место и роль личностных свойств во взаимоотношениях данных категорий и др. [28]. И, что важно, не в полной мере раскрыто взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов на процессуальном уровне осуществления различных видов деятельности.

Рассмотрение вопроса о специфически психологическом содержании понятий «психическое состояние» и «когнитивный процесс» позволяет конкретизировать характер отношений между ними и выбрать адекватный проблеме метод эмпирических исследований. Анализ теоретической литературы показывает, что когнитивные процессы и психические состояния различаются по длительности и функциям, качественно специфическим характеристикам, степени осознанности и возможностям саморегуляции, нейрофизиологическим основаниям и др. [7, 14]. В то же время многими исследователями подчеркивается их *единство*, которое обнаруживается в динамической взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех этапах психического развития [5]. Тесная взаимосвязь познавательных процессов и эмоциональных состояний выражает пристрастность субъекта, проявляющуюся в эмоциональной окрашенности познавательных процессов, избирательности внимания [16].

Существующие представления позволяют предположить, что эффективным инструментом изучения отношений состояний и когнитивных процессов может являться теоретическая модель *взаимодействия* [22].

Специальные исследования, посвященные проблеме взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов, крайне редки. В отечественной психологии отдельные аспекты проблемы частично рассматривались в контексте изучения психической напряженности [18, 20], утомления [15], монотонии [5], информационного стресса [1] и др.

Большинство эмпирических исследований, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, выполнены в контексте изучения эмоций. Очевидно, что эмоциональные состояния (кратковременные, с доминирующей составляющей переживания) не исчерпывают всего многообразия состояний человека, и результаты, полученные при их изучении, не могут автоматически переноситься на состояния других классификационных групп (текущие и длительные; устойчивые и неустойчивые; интеллектуальные, волевые, деятельностные и др.). Тем не менее, анализ научной литературы, посвященной исследованиям эмоций, позволяет выделить следующие основные тенденции в мировой науке по проблеме взаимоотношений эмоциональных состояний и когнитивных процессов.

Во-первых, все больше исследователей акцентируют внимание на тесной взаимосвязи эмоций и когнитивных процессов. Так, в экспериментальных исследованиях эмоциональной регуляции мышления показана неразрывная связь эмоций и мышления, выявлен «центральный» фактор их взаимодействия — «смысл конечной цели» [3, 27]. В зарубежной психологии разрабатываются модели, показывающие, что итоговая оценка ситуации является результатом сложного взаимодействия когнитивных процессов и эмоций [34]. Обнаружен эффект «эмоционального обрамления процессов принятия решения», согласно которому различные эмоции (сожаление, раздраженность, удовлетворение и др.) обусловлены «рамочными эффектами», поскольку зависят от того, будет ли воспринят результат в форме выигрыша или потери [11]. В контексте социальной психологии разрабатываются «модели воздействия» эмоциональных состояний на познание. В основе связей между двумя сферами рассматриваются различные механизмы, актуальность которых определяется типом социального мышления и ситуацией. С одной стороны, эмоции служат для того, чтобы инициировать одинаковые или сходные когнитивные категории, с другой, эмоциональные состояния являются информацией о тех или иных явлениях социального мира [29, 31].

Во-вторых, в современных исследованиях наблюдается тенденция рассматривать отношения эмоций и познания как опосредованных и регулируемых личностью. Исследователи полагают, что существует система личностных черт или способностей, отвечающих за организацию влияния эмоциональных состояний на познавательную сферу личности. Данная тенденция реализуется в разработке проблемы эмоционального интеллекта [35].

В-третьих, наблюдается тенденция к активному изучению функций положительных и отрицательных психических состояний. Отрицательные состояния (тревога, страх, лень, усталость и пр.) как правило, связывают с дезорганизацией когнитивных процессов и снижением их продуктивнос-

ти. Позитивные состояния (спокойствия, интереса, радости др.), напротив, рассматриваются как важный фактор повышения интеллектуальной эффективности человека [32, 33].

В изучении взаимоотношений когнитивных процессов и психических состояний мы исходим из следующих концептуальных представлений. Психические состояния и когнитивные процессы являются целостной функциональной системой (составляющие этой системы находятся в отношениях взаимной зависимости и координации). Взаимодействие между её компонентами детерминировано, с одной стороны, «собственными» характеристиками состояний (модальность, уровень, полярность) и когнитивных процессов (продуктивность, точность, стилевые особенности). С другой стороны, эти отношения опосредуются и регулируются субъектно-личностными качествами, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются рефлексивность и личностный смысл. При этом мы исходим из того, что степень интеграции каждого отдельно взятого когнитивного процесса и личностного свойства в структуру психических состояний может быть различна, поскольку состояние рассматривается нами как функциональная система, интегрирующая те процессы и свойства, которые необходимы для эффективного выполнения деятельности.

Системообразующим фактором взаимодействия состояний и когнитивных процессов, по нашему мнению, является «субъективно значимая» цель, формирующаяся под влиянием актуальных мотивов деятельности и смысловых структур сознания. Включение системообразующего фактора позволяет преодолеть прямое противопоставление состояний и когнитивных процессов, вследствие чего из психологического анализа исключались системные процессы их самоорганизации, определяющие согласованное изменение характеристик состояний и когнитивных процессов, необходимых для реализации функций этой сложившейся системы в целостной психике

В этом контексте *взаимодействие* рассматривается нами как процесс взаимного воздействия, порождающий взаимную обусловленность и взаимосвязь, способствующий образованию структур. Конкретизация понятия взаимодействие осуществляется через понятия «изменение», «становление», «процесс», «развитие». Изучение взаимодействующей системы осуществляется посредством анализа двух характеристик: динамической («процесс») и статической («продукт») [22]. Дифференциация качественно своеобразных форм взаимодействия реализуется на основе организации пространственно-временных структур [30]. При этом фактор времени (динамики) включается в число изучаемых параметров системы как этап формирования определенной структуры. На наш взгляд, фактор времени имеет существенное значение в изучении взаимодействия состояний и когнитивных процессов, поскольку он оказывает опосредующее влияние на их взаимосвязь.

Проиллюстрируем наши позиции примером: обратимся к результатам изучения взаимодействия когнитивных процессов и психических состояний в ходе учебной деятельности студентов.

Состояния и когнитивные процессы в этом исследовании поочередно рассматривались в качестве *зависимых* переменных. *Независимыми* переменными выступали — личностный смысл ситуации исследования (две градации фактора: процессуальная направленность и направленность на самоутверждение), рефлексивность (низкий, средний и высокий уровни), время (начало, середина и конец учебного занятия), а также средняя продуктивность когнитивных процессов (три уровня: низкий, средний и высокий) и средняя интенсивность состояний (низкий, средний и высокий уровни) в том случае, если они не выступали в качестве зависимой переменной. Экспериментальной моделью служило ординарное учебное занятие — семинар.

Феноменологический анализ психических состояний студентов показал, что на каждом этапе учебного занятия можно выделить группы типичных состояний: средней интенсивности — в начале, высокой интенсивности — в середине, низкой интенсивности — в конце. Преобладающими состояниями для этих групп являются соответственно — *спокойствие и заинтересованность, напряженность и возбужденность, утомление*. В дальнейшем все исследования проводились с типичными состояниями.

При анализе когнитивных процессов, как зависимой переменной, было установлено, что модель дисперсионного анализа статистически значима ($F=1.525$, $df=53$, $p\leq 0.026$) и объясняет 34 % дисперсии их средних характеристик. Статистически достоверно на продуктивность когнитивных процессов влияют: переменные личностного смысла ($F=4.018$, $df=1$, $p\leq 0.047$), уровневые характеристики интенсивности состояний ($F=3.933$, $df=2$, $p\leq 0.022$), взаимодействие переменных времени и состояний ($F=2.931$, $df=4$, $p\leq 0.023$), рефлексивности и состояний ($F=2.631$, $df=4$, $p\leq 0.037$). Необъясненную часть дисперсии можно отнести к влиянию не учтенных когнитивных процессов, скорее всего мышления, выступающего в качестве существенного интегратора познавательных процессов, их «организующего начала» [25].

В исследовании обнаружено, что личностный смысл самоутверждения снижает продуктивность когнитивных процессов. В свою очередь, в диапазоне от состояний низкой интенсивности к состояниям высокой интенсивности продуктивность когнитивных процессов повышается. Влияние временной переменной на взаимосвязь психических состояний и когнитивных процессов заключается в следующем: в начале исследования наиболее высокую продуктивность когнитивных процессов демонстрируют испытуемые, находящиеся в состояниях средней интенсивности, на втором и третьем этапах — в состояниях высокой интенсивности. Независимо от фактора времени испытуемые, переживающие состояния пониженной психической активности, показывают сравнительно низкие результаты.

Исследования показывают, что влияние состояний на когнитивные процессы опосредуется рефлексивностью. Наибольшую продуктивность когнитивных процессов демонстрируют студенты, имеющие средние и высокие показатели по уровню рефлексивности. При этом в состояниях высокой интенсивности наиболее продуктивны испытуемые со средним уровнем реф-

лексивности. Тем самым подтверждается положение о связи успешности интеллектуальной деятельности с достаточно высоким уровнем развития рефлексии [12, 13]. Интересными являются следующие закономерности: в состояниях пониженной психической активности, независимо от уровня рефлексивности, у испытуемых результаты низкие; в случае низкого уровня рефлексивности, независимо от интенсивности состояний, когнитивные процессы оказываются малопродуктивны.

Эти результаты свидетельствуют о том, что связь между характеристиками состояний и когнитивных процессов является сложной и опосредованной. Высокий уровень рефлексивности не обязательно является фактором успешной умственной деятельности, она зависит от интенсивности переживаемых состояний. С другой стороны, высокая продуктивность когнитивных процессов в состояниях средней психической активности связана с высоким уровнем рефлексивности. Таким образом, результаты исследования показывают опосредующую роль рефлексивности при влиянии психических состояний на продуктивность когнитивных процессов.

По результатам дисперсионного анализа установлено, что влияние личностного смысла на взаимосвязь состояний и когнитивных процессов проявляется в снижении продуктивности когнитивных процессов в «трудной» ситуации. Можно предположить, что снижение продуктивности когнитивных процессов в случае доминирования направленности на самоутверждение связано с психологическим механизмом самооценки, под воздействием которого субъект «склеивает» себя с результатами своей деятельности, вследствие чего становится излишне зависимым от своих достижений и успеха. В случае неудач и совершаемых ошибок снижается самооценка, теряется уверенность в себе, что приводит к актуализации деструктивных психических состояний [24]. Здесь психические состояния выступают опосредующим звеном влияния самооценки на продуктивность интеллектуальной деятельности. Это положение получило экспериментальное подтверждение в исследованиях, выполненных на выборке подростков [19].

Кроме того, результаты проведенного дисперсионного анализа показывают, что влияние интенсивности состояний заключается в повышении продуктивности когнитивных процессов в диапазоне от состояний низкой интенсивности к состояниям высокой интенсивности. В целом, это подтверждает закономерности влияния эмоциональных состояний на познавательную деятельность: благоприятность стенических и неблагоприятность астенических состояний [14].

Далее изучалось влияние рефлексивности, личностного смысла, времени и продуктивности когнитивных процессов на интенсивность состояний как *зависимую* переменную. По результатам дисперсионного анализа установлено, что относительно средней интенсивности состояний групповые средние статистически достоверно различаются по переменным: личностного смысла ($F=4.668$, $df=1$, $p\leq 0.032$), времени ($F=3.133$, $df=2$, $p\leq 0.045$), когнитивных процессов ($F=8.088$, $df=2$, $p\leq 0.000$), рефлексивности ($F=3.829$, $df=2$, $p\leq 0.023$), а также по взаимодействию переменных рефлексивности и продуктивности когнитивных процессов ($F=3.027$, $df=4$, $p\leq 0.018$).

Рассмотренная факторная модель объясняет 27 % дисперсии средней интенсивности состояний и обладает высоким уровнем статистической значимости ($F=1.615$, $df=53$, $p \leq 0.009$). Логично предположить, что необъясненная часть дисперсии связана с влиянием личностных факторов. Действительно, по сравнению с когнитивными процессами, свойства личности в значительно большей степени «включены» в функциональную структуру состояний, при этом основное количество связей приходится на черты характера. Эти результаты свидетельствуют о том, что психические состояния во многом являются отражением свойств характера как совокупности устойчивых индивидуальных особенностей личности [23].

Результаты исследования показывают, что в «трудной» ситуации интенсивность состояний выше, чем в «обычной» ситуации. Действие фактора времени заключается в снижении средней интенсивности состояний от первого к последнему этапу занятий. Влияние когнитивных процессов проявляется в повышении интенсивности состояний у испытуемых с высоким уровнем продуктивности когнитивных процессов по сравнению со средним и низким уровнем. Воздействие рефлексивности выражается в увеличении интенсивности состояний у испытуемых со средним и высоким ее уровнями.

Влияние когнитивных процессов на интенсивность состояний опосредовано рефлексивностью. В случае низкой продуктивности более интенсивные состояния переживаются испытуемыми с высоким уровнем рефлексивности, при средней успешности, состояния интенсивнее у «среднерефлексивных». Высокий уровень продуктивности когнитивных процессов связан с наибольшими показателями интенсивности состояний у испытуемых со средним и высоким уровнем рефлексивности. Испытуемые с низким уровнем рефлексивности переживают менее интенсивные состояния независимо от уровня продуктивности когнитивных процессов. Таким образом, оптимальной, относительно соотношения энергетических затрат и продуктивности когнитивных процессов, является рефлексивность высокого уровня.

Полученные результаты подтвердили выдвинутое предположение о влиянии рефлексивности, личностного смысла и времени на взаимосвязь психических состояний и когнитивных процессов. При этом была показана опосредующая роль рефлексивности во взаимоотношениях состояний и когнитивных процессов в ходе учебной деятельности студентов.

В то же время процедура дисперсионного анализа не позволила выявить роль личностного смысла во взаимосвязи состояний и когнитивных процессов. Для изучения этого вопроса был проведен сравнительный анализ корреляционных связей между состояниями и когнитивными процессами в случаях доминирования процессуальной направленности и направленности на самоутверждение. Основное отличие рассматриваемых ситуаций исследования заключалось в строении организующих связей (табл. 1).

В случае процессуальной направленности личностного смысла взаимосвязь когнитивных процессов с состояниями средней и низкой интенсивности возрастает, а с состояниями высокой интенсивности — снижается. Эти закономерности позволяют предположить, что функция процессуаль-

ного смысла заключается в регулировании степени автономности, интегрированности структур двух психических явлений в зависимости от уровня интенсивности состояний. В количественном отношении процессуальный личностный смысл способствует снижению интенсивности состояний и повышению продуктивности когнитивных процессов, тем самым способствуя оптимальному взаимодействию.

Таблица 1

Взаимосвязь психических состояний и когнитивных процессов с учетом смысловых особенностей ситуации

Статист. дост-ть	Начало занятия				Середина занятия				Конец занятия			
	А		Б		А		Б		А		Б	
	ЛСС	ЛСП	ЛСС	ЛСП	ЛСС	ЛСП	ЛСС	ЛСП	ЛСС	ЛСП	ЛСС	ЛСП
$p < 0.05$	3	3	5	20	1	1	22	19	5	4	5	14
$p < 0.01$	2	1	1	3	1	0	10	4	4	3	0	3
$p < 0.001$	0	0	0	0	0	0	4	5	2	1	0	2
Коэф. орг-ии	7	5	7	26	3	1	54	42	19	13	5	26

Примечание: ПС — психические состояния; КП — когнитивные процессы; ЛСС — личностный смысл «самоутверждения»; ЛСП — «процессуальный» личностный смысл; А — количество связей в структуре КП; Б — количество связей между структурами ПС и КП.

В анализируемом контексте «смысловая регуляция может рассматриваться как система психологических механизмов, обеспечивающих сообразность протекания деятельности интенциональной сфере ее субъекта» [17]. Смысловая регуляция играет главенствующую роль в системе внутренней регуляции конкретной деятельности и заключается в том числе и в согласовании целей и мотивов деятельности. Эта форма регуляции определяет детерминацию отношений состояний и когнитивных процессов со стороны субъекта учебной деятельности.

Заключение

Рефлексивность, личностный смысл и временной фактор оказывают совокупное влияние на взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов.

Уровневые показатели рефлексивности опосредуют взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов в ходе учебной деятельности студентов. Регулирующая функция рефлексивности связана с ее уровневыми характеристиками: высокий уровень рефлексивности способствует высокой продуктивности когнитивных процессов при меньших энергетических затратах; средний уровень рефлексивности обеспечивает достижение максимальной продуктивности когнитивных процессов при условии активизации состояний высокой интенсивности; низкий уровень рефлексивности характеризуется минимальной продуктивностью когнитивных процессов на всем диапазоне изменения интенсивности состояний.

Личностный смысл оказывает регуляторное влияние на взаимодействие когнитивных процессов и психических состояний в учебной деятельности студентов. Доминирование процессуальной направленности личностного смысла (по сравнению с направленностью на самоутверждение) в ситуациях учебной деятельности усиливает взаимосвязь когнитивных процессов и состояний средней и низкой интенсивности. В то же время снижается уровень интеграции когнитивных процессов с состояниями высокого уровня интенсивности. В количественном отношении это выражается в увеличении продуктивности когнитивных процессов при менее интенсивных состояниях.

Установлено, что влияние состояний на когнитивные процессы опосредуется временной характеристикой. На начальном этапе учебных занятий продуктивность когнитивных процессов связана с состояниями средней интенсивности, тогда как на последующих этапах (середина и конец занятий) — с состояниями высокой интенсивности.

Список использованных источников

1. Бодров В. А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 352 с.
2. Васильев И. А. К анализу условий возникновения интеллектуальных эмоций / И. А. Васильев // Психологические исследования интеллектуальной деятельности; Под ред. О. К. Тихомирова. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — С. 55–61.
3. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. — М.: МГУ, 1980. — 192 с.
4. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1996. — 416 с.
6. Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г. Ш. Габдреева. — Казань: КГУ, 1981. — 63 с.
7. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. — Л.: ЛГУ, 1984. — 235 с.
8. Дикая Л. Г. Вклад индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния в формирование психологической и поведенческой variability личности / Л. Г. Дикая // Психология психических состояний; под ред. проф. А. О. Прохорова. — Казань: Центр инновационных технологий, 2002. — Вып. 4. — С. 230–262.
9. Ильин Е. П. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е. П. Ильин // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 5. — С. 35–41.
10. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2005. — 412 с.
11. Канеман Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канеман, А. Тверски // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 4. — С. 31–42.
12. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов — М.: Ин-т психол. РАН, 2004. — 424 с.
13. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / А. В. Карпов // Рефлексивные процессы и управление. — 2004. — Т. 4. — № 1. — С. 99–109.
14. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М.: Просвещение, 1964. — 344 с.
15. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. — М.: МГУ, 1984. — 198 с.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.

17. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.
18. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. — М.: МГУ, 1976. — 112 с.
19. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э. Л. Носенко // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 1. — С. 16–25.
20. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. — Л.: ЛГУ, 1983. — 167 с.
21. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений / Н. М. Пейсахов. — Казань: КГУ, 1984. — 235 с.
22. Пономарёв Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
23. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. — Казань: КГПИ, 1994. — 168 с.
24. Самоукина Н. В. Стрессы достижения / Н. В. Самоукина // Психология состояний: Хрестоматия / Под ред. А. О. Прохорова. — М.: ПЭР СЭ; СПб.: Речь, 2004. — С. 335–339.
25. Селиванов В. В. Мышление в структуре функционирования интеллекта человека / В. В. Селиванов // Психология когнитивных процессов: материалы Второй Всероссийской науч.-практ. конф.; под ред. А. Г. Егорова, В. В. Селиванова. — Смоленск: Универсум, 2008. — С. 154–167.
26. Суворов Г. В. Психические состояния в экстремальных ситуациях как проявление многомерной организации психики / Г. В. Суворов // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 1997. — Сер. 6. — Вып. 1. — № 6. — С. 109–114.
27. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие для студ. высших учебных заведений / О. К. Тихомиров. — М.: Академия, 2002. — 288 с.
28. Фахрутдинова Л. Р. Пространственно-временные и энергетические основания взаимоотношений психических процессов, переживаний и психических состояний: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Р. Фахрутдинова. — Казань, 2001. — 23 с.
29. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. — СПб.: Речь, 2000. — 320 с.
30. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. — Москва — Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. — 320 с.
31. Eiche E. Mood Cognition and memory / E. Eiche, J. P. Forgas // Handbook of psychology. — Vol. 4. — Experimental psychology. — New Jersey: John Wiley and Sons Inc., 2003. — P. 61–83.
32. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Built Theory of Positive Emotions / B. L. Fredrickson // American Psychologist. — 2001. — Vol. 56 (3). — P. 218–226.
33. Fredrickson B. L. What good are positive emotions? / B. L. Fredrickson // Review of General Psychology. — 1998. — Vol. 2. — P. 300–319.
34. Lewis M. D. Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling / M. D. Lewis // Behavioral and Brain Sciences. — 2005. — Vol. 28. — P. 169–194.
35. Mayer J. D. Personality moderates the effects of affect on cognition / J. D. Mayer, P. Salovey // Affect, cognition and social behavior / J. Forgas, K. Fiedler (Eds.). — Toronto: Hogrefe, 1988. — P. 87–99.

О. Прохоров

доктор психологічних наук, професор
завідуючий кафедрою загальної психології
Казанський федеральний університет

**ПСИХІЧНІ СТАНИ І КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ: ВЗАЄМОДІЯ В ХОДІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Резюме

У статті розглядаються рефлексивні, смислові і динамічні характеристики взаємодії психічних станів і когнітивних процесів в ході навчальної діяльності студентів. Показано, що рефлексивність і особистісний сенс опосередковує взаємозв'язок станів і когнітивних процесів суб'єкта.

Ключові слова: взаємодія, психічні стани, когнітивні процеси, рефлексивність, особистісний сенс.

A. Prokhorov

doctor of psychological sciences, professor
Kazan federal university

**MENTAL STATES AND COGNITIVE PROCESSES: INTERACTION
BETWEEN AT EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS**

Summary

The article investigates reflective, meaning and dynamic characteristics of interaction of mental states and cognitive processes of a person in the course of educational activities of students. Relations between mental states and cognitive processes are moderated by reflectivity and personal meaning.

Key words: interaction, mental states, cognitive processes, reflectivity, personal meaning.

Сиротич Наталія Богданівна

аспірантка кафедри дитячої творчості

Інститут розвитку дитини НПУ ім. М. П. Драгоманова

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У даній статті, на основі аналізу досліджень психології творчості та творчого потенціалу особистості дитини, визначено та обґрунтовано основні завдання розвитку творчого потенціалу старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності.

Ключові слова: театральна творчість, творчий потенціал, старші дошкільники, театралізована діяльність.

Творчість дитини-дошкільника наділена соціальною природою, адже участь у творчій дії стимулює дітей до образного сприймання навколишнього світу, пізнання культурних цінностей, народних традицій, міжособистісного людського спілкування. Дитяча творчість багатоманітна й неповторна, і саме вона є основою творчості дорослого митця, адже, за словами Роменця В., «творчість, як і «сон наяву», є продовженням і заміною старої дитячої гри» [9, с. 244].

Театралізована творчість є одним із найскладніших, але водночас найбагатших видів дитячої творчості, оскільки саме вона впливає на формування усіх психічних процесів дошкільника: творчої уяви, пам'яті, творчого мислення, сприйняття тощо. Крім того, результатом імаготворчості (процесу творчості із використанням образів театралізації) є не лише створення позитивної атмосфери для дитини, але й корекція різноманітних відхилень чи порушень особистісного розвитку дошкільника.

Вивчення психології творчості дошкільника у процесі театралізованої діяльності допомагає зосередити увагу на розвитку сфери почуттів, естетичних здібностей, спілкування, пізнавальних процесів дитини, на розвитку творчого потенціалу дошкільника загалом та, зокрема, через призму театального мистецтва.

Климентко В. формулює дефініцію творчості так: «творчість людини — це її психічна активність, усвідомлення системи Я (психе, свідомість) і не-Я (таємниця, невідоме в предметі), розв'язання суперечностей між ними, якими вона робить щось несподіване, незвичайне: відкриття, винахід, або створює художній образ» [1, с. 14], вважаючи, що механізм творчості присутній у кожному індивідуумі, і для того, щоб цей механізм почав працювати, його потрібно привести до стану гармонії [там же, с. 12].

Дане твердження можна доповнити думкою про те, що відповідальність за формування творчого розвитку дітей дошкільного віку і «приведення його до стану гармонії» лежить не лише на особистості дитини, але й, у більшій мірі, на її вихователі. Педагог покликаний розпізнавати, аналізу-

вати та стимулювати творчі задуми дитини-дошкільника, детально вивчаючи психологію творчості кожного вихованця. Першочерговим завданням вихователя є сприяти розвитку творчого потенціалу дітей, адже «творчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання» [8].

Метою даної статті є здійснення детального аналізу психології дитячої творчості, зокрема, театральної, з метою визначення та обґрунтування основних завдань розвитку творчого потенціалу старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності (на основі наукової думки Овсянецької Л. [8] про те, що творчий потенціал є передумовою, і кінцевим результатом творчого процесу водночас). Нами розроблено експериментальну модель «Основні риси театральної творчості старших дошкільників» [див. Модель 1].

Активний творчий розвиток дитини-дошкільника прокладає шлях до найпростішої соціальної адаптації, до формування дитини-митця та духовно багатой особистості.

Коли дитина творить, вона переживає «момент щастя», бо відчуває себе творцем, адже «моменти самовираження, самореалізації — найщасливіші в житті людини; навіть коли їхня (дитяча. — авт.) майстерність ще далека від академічної досконалості, вони не чекають, доки виростуть, а вже сьогодні й зараз створюють» [5, с. 34].

Серед основних рис творчості людини Роменець В. виділяє оригінальність та комунікацію. Спробуємо охарактеризувати ці риси також як головні ознаки дитячої театральної творчості.



Модель 1. Основні риси театральної творчості старших дошкільників

Отже, щодо першої риси Романець В. зауважує, що уся практична сфера діяльності людини виражає прагнення до неповторності. Саме принцип неповторності центральний у такій найважливішій стороні духовного життя особистості дошкільника, як творчість. Науковець називає творцем справжніх художніх цінностей того, хто, «спираючись на об'єктивні закономірності явищ дійсності, вміє відтворювати їх з неповторно індивідуальністю», і наголошує, що «лише оригінальний підхід дає змогу побачити смисл, красу довколишніх явищ, предметів» [9, с. 124, 127].

Згоджуючись із даним твердженням, хочемо особливу увагу зосередити на характеристиці індивідуальності, неповторності дитячої театральної творчості та виділити кілька її ознак.

Першою ознакою є наївність та безпосередність творчої дії дитини. Менджерицька Д. зауважує, що, зображуючи вигаданий творчий образ, дитина не переймається глядачами чи слухачами, не копіює те, що бачила (якщо вихователем не було сформульоване завдання «діяти за взірцем»), а з великою щирістю передає своє ставлення, думки, почуття, мрії та прагнення до зображуваного персонажа [6, с. 49]. Саме у процесі наївної та безпосередньої творчої дії театральний образ, що зображує дошкільник, набуває значення неповторного, самотнього, оригінального.

Другою ознакою ми виділили неповторний характер творчого задуму та знаходження способів його втілення. Виділяють три взаємопов'язані між собою «етапи творчого задуму: абстрактний задум — найбільш загальне спрямування образу, що формується; він ще не вказує на чітку спрямованість образу, що формується; імпровізація — форма, у якій відбуваються творчі пошуки нового матеріалу; конкретний задум — виникає унаслідок синтезування імпровізацій, і на його основі постають образи дійсності, які втілюються у творі» [9, с. 174].

У творчому задумі дитини старшого дошкільного віку вищезгадані етапи прослідковуються дещо нечітко, але кожен із них у кожній особистості дитини, зокрема, має самотню та індивідуальну спрямованість.

У дітей старшого дошкільного віку початковий творчий задум з'являється безпосередньо у процесі діяльності під впливом різноманітних асоціацій, і з часом цей задум може виникати уже до початку гри, підпорядковуючи собі творчі дії. Творчий задум дітей старшого дошкільного віку часто є нестійким і мінливим, оскільки на нього можуть мати вплив випадкові враження, почуття, переживання. Велику роль у формуванні в дитини здатності «іти від думки до дії» та не змінювати початковий творчий задум відіграє дорослий, який співдіє із дитиною або спостерігає за її грою, адже «якщо вихователь підтримує зусилля дитини, спонукає її обмірковувати тему гри, то уява дитини стає цілеспрямованою» [6, с. 49].

Менджерицька Д. вважає, що для дітей 6–7 років педагог може формулювати таке чітке та конкретне завдання, як обмірковування способів втілення задуму, крім того, обов'язково навчаючи дітей необхідним умінням для виконання такого завдання. Навіть при наявності яскравих образів та при захопленні темою гри старші дошкільники не здатні перетворити свій

творчий задум у творчу дію, якщо не володіють необхідними для цього навичками та вміннями [там же, с. 51].

Отже, перед педагогом стоять два важливі завдання, у виконанні яких він завжди має зберігати «золоту середину»:

- уміння побачити цінність та неповторність у кожній творчій дитячій ідеї, зокрема, стимулювання творчого задуму кожного дошкільника;
- навчання дітей необхідним навичкам та умінням, необхідним для успішного перетворення творчого задуму у творчу дію.

Старший дошкільник повинен навчатися усвідомленню відповідальності за свої творчі задуми та успішне їх втілення. Тут доречно нагадати думку Новікова А. про те, що тільки тоді, коли людина є справжнім творцем, починається існування мистецтва. І це вміння бути справжнім творцем є в ті моменти, коли дитина «не копіює життя, не лише створює те, що бачить і чує, а творить власну дійсність; відбирає із усього побаченого й почутого тільки те, що виражає її ідею, думку», коли маленький творець «заглядає у глибину життя, не обмежуючись лише зовнішніми його проявами», а вільно і відкрито демонструє цінність та неповторність свого творчого задуму [7, с. 45, 46].

Третьою ознакою неповторності дитячої театральної творчості хочемо виділити власний життєвий досвід дитини, її знання, емоційні враження, перенесені на сюжет творчої дії, адже «діти не повторюють точного змісту розповіді, вони придумують багато нового, комбінуючи прочитане з тим, що бачили у житті» [6, с. 51].

У процесі театралізованої діяльності старші дошкільники надають зображуваним казковим героям власних рис характеру, власних переживань та відчуттів; доповнюють відомий казковий сюжет елементами особистого життєвого досвіду. Гра-драматизація чи спонтанна, вільна творча постановка ніколи не можуть бути штучно поданими у діяльність дитини, оскільки вони завжди відображатимуть ставлення до світу та сприйняття стосунків дорослих — дитина кожного дошкільника зокрема.

Старший дошкільник, що спрямовує свій «творчий погляд» на світ, не може обмежувати свою уяву та фантазію певними «кордонами» чи ставити їх у рамки. І ця неповторна властивість дитячої творчості розкривається у змісті принципу «розширення кордонів світу», запропонованого Корниловою І. Це принцип творчої креативної гри-драматизації, який одним із способів вирішення проблем сюжету гри містить пізнання дитиною законів взаємодії людей та навколишнього світу; ознайомлення дитини із новими умовами гри, які дозволяють діяти їй самостійно та вільно, без використання сформованих дорослими стереотипів [3, с. 83].

На нашу думку, принцип «розширення кордонів світу» актуальний не лише для креативної гри-драматизації, але й навіть для театралізованої гри із чітким сюжетом, творчими вправами та етюдами.

Кожна дитина творить власний неповторний творчий образ саме завдяки частковому наповненню його власним життєвим досвідом та особистими переживаннями, тому одним із найважливіших завдань дорослого є мудре керівництво творчою ситуацією, у якій дошкільнику слід дозволити

«розширити кордони» власного світу та продемонструвати особисті емоції та почуття, у яких відображено «усе, що оточує людину; її суб'єктивне переживання подій та ставлення до них; оцінювання довкілля: предметів, явищ, подій, людей і самих себе зокрема» [1, с. 111].

Таким чином, індивідуальність дитячої театральної творчості можна охарактеризувати за трьома основними ознаками: творча дія дитини наївна та безпосередня; творчий задум та знаходження способів його втілення носить неповторний характер; на сюжет творчої дії переносяться власний життєвий досвід, знання, емоційні враження дитини.

Вважаємо, що дану класифікацію можна доповнити та розширити, проте вбачаємо у вищезгаданих ознаках основні та центральні твердження, що можуть найповніше розкрити зміст та сутність однієї із характеристик дитячої театралізованої творчості — індивідуальності.

Перейдемо до характеристики другої риси дитячої театралізованої творчості — комунікації, яку Роменець В. характеризує як творче спілкування: «Загальнолюдське, гуманізм, людяність найповніше розкриваються тільки у формі неповторної індивідуальності та її творчих можливостей. Коли ж індивідуальність починає розуміти іншу людську індивідуальність, виникає творче спілкування між людьми. Кожна людина вбирає в себе творче багатство людства» [9, с. 127].

У словнику психологічних термінів комунікацією називають «фундаментальну ознаку людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємодіянні людей на основі обміну різного роду інформацією» [там же, с. 79]. Отже, дитяча театралізована творчість має комунікативний характер і завжди зорієнтована на мистецьке взаємодіяння дошкільників між собою.

Комунікативна театралізована діяльність старших дошкільників піднімається на якісно новий ступінь, порівняно із розвитком такої діяльності дітей молодшого чи навіть середнього дошкільного віку. Кулачківська С. та Ладивір С. називають дві специфічні людські властивості, які формуються у процесі комунікативної діяльності дітей шести років: рефлексія: дитина оцінює себе з точки зору інших людей; намагається аналізувати свої дії, «дивлячись на себе збоку»; приймає рішення, враховуючи можливу реакцію на дії партнерів по спілкуванню; антиципація: дитина передбачає можливі дії та оцінки з боку інших; упереджує ситуацію [4, с. 57].

Як бачимо, комунікативний характер театралізованої діяльності старших дошкільників ще раз підтверджує те, що даним видом діяльності найбільше захоплюються та цікавляться саме діти старшого дошкільного віку. Адже акторська гра чи режисерська постановка завжди зорієнтована на глядача, завжди передбачає розвиток дитячої рефлексії та антиципації.

Хочемо сформулювати ще одну причину, чому театралізована діяльність є найбільш доступною для дітей старшого дошкільного віку, — збагачення форм і функцій дитячого мовлення, що, власне, і зумовлено формуванням нових взаємин «дитина — одноліток», «дитина — дорослий». Оскільки комунікація «здійснюється на основі певних знакових систем (насамперед

природної мови)» [9, с. 80], то театралізована діяльність старших дошкільників активно розвивається у своїй комунікативності.

Так, у дітей старшого дошкільного віку: «відбувається збагачення форм і функцій усного мовлення; здійснюється перехід від переважаючих діалогів до розгорнутих висловлювань, які нерідко набувають форми монологу; відбувається збагачення функцій внутрішнього мовлення (воно виконує функції планування, вгадування, обмірковування того, що слід зробити; відбувається опанування зв'язної і виразної мови» [4, с. 58].

Старші дошкільники можуть обґрунтовувати причину вибору тієї чи іншої ролі, узгоджувати дії та гру акторів між собою, активно обговорювати сценографічні питання тощо.

Таким чином, основними компонентами, що обумовлюють розвиток такої риси творчості старших дошкільників, як комунікація, є: розвиток рефлексії та антиципації й збагачення форм і функцій дитячого мовлення.

Усі особливості та специфіку розвитку дитячої творчості вивчити неможливо, адже у кожної дитини свій творчий потенціал, своє творче бачення і сприйняття навколишнього світу. Творчість кожного дошкільника є оригінальною і неповторною, а отже, у ній відсутні будь-які обмеження і логічні принципи. Тут доречно навести цитату К. Станіславського: «Ця гра (...) прекрасна своєю сміливою нелогічністю. Ритмічна аритмічністю, психологічна своїм запереченням звичайної загальноприйнятої психології... Вона порушує всі звичайні правила, і саме це є добрим, і саме це є сильним. Повторити цього не можна. Наступного разу буде щось зовсім інше, але не менш сильніше, і не менш надихатиме. (...) актор не є сам собі володарем. Не він вторить. Творить його природа, а він лише інструмент, скрипка у її руках» [10, с. 411].

Індивідуальна, неповторна творчість старшого дошкільника, набуваючи рис комунікації, стає соціально значущою і необхідною не лише для повноцінного розвитку особистості дитини, але й для розвитку світового мистецтва.

Детально проаналізувавши риси дитячої театральної творчості, спробуємо сформулювати основні завдання розвитку творчого потенціалу старших дошкільників та їх реалізацію у процесі театралізованої діяльності. До них належать заохочення старшого дошкільника до:

- демонстрації наївної та безпосередньої творчої дії, зокрема, до: вільного вираження власного бачення ролі персонажа, яку він зображає; до створення та постановки власного сценарію інсценівки тощо;

- пошуку та знаходження власних способів втілення творчого задуму театральної постановки чи сценографічного оформлення інсценівки;

- вільного перенесення на сюжет творчої дії та на риси персонажів, що розігруються, емоційних вражень, знань із власного життєвого досвіду;

- застосування принципів і прийомів рефлексії та антиципації у процесі «театрального спілкування» групи дітей між собою: постановки інсценівки, розподілення та розігрування ролей, вибору кращих засобів для демонстрації театралізованого дійства тощо;

– збагачення форм і функцій власного мовлення під час театралізованих вправ та етюдів на розвиток дикції, виразного мовлення, постановки сценічного голосу тощо.

Висновки. Життєву стратегію дошкільника можна охарактеризувати як життєтворчість, якщо дитина «реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на певний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій», підвищуючи таким чином свій творчий потенціал. І, навпаки, життєва стратегія під назвою «творче безсилля» характерна дитині — «соціокультурному споживачу», яка є пасивною, інфантильною, байдужою, емоційно обмеженою, «не розвиває вроджених задатків, можливостей, здобутих від середовища (освіта, навчання, виховання), не проявляє активності в пошуках застосування власних можливостей і уподобань» [8].

Власне, за формування правильної, життєтворчої стратегії дошкільника несе відповідальність дорослий, зокрема — педагог. Вихователь, який глибоко досліджує проблеми дитячої творчості та сприяє розвитку творчого потенціалу дошкільника, допомагає дитині відчувати себе творцем навколишнього художнього світу і вільним, цілеспрямованим митцем.

Список використаних джерел

1. Клименко В. В. Психологія творчості: Навчальний посібник / В. В. Клименко. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 480 с.
2. Комаровская О. А. Театральная одаренность / О. А. Комаровская // Научно-практический освѣтньо-популярный журнал для педагогов, батьків та дітей «Обдарована дитина». — 2001. — № 4. — С. 7–11.
3. Корнилова И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация / И. Г. Корнилова. — М.: Экзамен, 2004. — 160 с.
4. Кулачківська С. С. Я — дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С. С. Кулачківська, С. О. Ладивір — К.: Нора-прінт, 1996. — 108 с.
5. Межевікіна Г. І. Знайомтесь: студія «Маленький принц» / Г. І. Межевікіна // Научно-практический освѣтньо-популярный журнал «Обдарована дитина». — 2001. — № 4. — С. 33–39.
6. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Т. А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с., ил.
7. Новиков А. И. Музы среди людей. Публицистические очерки / А. И. Новиков. — М.: Детская литература, 1976. — 190 с. с ил.
8. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. — 2004. — № 2 (4). — С. 140–145; <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent>.
9. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник / В. А. Роменець. — 3-тє вид. — К.: Либідь, 2004. — 288 с.
10. Станиславский К. С. Актерский тренинг. Работа актера над собой. Работа над собой в творческом процессе воплощения / К. С. Станиславский. — М.: АСТ МОСКВА: Полиграфиздат; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. — 448 с. — (Золтой фонд актерского мастерства).

Н. Сыротыч

аспирант кафедры детского творчества
Институт развития ребенка НПУ им. М. П. Драгоманова

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Резюме

В статье на основании анализа исследований по психологии творчества и творческого потенциала личности ребенка определены и обоснованы основные задачи развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности.

Ключевые слова: театральное творчество, творческий потенциал, дети старшего дошкольного возраста, театрализованная деятельность.

N. Syrotych

Postgraduate Student
Institute of Child Development
National Pedagogical M. P. Dragomanov University

**ELDER PRESCHOOLERS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT
IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTIVITY**

Summary

In the given article major tasks of creative potential development of elder preschoolers in the process of theatrical activity are defined and grounded on the basis of analyzing psychological research of creativity and creative potential of a child personality.

Key words: drama art creativity, creative potential, elder preschoolers, theatrical activity.

СЕКЦІЯ 4

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ

C. Di Giulio, R. Ruffini, M. Pokorsky

Department of Neuroscience e Imaging «G. d'Annunzio» University, Chieti, Italy and *Medical Research Center, Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland.

PSYCHOPHYSIOLOGY OF MUSCULAR FATIGUE: DOES HYPOXIA CAUSE SARCOPENIA?

*«Psychology is a special phase of brain physiology»
Ikai and Steinhaus. J. Applied Physiol. 1961*

Sarcopenia is the physiological age-related reduction of muscle mass and strength. Considering that life span is correlated with metabolism rate and mitochondria are the site of oxygen consumption, muscle mitochondria volume densities were determined by morphometric analysis. We found a tight correlation between aging and hypoxia with decrease in muscle total mitochondria volume. Therefore, hypoxia and aging seem to share some common pathways, allowing hypoxic models to be used for the study of aging processes. Additional research will be required to fully elucidate the correlations among aging, sarcopenia and hypoxia, but these findings provide a starting point for such investigations.

Key words: sarcopenia, hypoxia, age, mitochondria, volume density.

In both man and animals, aging is characterized by numerous modifications, including progressive losses of muscle mass, strength and oxidative capacity (1). With increasing age, human skeletal muscles, progressively, reduce in volume, mainly due to a reduced number of motor units and muscle fibers, and a reduced size of type 2 fibers (2). Moreover, age induce important qualitative changes in the structure of key skeletal muscle proteins that are manifested in alterations in contractile properties (3). A consistent feature of age is limb muscle atrophy and the loss of peak force and power (2, 4)). Similarly sarcopenia is the physiological age-related reduction of muscle mass and strength. The multifactorial etiology underlying this process involves: changes in muscle metabolism and in endocrine system, alteration of nutritional, mitochondrial and genetic factors (5) as well as a decrease in the number of motor neurons (1).

In general, age-related changes in muscle mass and functional properties are the result of cellular adaptive responses. During aging, reactive oxygen species (ROS) are generated and these oxidants result in a detrimental effect on structural and functional components of membranes. ROS are generated under hypoxic conditions and the accumulation of free radicals during life reduces the ability of tissues to remove ROS. In fact, total antioxidant capacity is correlated to a fine balance between production and removal of ROS (6). The loss of muscle mass that occurs with aging is associated with: a decline in muscle protein content, mitochondrial protein synthesis and mitochondrial

enzyme activity decrease and in a reduction of oxidative capacity (7). Our data indicate that prevention of hypoxia and preservation of muscle mass through physical activity may help prevent sarcopenia and the associated decreases in metabolism. Tissue hypoxia, a physiological situation in aging, is related to the reduction of O₂ flow from the lungs to peripheral tissues and the resulting low cellular pO₂ leads to overproduction of reactive O₂ species capable of causing oxidative damage to proteins, nucleic acids, and lipids. The blood pO₂ decreases with age, and the reduction of blood flow to muscles causes atrophy, ROS formation and morphological muscles changes (8,9,10).

The ventilatory response to hypoxia is characterized by increases in volume and ventilatory frequency that are related to the degree of hypoxia. This response is attenuated with aging (11) and the changes are correlated with age-dependent structural and functional modifications (12). The basal reduction of oxygen requirements, is manifest through geometrical adaptation in tissues, leading to increased diffusion distances and decreased oxygen supply to mitochondria (8,13).

The literature shows that obstructive sleep apnea (OSA), the commonest form of sleep-disordered breathing, is characterized by recurrent episodes of intermittent hypoxia and intermittent hypoxia affects gene expression (14). During aging there is an increase of recurrent OSA, which is similar to chronic intermittent hypoxia (15), and patients with chronic intermittent hypoxia caused by recurrent apnea exhibited muscle atrophy (16). Hypoxia combined with hypercapnia is the result of systemic consequences of lung disease such as COPD (chronic obstructive pulmonary diseases) or cardiovascular diseases, and arteriosclerosis itself causes hypoxia through reduction of blood flow and oxygen supply to tissues. Patients with chronic heart failure or COPD lose skeletal muscle mass during the course of their disease (17), contributing to their observable weight loss, exercise limitations and decreases in life quality.

There seems to be a tight correlation between the structural and functional changes observed during hypoxia and aging. For example, in sea level-dwelling animals or humans exposed to high altitudes for several weeks, hypoxia leads to weight loss through decreases in protein content, similar to the effects seen in patients suffering from the chronic hypoxia that accompanies cardio-pulmonary diseases. At high altitude, protein depletion is caused by inadequate intake of calories and protein, similar to the effects seen during aging and in patients with COPD. However, the physiological response to hypoxia differs with respect to the level and length of hypoxic exposure. Moreover maximum oxygen consumption (VO₂ max) decreases progressively with increasing altitude, showing a profile similar to the decrease in VO₂ max during aging.

Anemic patients with a decreased oxygen supply show a reduction in muscle strength (18). If the antioxidant capacity is decreased during hypoxia, free radical production is likely to affect the mitochondria, as seen in sarcopenia. Thus, blood gas analysis and tissue pO₂ measures becomes important for diagnosis and treatment of several pathologies. VO₂ max is reduced by 3.2 %

for each 1000 ft increase in altitude. The reduction of mitochondrial oxidative capacity contributes to the reduction of VO₂ max with aging (19,20,21).

Here, mitochondrial volume densities were determined by histochemical and morphometric analyses of muscle biopsies from the tibialis anterior muscles of rats exposed to chronic intermittent hypoxia for 12 hour per day. We found that during both aging and hypoxia, the oxidative capacity decreased along with decreases in muscle total mitochondrial volume.

The low mitochondrial density observed during aging and hypoxia could mean that muscles experiencing hypoxic conditions do not need as many mitochondria due to decreased levels of oxygen supply. During aging and hypoxia, the oxidative capacity decreases in parallel with the decrease in mitochondrial density. The total loss of muscle mitochondrial volume was close to 30 % in rats exposed to intermittent hypoxia for two weeks. We also found a reduction of VO₂ max in rats during exercise and aging, as previously shown for humans under hypoxic conditions (22). In addition, we observed an increase in Hypoxic Inducible Factor (HIF-1 α) in skeletal muscles from aged rats, similar to the increased HIF-1 α levels found in young rats exposed to hypoxia. ROS formation can interfere with HIF-1 and with oxygen sensors in mitochondria, leading to age-related declines in mitochondrial function (23). This cellular mechanism underlying the morphological changes that occur with aging is consistent with those observed in rats exposed to chronic hypoxia. The volume density of total mitochondria (V_v) in young control sedentary rats was 6.73 ± 0.2 , while that for trained rats was 10.37 ± 1.2 , and the post-hypoxia values were 3.99 ± 0.17 and 5.51 ± 0.19 , respectively. In contrast, the V_v for aged rats were 4.91 ± 0.25 for sedentary rats and 6.20 ± 0.11 for trained rats, and the post-hypoxia values were 3.91 ± 0.30 and 4.96 ± 0.17 , respectively.

If the crucial mechanism of aging is the cumulative result of oxidative damage, long-term hypoxia models could help us understand the correlation between aging and ROS accumulation. Tissue growth, differentiation and regeneration are oxygen-dependent processes mediated by the release of factors such as VEGF, NOS and HIF. Here, the observed decrease in the total mitochondrial numerical density supports the hypothesis that oxidative damage is a major contributor to the aging processes, and provides evidence that the mitochondria act as oxygen sensors via modulation of ROS formation.

The loss of muscle mass and mitochondrial content would explain the declines in aerobic work capacity seen under conditions of both altitude and aging. This possibility is supported by observations that residents of the Himalayas show accumulation of lipofuscin (a result of mitochondrial degradation in the presence of increased ROS) and structural signs of aging, as well as decreases in mitochondrial content of muscle fibers (24,25,25).

Aging could be correlated with decreased oxygen supply to cells, increased oxygen diffusion distance to tissues, and decreased tissue oxygen demand. Therefore, hypoxia and aging seem to share some common pathways, allowing hypoxic models to be used for the study of some aging processes. Prevention of oxygen desaturation and reducing the causes of hypoxemia are important factors in reducing the incidence of sarcopenia in the elderly population.

Aerobic exercise training may attenuate the age-related decline in protein synthesis, exercise appears to help stabilize HIF-1 α levels, further preventing some aging effects (4).

In conclusion, it appears as though hypoxia can cause sarcopenia, meaning that prevention of hypoxia could decrease the incidence of sarcopenia in the elderly. Additional research will be required to fully elucidate the correlations among aging, sarcopenia and hypoxia, but these findings provide a starting point for such investigations.

References

1. Doherty TJ. Aging and sarcopenia / Doherty TJ. — *J Appl Physiol* 2003; 95:1717–27.
2. Thompson LV. Skeletal muscle adaptations with age, inactivity, and therapeutic exercise. *J Orthop Sports Phys Ther* 2002; 32:44–57.
3. Gelfi C, Viganò A, Ripamonti M, Pontoglio A, Begum S, Pellegrino MA, Grassi B, Bottinelli R, Wait R, Cerretelli P. The human muscle proteome in aging. *J. of Proteome Research* 2006; 5: 1344–13.
4. Vogt M, Puntschart A, Geiser J, Zuleger C, Billeter R, Hoppeler H. Molecular adaptations in human skeletal muscle to endurance training under simulated hypoxic conditions. *J Appl Physiol* 2001; 91:173–82.
5. Mishra SK, Misra V. Muscle sarcopenia: an overview. *Acta Myol* 2003; 22:43–7.
6. Lu T, Finkel T. Free radicals and senescence. *Exp Cell Res* 2008; 314:1918–22.
7. D'Antona G, Pellegrino MA, Adami., Carlizzi CN, Canepari M, Saltin B, Bottinelli R. The effect of aging and immobilization on structure and function of human skeletal muscle fibres. *J Physiol* 2003; 552:499–511.
8. Gunnarsson L, Tokics L, Brismar B, Hedenstierna G. Influence of age on circulation and arterial blood gases in man. *Acta Anaesthesiol Scand* 1996; 40:237–43.
9. Muller FL, Song W, Jang YC, Liu Y, Sabia M, Richardson A et al. Denervation-induced skeletal muscle atrophy is associated with increased mitochondrial ROS production. *Am J Physiol Regul Integr Comp Physiol* 2007; 293:1159–68.
10. Porter MM, Vandervoort AA, Lexell J. Aging of human muscle: structure, function and adaptability. *Scand J Med Sci Sports* 1995; 5:129–42.
11. Fukuda Y. Changes in ventilatory response to hypoxia in the rat during growth and aging. *Pflugers Arch* 1992; 421:200–3.
12. Guenard H. Respiration and aging. *Rev Mal Respir* 1998; 15:713–21.
13. Sohal RS, Toy PL, Allen RG. Relationship between life expectancy, endogenous antioxidants and products of oxygen free radical reactions in the housefly, *Musca domestica*. *Mech Ageing Dev* 1986; 36:71–7.
14. Hoffmann MS, Singh P, Wolk R, Romero-Corral A, Raghavakaimal S, Somers VK. Microarray studies of genomic oxidative stress and cell cycle responses in obstructive sleep apnea. *Antioxid Redox Signal* 2007; 9:661–9.
15. Janssens JP, Pautex S, Hilleret H, Michel JP. Respiratory sleep disorders in the elderly. *Rev Med Suisse Romande* 2000; 120:869–79.
16. Agusti AG, Sauleda J, Miralles C, Gomez C, Togoies B, Sala et al. Skeletal muscle apoptosis and weight loss in chronic obstructive pulmonary disease. *Am J Respir Crit Care Med* 2002; 166:485–9.
17. Gosker HR, Wouters EF, van der Vusse GJ, Schols AM. Skeletal muscle dysfunction in chronic obstructive pulmonary disease and chronic heart failure: underlying mechanisms and therapy perspectives. *Am J Clin Nutr* 2000; 71:1033–47.
18. Penninx BW, Pahor M, Cesari M, Corsi AM, Woodman RC, Bandinelli S et al. Anemia is associated with disability and decreased physical performance and muscle strength in the elderly. *J Am Geriatr Soc* 2004; 52:719–24.
19. Babcock MA, Paterson DH, Cunningham DA. Influence of ageing on aerobic parameters determined from a ramp test. *Eur J Appl Physiol Occup Physiol* 1992; 65:138–43.

20. Hepple RT, Hagen JL, Krause DJ. Oxidative capacity interacts with oxygen delivery to determine maximal O₂ uptake in rat skeletal muscles in situ. *J Physiol* 2002;541:1003–12.
21. Wallace DC. Mitochondrial DNA variation in human evolution, degenerative disease, and aging. *Am J Hum Genet* 1995; 57:201–23.
22. Ferretti G. On maximal oxygen consumption in hypoxic humans. *Experientia* 1990; 46:1188–94.
23. Zhang, H, Bosch-Marce M, Shimoda La, SunTan Y, Wesley BJ, Gonzalez FJ, Semenza G.. Mitochondrial autophagy is an HIF-1-dependent adaptive metabolic response to hypoxia. *J. Biol. Chem.* 2008; 283:10892–10903.
24. Amicarelli F, Ragnelli AM, Aimola P, Bonfigli A, Colafarina S, Di Ilio C et al. Age-dependent ultrastructural alterations and biochemical response of rat skeletal muscle after hypoxic or hyperoxic treatments. *Biochim Biophys Acta* 1999; 1453:105–14.
25. Hoppeler H, Vogt M, Weibel ER, Flock M. Response of skeletal muscle mitochondria to hypoxia. *Exp Physiol* 2003; 88:109–19.
26. Martinelli M, Winterhalder R, Cerretelli P, Howald H, Hoppeler H. Muscle lipofuscin content and satellite cell volume is increased after high altitude exposure in humans. *Experientia* 1990; 46:672–6.

Данилова Светлана Владимировна

старший преподаватель

Частное высшее учебное заведение

Донецкий институт социального образования

Федори Юлия Сергеевна

старший преподаватель

Частное высшее учебное заведение

Донецкий институт социального образования

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОДРОСТКА

Статья посвящена исследованию социально-психологических характеристик личности интернет-зависимых подростков. Особое внимание уделяется изучению феномена интернет-зависимости и ее особенностям в подростковом возрасте. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования социально-психологических характеристик подростков, зависящих от Интернета.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддиктивность, социально-психологическая характеристика личности.

В последнее время Интернет все больше и больше проникает во все сферы жизнедеятельности человека. В наш век информационной культуры данным видом коммуникаций широко пользуются не только профессионалы, но и различные слои населения. При помощи Всемирной Сети можно участвовать в конференциях, совершать покупки, знакомиться, общаться, вступать в сообщества и пр., не выходя из дома. Доступ к высоким технологиям, который дают компьютерные сети, с одной стороны, открывает перед человеком огромные возможности, с другой — создает актуальную для нашего общества проблему — проблему патологического использования Интернета (интернет-зависимость). Впервые с этим явлением столкнулись в США в конце 80-х гг. XX ст. врачи-психотерапевты, а также компании, использующие в своей деятельности Интернет и несущие убытки, когда пребывание сотрудников в Сети приобретает патологический характер.

У истоков изучения интернет-зависимости стоят психиатр А. Голдберг, впервые предложивший данный термин, и клинический психолог К. Янг. Изначально зависимость от Интернета понималась как «расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека» [1]. В настоящее время под интернет-зависимостью понимается «компульсивное желание войти в Интернет, находясь в off-line, и невозможность выйти из Интернета, находясь в on-line» [2].

Чрезмерное использование Интернета может приводить к серьезным неблагоприятным последствиям, которые отрицательно сказываются на многих жизненных сферах индивида: социальной, профессиональной, психологической, физической, а также на межличностных отношениях. Обычно пользование Интернетом в наибольшей степени отражается на семье и на социальной жизни, поскольку индивид, проводя в on-line-режиме чрезмерное время, часто игнорирует членов семьи, социальные виды деятельности и интересы.

Основную группу риска при этом составляют молодые люди 10–17 лет. Возможно, этому способствует то, что «подростающее поколение, в принципе, быстрее и креативнее осваивает новые технологии, воспринимая их как естественную часть культурного и информационного поля» [3]. Практически все они проходят стадию естественной увлеченности интернет-общением и играми и, хотя многие становятся в дальнейшем обычными пользователями, всё же определенная часть переходит в категорию интернет-зависимых, чьи проблемы могут оказаться в поле зрения психологов и психотерапевтов.

В настоящее время зарубежными психологами выявлены основные причины и механизмы развития зависимости от Интернета, выделены предпосылки и стадии развития данного вида аддикции, разработана трехуровневая модель, объясняющая приверженность к применению Интернета (К. Янг); предложена когнитивно-поведенческая модель патологического использования Интернета (Р. Дэвис); проведена систематизация критериев интернет-зависимости с выделением психологических и физических симптомов (М. Орзак); рассмотрена возможность формирования интернет-зависимости на базе других форм аддиктивного поведения (М. Гриффитс).

В отечественной психологии проблема интернет-зависимости стала разрабатываться только в последние десятилетия. За это время были разработаны критерии интернет-аддикции (А. Е. Войскунский и А. В. Котляров), выделены типы интернет-зависимых личностей (В. Д. Менделевич), были исследованы особенности личности интернет-зависимых подростков (А. Е. Жичкина, И. В. Чудова), изучены культуральные особенности у пользователей русскоязычного Интернета (В. А. Лоскутова).

Несмотря на большой интерес к данному виду аддикции, проблема выявления интернет-зависимых личностей среди увеличивающегося количества пользователей Интернета в возрастной группе от 10 до 17 лет, исследование их психологических особенностей остаётся малоизученной.

Целью нашего исследования явилось изучение социально-психологического портрета личности интернет-зависимого подростка.

Выборку исследования составили учащиеся 7–8-х классов общеобразовательных школ г. Донецка в количестве 137 человек в возрасте 13–14 лет, из них 82 девочки и 55 мальчиков.

Для достижения цели исследования были сформированы две группы испытуемых с одинаковым количественным составом. Критерием для комплектации группы послужила степень интернет-зависимости, выявленная при помощи теста К. Янг в адаптации В. А. Буровой.

Таким образом, были сформированы две группы испытуемых:

I группа — интернет-зависимые подростки, состоящая из 17 мальчиков и 23 девочек;

II группа — интернет-независимые, состоящая из 18 мальчиков и 22 девочек.

При рассмотрении социально-психологических характеристик интернет-зависимых подростков мы опирались на следующие составляющие социально-психологической подструктуры личности: направленность личности; коммуникативные умения; отношение к окружающим; ценностно-мотивационная сфера личности (С. В. Кудряшова, Е. А. Юнина).

В соответствии с выделенными компонентами был подобран комплекс диагностических методик, включающий: методику «Направленность личности» Б. М. Басса в адаптации В. Смекайла и М. Кучера; тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха; методику диагностики межличностных отношений Т. Лири; методику «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» Е. Б. Фанталовой.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы STATISTIKA 6.0. Для сравнения различий по выделенным характеристикам между группами использовался *t* критерий Стьюдента.

Сравнение направленности личности подростков показало следующие результаты. Для большинства подростков I группы (72 %) характерна направленность на себя, связанная с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Практически не представлены у подростков I группы такие ориентации личности, как направленность на взаимоотношения (14 %) и на задание (14 %). В направленности личности подростков II группы доминирует ориентация на взаимоотношения (53 %), при которой поступки определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по учёбе. Менее характерны для II группы подростков такие ориентации, как направленность на себя (27 %) и направленность на задание (20 %).

Изучение уровня коммуникативной компетентности подростков предполагает анализ типов реагирования при общении (зависимого, уверенного и агрессивного) и качества сформированности основных коммуникативных умений. В ситуации общения у подростков I группы в равной степени наблюдаются агрессивные (36 %) и зависимые (35,8 %) реакции и около трети всех реакций составляют уверенные (28,2 %). У подростков II группы в общении проявляются уверенные реакции (56,5 %), меньшую долю составляют зависимые (23 %) и агрессивные (20,5 %).

Анализ качества сформированности коммуникативных умений испытуемых показал, что подростки I группы по таким коммуникативным умениям, как: «реагирование на справедливую критику» (40 %), «реагирование на несправедливую критику» (46,7 %), «реагирование на провоцирующее поведение» (45,4 %), «умение сказать «нет» (37,8 %), «умение оказать сочувствие» (37,8 %), «умение самому принимать сочувствие» (40 %), «умение вступить в контакт со сверстником» (40 %), — демонстрируют агрессивный тип поведения. В некоторых случаях у I группы подростков

отмечается преобладание зависимого типа поведения. Так, интернет-зависимые испытывают некоторую неуверенность и стеснение в ситуациях, когда необходимо оказать и принять знаки внимания (43,3 %) или обратиться к сверстнику с просьбой (50 %), а также ведут себя некомпетентно в ситуациях, когда от них требуется уверенная реакция на попытки другого сверстника вступить с ними в контакт (36,7 %).

Для подростков II группы свойственен уверенный тип реагирования в таких ситуациях, как: «умение оказывать и принимать знаки внимания» (60 %), «реагирование на справедливую критику» (56,6 %), «реагирование на провоцирующее поведение» (54,7 %), «умение обратиться к сверстнику с просьбой» (63,3 %), «умение сказать «нет»» (55,6 %), «умение оказать сочувствие» (55,6 %), «умение самому принимать сочувствие» (60 %), «умение вступить в контакт со сверстником» (56,6 %), «реагирование на попытку вступить с подростком в контакт» (66,6 %). Довольно большая процентная доля агрессивных ответов наблюдается только в ситуации реагирования на несправедливую критику (43,3 %).

Следует отметить, что в целом для интернет-зависимых подростков не свойственен уверенный тип поведения, а для интернет-независимых — зависимый тип реакций.

Рассмотрев преобладающие типы отношения испытуемых к окружающим, мы можем сделать следующее заключение. Для подростков I группы в большей степени характерны такие типы отношения к окружающим, как: авторитарность (8,9 б.), агрессивность (9,8 б.), зависимость (8,7 б.) и альтруизм (8,6 б.). Для подростков II группы экстремально выраженными являются такие стили межличностного взаимодействия, как дружелюбие (9,7 б.) и альтруизм (9,2 б.).

Анализ основных факторов межличностных отношений (доминирование и дружелюбие) показал, что для подростков I группы характерно более выраженное стремление к лидерству и, в целом, более агрессивный стиль интерперсонального поведения, чем во II группе. Тем не менее, в процессе межличностного общения у некоторых подростков прослеживается тенденция к поиску компромисса и проявлению дружелюбия в отношениях. Стиль общения подростков II группы может быть описан как сотрудничающий, демонстрирующий черты согласия с окружающими, вместе с тем у них выражена склонность к подчинению в общении.

Изучение ценностно-мотивационной сферы личности подростков начнем с рассмотрения доминирующих ценностей для испытуемых каждой группы и выявления их доступности.

Наиболее значимыми, судя по частоте выбора, для подростков I группы являются такие ценности, как: «уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)» (9,3 б.), «наличие хороших и верных друзей» (9,2 б.), «активная, деятельная жизнь» (9 б.), «интересная работа» (8,2 б.). Практически не являются ценными такие категории, как «здоровье (физическое и психическое)» (4,7 б.); «красота природы и искусства» (4 б.), «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (4,3 б.), «счастливая семейная жизнь» (3,6 б.). У подростков I группы не наблюда-

ются заметных расхождений между «ценностью» и «доступностью» (далее Ц и Д соответственно), все сферы представляют своего рода «бесконфликтную» зону. Интегральный показатель расхождения «Ценность — Доступность» ($R=35,5$ б.) для подростков I группы свидетельствует о среднем уровне дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы и некоторой внутренней неудовлетворенности и дискомфорта.

Для подростков II группы наиболее значимыми являются такие ценности, как: «активная, деятельная жизнь» (8,4 б.), «интересная работа» (7,7 б.), «познание» (7,6 б.), «уверенность в себе» (7,3 б.), «свобода как независимость в поступках и действиях» (7,2 б.) и «творчество» (7 б.). Наименее значимы для подростков II группы такие ценности, как «здоровье (физическое и психическое)» (4,9 б.) и «счастливая семейная жизнь» (4,9 б.). Все сферы попадают в «нейтральную зону». Интегральный показатель расхождения «Ценность — Доступность» ($R=30$ б.) для подростков II группы свидетельствует о низком уровне дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы, что является показателем отсутствия внутренней неудовлетворенности и дискомфорта.

Результаты исследования/выводы

При рассмотрении интернет-зависимости в подростковом возрасте исследователи сходятся во мнении о том, что большая часть интернет-зависимых подростков «висит» на интернет-общении ради общения, что может свидетельствовать о компенсаторном характере общения в Интернете у данной возрастной группы. Интернет-аддиктивные подростки получают в Сети различные формы социального признания, которого лишены в реальной жизни, и имеют определенные трудности в межличностном общении, снижающие их удовлетворенность реальным общением. То есть общение в Интернете, обладая такими характеристиками, как анонимность, фактическая невозможность проверки о себе информации (например, материального достатка или социального положения), создание виртуальных образов, зачастую очень далёких от реального, — сводит на нет трудности в реальном общении.

- Результаты эмпирического исследования показали, что основной ориентацией личности интернет-зависимых подростков является направленность на себя, свидетельствующая о занятости самими собой, своими чувствами и переживаниями. В свою очередь, для интернет-независимых подростков свойственна направленность на взаимоотношения, т. е. они стремятся поддерживать хорошие отношения с товарищами по учёбе, проявляют интерес к совместной деятельности.

- Установлено, что в целом интернет-независимые подростки при общении чувствуют себя более уверенно, чем интернет-зависимые. Это обусловлено тем, что для интернет-аддиктивных подростков в таких ситуациях общения, как «реагирование на справедливую и несправедливую критику», «реагирование на провоцирующее поведение», «умение сказать «нет», «умение оказать или самому принимать сочувствие», «умение вступить в контакт со сверстником» характерен агрессивный тип поведения. В случаях, когда необходимо оказать и принять знаки внимания или обратиться к

сверстнику с просьбой, отмечается преобладание зависимого типа поведения. Интернет-независимые подростки практически во всех ситуациях общения демонстрируют компетентный тип поведения, кроме ситуации реагирования на несправедливую критику, где наблюдается довольно большая процентная доля агрессивных ответов.

• Результаты исследования преобладающего типа отношений к людям показали, что у интернет-зависимых подростков в наибольшей степени выражены авторитарный и агрессивный стили межличностного поведения, что говорит об их нетерпимости к критике, переоценке собственных возможностей, а также чрезмерном упорстве, недружелюбии, несдержанности и вспыльчивости. Для интернет-независимых подростков характерен дружелюбный стиль интерперсонального поведения, согласно выраженности которого, данную группу подростков можно охарактеризовать как дружелюбных и любезных, ориентированных на принятие и социальное одобрение, которые стремятся к тесному сотрудничеству с референтной группой.

• Результаты исследования ценностно-смысловой сферы показали, что у интернет-зависимых и интернет-независимых подростков все сферы жизнедеятельности попадают в «нейтральную зону» и представляют своего рода «бесконфликтную» область, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают. Это так же свидетельствует о наиболее оптимальном психологическом состоянии относительно всех представленных жизненно важных сфер. Наиболее значимыми для интернет-аддитивных подростков являются такие ценности, как: «уверенность в себе», «наличие хороших и верных друзей», «активная, деятельная жизнь», «интересная работа». Для интернет-независимых — «активная, деятельная жизнь», «интересная работа», «познание», «уверенность в себе», «свобода как независимость в поступках и действиях» и «творчество».

Несмотря на схожесть выбранных ценностей в двух группах, у интернет-зависимых выявлена дезинтеграция ценностно-мотивационной сферы, что свидетельствует о внутренней неудовлетворенности и дискомфорте.

Таким образом, к основным социально-психологическим характеристикам интернет-зависимого подростка относятся низкий уровень коммуникативной компетентности, направленность личности на себя, преобладание авторитарного и агрессивного стилей интерперсонального поведения, а так же дезинтеграция ценностно-мотивационной сферы.

Список использованных источников

1. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості перебігу Інтернет-залежності у сучасної молоді / Т. М. Вакуліч // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 31. Серія: психологічні науки / За ред. Скока В. Д. — Чернігів, 2005. — С. 62–67.
2. Войкунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета / А. Е. Войкунский // Гуманитарные исследования в Интернете ; Под ред. А. Е. Войкунского. — М., 2000. — С. 100–131.
3. Короленко Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриев. — М.: Екатеринбург, 2000. — 256 с.

С. Данилова

старший викладач
Приватного вищого навчального закладу
Донецький інститут соціальної освіти

Ю. Федори

старший викладач
Приватного вищого навчального закладу
Донецький інститут соціальної освіти

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОГО ПІДЛІТКА

Резюме

Статтю присвячено дослідженню соціально-психологічних характеристик особистості інтернет-залежних підлітків. Особливу увагу приділяється вивченню феномена інтернет-залежності та її особливостей в підлітковому віці. У статті представлено аналіз результатів емпіричного дослідження соціально-психологічних характеристик підлітків, залежних від Інтернету.

Ключові слова: інтернет-залежність, аддиктивність, соціально-психологічна характеристика особистості.

S. Danilova

senior lecturer of the private institution of higher education Donetsk Institute of Social Education

Y. Fedori

senior lecturer of the private institution of higher education Donetsk Institute of Social Education

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF AN INTERNET-ADDICTED TEENAGER

Summary

The article deals with the research of social and psychological characteristics of a personality of Internet-addicted teenagers. Special attention is paid to the study of the phenomenon of the Internet-addiction and its peculiarities at the teen-age. The analysis of the results of the empirical research of social and psychological characteristics of teen-agers addicted to the Internet is presented in the article.

Key words: internet-addiction, addictivity, social and psychological characteristics of a personality.

Кліманська Марина Борисівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка

Перун Ірина Ігорівна

психолог, менеджер з реклами
телерадіокомпанія «Інтер-Захід»

**ПОЧУТТЯ ГУМОРУ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В РОБОТІ
МЕНЕДЖЕРІВ**

Представлені результати емпіричного дослідження використання гумору як ресурсу подолання стресу менеджерами з реклами. Емпірично обґрунтовано класифікацію менеджерів залежно від застосування різних поєднань стилів гумору в професійному спілкуванні. Виявлено особливості копінг-поведінки та особистісні характеристики представників різних типів.

Ключові слова: почуття гумору, стилі гумору, стрес, копінг-поведінка, особистісні характеристики.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах жорсткого бізнесу, економічної кризи та безперервних суспільних трансформацій гумор є часто єдиним засобом, який дозволяє зняти напругу, підняти моральний дух, розвіятися і побачити проблему під іншим кутом зору. Незважаючи на те, що гумор привертає увагу багатьох психологів, він рідко виступає предметом наукового дослідження в зв'язку з багатоманіттям його зв'язків з різними сторонами поведінки особистості, в зв'язку з культурним та освітнім обумовленням. Особливого значення набуває почуття гумору в професіях, які вимагають безперервного спілкування між людьми, знімаючи напругу в міжособистісних стосунках, виступаючи засобом вираження незгоди чи, навпаки, підтримки ідеї чи людини.

Аналіз джерел і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Перші наукові пошуки в сфері дослідження почуття гумору були здійснені З. Фрейдом [11], О. Луком [5], А. Бергсоном [1] та іншими. В їх роботах висвітлюються різні тлумачення щодо природи гумору. Серед сучасних досліджень почуття гумору виділяється фундаментальна праця канадського психолога Р. Мартіна «Психологія гумору» [6] і його підхід до гумору як ресурсу подолання стресу. Саме ним з колегою (Г. Лефкуртом) була розроблена «Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання» (The Coping Humor Scale, CHS) — тесту, який вимірює використання гумору людьми при подоланні стресу. Пізніше Р. Мартіном з колегами був розроблений опитувальник стилів гумору (Humor Styles Questionnaire, HSQ) — методика, яка дозволяє провести відмінність між потенційно корисними та шкідливими стилями гумору. Опитувальник сфокусований на визначення цілей, в яких люди спонтанно використовують гумор в повсякденному житті, особливо в соціальних взаємодіях і подоланні стресу.

Дослідником було виокремлено чотири основних типи використання гумору, два з яких розглядалися як відносно здорові або адаптивні (афіліативний та самопідтримувальний гумор) і два — як відносно нездорові і потенційно шкідливі (агресивний та самопринизливий гумор):

- Афіліативний гумор проявляється в схильності розповідати кумедні історії, жарти для того, щоб розважити інших, налагодити стосунки і зняти напругу в міжособистісних стосунках;

- Самопідтримувальний гумор полягає в спробі зберегти гумористичний погляд на життя, навіть коли інші не розділяють цього погляду, дотримуватися гумористичної точки зору навіть в ситуації стресу;

- Агресивний гумор — схильність використовувати гумор для критики інших або маніпулювання ними (сарказм, насмішки тощо). Цей вид гумору включає також нав'язливі жарти, навіть коли це недоцільно; розглядається як спосіб підвищення себе, зневага взаємин з іншими людьми;

- Самопринизливий гумор — використання людиною надміру принижуючого себе гумору, спроби розважити інших, роблячи щось кумедне на шкоду своїй репутації; сміх разом з іншими при насмішках і приниженнях з боку інших. Цей стиль гумору є спробою привернути до себе увагу і отримати схвалення за рахунок власної репутації [6, с. 247–248].

Українські дослідники Е. Носенко, С. Скворцов, О. Зайва продовжили цю лінію досліджень на українських теренах [4; 8–10]. С. Скворцовим та О. Зайвою була здійснена робота по адаптації цих методик в Україні [10] та проведено дослідження щодо особливостей використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання [4]. Основною групою досліджуваних виступали студенти. Представники інших соціально-демографічних груп були представлені в невеликій кількості. Цікавим, на нашу думку, стало дослідження особливостей використання гумору особами, представниками професій «людина-людина», для яких почуття гумору може бути важливим елементом професійної комунікації. В зв'язку з цим метою нашого дослідження стало визначення стильових особливостей використання гумору представниками комунікативних професій (на прикладі менеджерів з реклами).

Виклад основного матеріалу дослідження. В дослідженні взяли участь 48 менеджерів з реклами двох телерадіокомпаній м. Львова. Це професіонали з різним стажем роботи у цій сфері (від 1 до 14 років), різного віку (від 22 до 45 років) та статі (18 чоловіків і 30 жінок).

До основних обов'язків менеджерів з реклами входить координація рекламних проектів: пошук, співпраця та укладання договорів з клієнтами, написання сценарію рекламного ролика та контролювання його виготовлення, а також координування рекламної кампанії клієнта в цілому. Тобто менеджери з реклами є універсальними працівниками, які супроводжують клієнта від моменту знайомства до контролю виходу ролика в телерадіоэфір. Отже, специфіка діяльності вимагає від працівника специфічних комунікативних вмінь, необхідності задовольнити потреби клієнта та супроводжується постійною конкуренцією в колективі.

Дослідження менеджерів проводилось методом анкетування за допомогою чотирьох методик: «Опитувальника стилів гумору» (Р. Мартін,

адаптація С. Скворцова, О. Зайвої) [10]; «Шкали використання гумору як ресурсу стресоподолання» (Р. Мартін, адаптація С. Скворцова, О. Зайвої) [10], методики багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела (16 PF) [7], «Стратегії подолання стресових ситуацій» (С. Хобфолла, адаптація Н. Водопьянкової, Е. Старченкової) [3].

Останній опитувальник був використаний з метою визначення особливостей копінг-поведінки менеджерів в ситуації стресу. Ним передбачений поділ копінг-стратегій за трьома осями:

- Вісь «Просоціальність — асоціальність» — базується на твердженні про соціальність всієї поведінки людини (велика кількість життєвих стресорів є міжособистісними чи мають міжособистісний компонент; навіть індивідуальні зусилля по подоланню стресу мають потенційні соціальні наслідки; дії по подоланню стресу часто вимагають взаємодії з іншими людьми). Просоціальними стратегіями є вступ до соціального контакту, пошук соціальної підтримки, асоціальними — асоціальні та агресивні дії.

- Вісь «Активність-пасивність» характеризує стратегії, спрямовані або на подолання (вирішення) проблеми або на уникнення розв'язання проблем. До активних належать асертивні дії, до пасивних — обережні дії, уникнення.

- Вісь «Прямі-непрямі дії» передбачає вирішення проблеми або за допомогою власних зусиль або за допомогою залучення інших осіб. До перших належать імпульсивні дії, до других — маніпулятивні [3].

Результати проведеного дослідження виявили, що для менеджерів характерний високий рівень усвідомлення ролі гумору, як ресурсу подолання стресу (середній бал по всій групі досліджуваних становить 21,45 з 28 можливих, що за іншими дослідженнями [4] відповідає високому рівню усвідомлення ролі гумору в ситуації стресу). Порівняльний аналіз досліджуваних за статтю (за допомогою t-критерію Стьюдента) не виявив статистично значимих відмінностей в рівні усвідомлення ролі гумору як ресурсу подолання стресу.

Серед стилів використання гумору на першому місці стоїть афіліативний стиль гумору (сер. зн. — 43,7), далі самопідтримувальний (сер. зн. — 39,3) та агресивний (сер.зн. 31,9) і на останньому місці — самопринизливий (сер. зн. — 30,8). Статистично значимі відмінності у досліджуваних різної статі були виявлені лише в рівні використання агресивного гумору ($t=2,29$, $p\leq 0,05$): для чоловіків характерний вищий рівень використання агресивного гумору.

Результати кореляційного аналізу виявили взаємозв'язки між такими змінними ($p\leq 0,05$):

- Шкала використання гумору та «маніпулятивні дії» ($r=0,33$);
- Афіліативний гумор та самопідтримувальний ($r=0,46$) і агресивний гумор ($r=0,36$);
- Самопідтримувальний гумор та афіліативний ($r=0,46$), агресивний ($r=0,42$) та самопринизливий ($r=-0,35$), фактор Н «Боязкість — сміливість» ($r=0,31$);

- Агресивний гумор та афіліативний ($r=0,36$) і самопідтримувальний гумор ($r=0,42$), фактор F «Стриманість — експресивність» ($r=-0,31$);
- Самопринизливий гумор та самопідтримувальний гумор, «обережні дії» ($r=-0,41$) та «імпульсивні дії» ($r=-0,36$).

Отже, найцікавішим виявленим фактом є той, що використання гумору як ресурсу подолання стресу супроводжується зростанням рівня використання маніпуляцій в спілкуванні. Можна припустити, що ця закономірність пояснюється специфікою професійної діяльності, яка передбачає постійну взаємодію з клієнтом, переконування, що перетворює гумор на ресурс непрямого досягнення цілей. Взаємозв'язок між рівнем прояву агресивного гумору та фактором «стриманість — експресивність» є цілком логічним і свідчить про те, що обережні та стримані особи не схильні до проявів прямої агресії навіть в гумористичні формі. Взаємозв'язок між самопідтримувальним гумором та фактором «боязкість — сміливість» свідчить про високу ресурсність цього стилю гумору для його носія, що допомагає йому підтримувати впевненість в собі та соціальну активність.

Нашу увагу привернув той факт, що шкали методики досить цікаво корелювали між собою. Так, згідно з дослідженнями розробника методики Р. Мартіна виявляються помірні кореляції між самопідтримуючим та афіліативним гумором і між агресивним та самопринизливим гумором, тобто два позитивних та два негативних стилі гумору мають тенденцію до коваріації. Автор методики також пише про взаємозв'язок між агресивним та афіліативним гумором [6, с. 248]. В нашому випадку майже всі ці закономірності підтвердились, окрім зв'язку між самопринизливим та агресивним типом гумору. Ми припустили, що існують певні поєднання стилів, які використовує людина. Для перевірки цієї гіпотези ми провели кластеризацію випадків (метод К-середніх) за шкалами «Опитувальника стилів гумору» (рис. 1). В результаті ми виділили три кластери, які, за даними дисперсійного аналізу, статистично достовірно відрізняються один від одного, тобто значення шкал тесту є критеріями класифікацій.

Отже, групу досліджуваних можна розбити на три підгрупи за особливостями поєднанням стилів гумору:

- Кластер 1 — «Недиференційований» тип (31 % досліджуваних) — для представників цього кластеру характерні відносно невисокі бали за всіма шкалами, що свідчить про те, що при високому рівні використання гумору як ресурсу подолання стресу (між результатами представників всіх кластерів не виявлено статистично достовірних відмінностей в рівні використання гумору), ці менеджери використовують різні типи гумору, не надаючи переваги жодному зі стилів;

- Кластер 2 — «Афіліативно-самопідтримувальний» (58 % досліджуваних). Представники цього кластеру надають явну перевагу афіліативному стилю гумору в поєднанні з самопідтримувальним. Тобто гумор використовується для підтримки міжособистісних стосунків та для самопідтримки в стресових ситуаціях;

- Кластер 3 — «Афіліативно-самопринизливий» (11 % досліджуваних). Представники цього кластеру також користуються гумором для підтримки

міжособистісних стосунків і при цьому не бояться бути об'єктом жартів, кепкувати з власних недоліків.

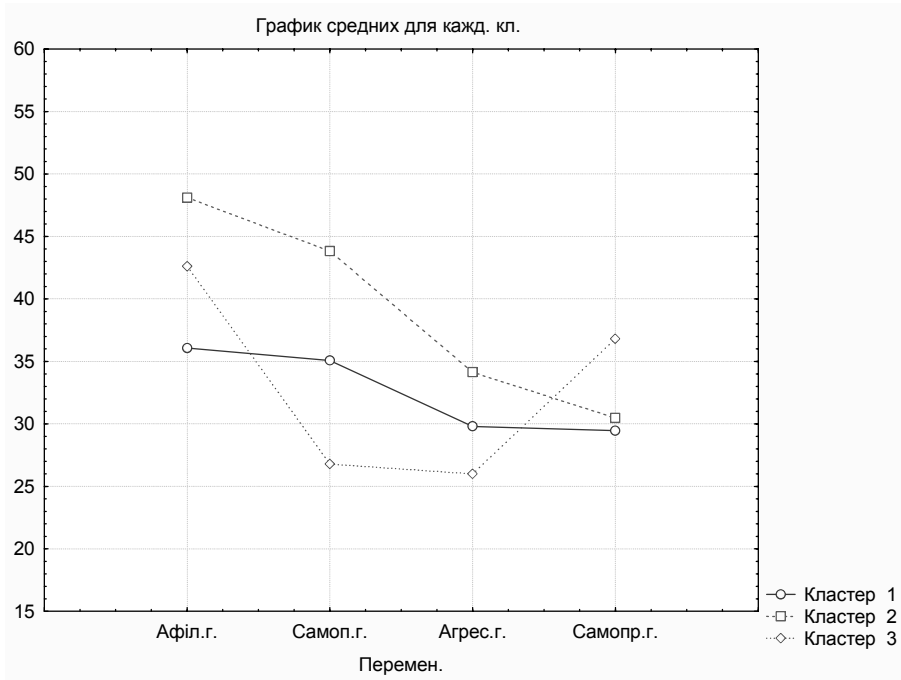


Рис. 1. Графік середніх для кожного кластеру

Оскільки найбільш яскраві профілі були отримані для представників другого та третього кластерів, то ми порівняли їх між собою. Відмінності між підгрупами в особливостях застосування різних моделей копінг-поведінки запропоновані на рис. 2.

Отже, для представників обох кластерів домінуючим є просоціальний копінг («вступ до соціальних контактів» та «пошук соціальної підтримки»), що є абсолютно логічним для представників комунікативних професій. Представники «Афіліативно-самопідтримувального типу» мають вищі показники за більшістю шкал: вони більше схильні до використання як активного (асертивні дії), так і пасивного копіngu (уникнення), до просоціального (пошук соціальної підтримки) та прямого (імпульсивні) копіngu, що свідчить про гнучкість їх поведінки, використання різних копінг-стратегій залежно від ситуації.

Дослідження, проведене російським психологом Н. Водопьяновою серед менеджерів, показало, що «успішні» менеджери відрізняються від неуспішних такими особливостями: більшою кількістю моделей копінг-поведінки; наданням переваги здоровим моделям подолання складних ситуацій (більш високі показники асертивної поведінки, вступ до соціальних контактів, пошук соціальної підтримки і більш низькі — агресивності і

асоціальних дій); частіше використовують непрямі дії, раціоналізацію і пошук позитивного в емоційно-напружених ситуаціях ділового спілкування, порівняно з неуспішними [2]. На жаль, в нашому дослідженні у нас не було можливості отримати дані щодо рівня професійної успішності, але можемо припустити, що більш успішним буде «афіліативно-самопідтримувальний» тип.

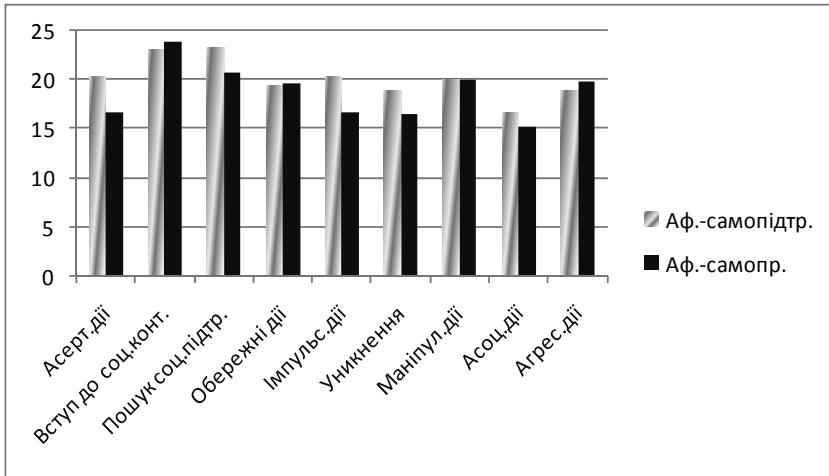


Рис. 2. Відмінності в моделях копінг-поведінки між кластером «Афіліативно-самопідтримувальний» та «Афіліативно-самопринизливий»

Порівняння представників кластерів за результатами методики багатогофакторного дослідження особистості Р. Кеттела дозволило отримати статистично достовірні відмінності в рівні прояву фактора Н («Боязкість-сміливість») та статистично непідтвержені, але явні відмінності в прояву фактора Q2 («конформізм — нонконформізм»). Тобто представники «афіліативно-самопідтримувального» типу в ситуаціях міжособистісної взаємодії є більш незалежними, менше потребують схвалення і підтримки і тому є більш активними в соціальних контактах, соціально сміливими.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження було виявлено, що для менеджерів характерний високий рівень використання гумору, як ресурсу подолання стресу. Підвищення рівня використання гумору супроводжуються зростанням рівня використання маніпулятивних дій в спілкуванні. Досліджувані надають перевагу використанню «здорових» стилів гумору: афіліативному та самопідтримувальному. На основі використання поєднання різних стилів виокремлено три стилі, два з яких (афіліативно-самопідтримувальний та афіліативно-самопринизливий) характеризуються вираженими відмінностями в особливостях застосування копінг-стратегій та особистісних характеристиках. Представники афіліативно-самопідтримувального типу характеризуються більшою кількістю моделей-копінг поведінки, їх копінг є більше спрямованим на вирішення проблеми та соціально орієнтованим (вони також є більш соці-

ально сміливими та проявляють менший рівень конформізму). Оскільки традиційно вважається, що здоровий копінг має бути активним та просоціальним, то можна припустити, що саме афіліативно-самопідтримувальний тип є більш стресостійким та професійно успішним. На нашу думку, саме зв'язок почуття гумору з професійною успішністю представників комунікативних професій може стати предметом майбутніх досліджень.

Список використаних джерел

1. Бергсон А. Смех / А. Бергсон // Психология эмоций: тексты / Под ред. В. Вилюнаса, Ю. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — С. 186–191.
2. Водопьянова Н. Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — С. 548–571.
3. Водопьянова Н. Психодиагностика стресса / Н. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
4. Зайва О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / О. Зайва. — Х., 2006. — 20 с.
5. Лук А. О чувстве юмора и остроумии / А. Лук. — М.: Искусство, 1968. — 191 с.
6. Мартин Р. Психология юмора: пер. с англ. / Р. Мартин; Под. ред. Л. В. Куликова. — СПб.: Питер, 2009. — 480 с.
7. Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттела (16 PF опросник) / Редактор-составитель Д. Райгородский // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие — Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002 — С. 240–260.
8. Носенко Е. Походження, зміст та форми виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання / Е. Носенко, О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. — Дніпропетровськ, 2004. — № 7. — С. 22–31.
9. Носенко Е. Стил і форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я / Е. Носенко, О. Харченко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010 — Вип. 10. — С. 501–514.
10. Скворцов С. Методика дослідження стилів гумору (HSQ) та Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання (CHS): опис, адаптація, застосування / С. Скворцов, О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. — Дніпропетровськ, 2005. — № 11. — С. 91–95.
11. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. — СПб.: Азбука-классика, 2006. — 288 с.

М. Климанская

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии
Львовский национальный университет имени Ивана Франка

И. Перун

психолог, менеджер по рекламе
телерадиокомпания «Інтер-Захід»

**ЧУВСТВО ЮМОРА КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА
В РАБОТЕ МЕНЕДЖЕРА**

Резюме

Представлены результаты эмпирического исследования использования юмора как ресурса преодоления стресса менеджерами по рекламе. Эмпирически обоснована классификация менеджеров в зависимости от применения различных сочетаний стилей юмора в профессиональном общении. Выявлены особенности копинг-поведения и личностные характеристики представителей разных типов.

Ключевые слова: чувство юмора, стили юмора, стресс, копинг-поведение, личностные характеристики.

М. Klimanskaya

Ph. D., associate professor, Department of Psychology
Lviv National Ivan Franko University

I. Perun

psychologist, Advertising Manager
TV and Radio Company «Inter-West»

**SENSE OF HUMOR AS A COPING RESOURCE IN THE MANAGER'S
WORK**

Summary

The results of empirical research using the sense of humor as a coping resource by advertising managers are presented. The classification of managers based of using different combinations of humor styles in professional communication was empirically proved. The personality features of coping behavior and personality characteristics of different types are founded out.

Key words: the sense of humor, types of sense of humor, stress, coping-behavior, personality characteristics.

Корпач Катерина Ігорівна

здобувач кафедри загальної та соціальної психології, старший лаборант кафедри медичної психології та психодіагностики
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СИСТЕМА ОЦІНКИ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ХВОРИХ НА СЕРЦЕВО-СУДИННІ ЗАХВОРЮВАННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз якості життя з соціальної, медичної та психологічної точки зору. Представлено розроблену на основі мультидисциплінарного підходу процедуру досліджень якості життя хворих на серцево-судинні захворювання, що складається з чотирьох площин: біологічної, психологічної, соціальної та екологічної.

Ключові слова: якість життя, серцево-судинні захворювання, принципи мультимодальності, біологічна площина, психологічна площина, соціальна площина, екологічна площина.

Актуальність проблеми. Той факт, що хвороба може суттєво впливати на фізичний стан, психологічний стан, поведінку людини, її емоційні реакції, місце і роль в суспільстві, призводить до пошуку комплексних методів і методик лікування і профілактики. Показник якості життя є одним з найінформативніших методів оцінки здоров'я і розглядається як інтегральна характеристика фізичного, психологічного та соціального компоненту. Всі ці складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані і саме в комплексі визначають якість життя людини.

Проаналізуємо соціальний компонент «якості життя» (ЯЖ), запозичений з соціології, що характеризує комфорт в задоволенні людських, переважно соціальних потреб [7]. Під ним розуміють здатність індивідуума функціонувати в суспільстві відповідно до свого статусу і отримувати задоволення від цього. Важливим є розуміння ЯЖ як сприйняття людиною своєї позиції залежно від середовища, в якому вона живе, а також ступеня задоволеності конкретним рівнем життя та іншими складовими психологічного комфорту [10].

Фізіологічний компонент ЯЖ розглядається з точки зору медицини, що набув широкого розповсюдження після того, як ВООЗ розширила визначення здоров'я як стану фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не просто відсутності хвороб (WHOQOL group, 1998). Розширеним варіантом поняття є «якість життя, пов'язане зі здоров'ям» (в англійській літературі «health-related quality of life») і певною мірою характеризує суб'єктивне ставлення хворого як до проявів та наслідків хвороби, так і до лікування, як процесу, що проводиться (О. В. Бараненко, С. А. Безбородько, Н. Г. Бенделіані, В. І. Гельцер, С. Р. Гіляревській, Н. В. Кузьміна, Н. О. Марута, А. А. Новік, В. А. Орлов, Л. В. Пантелеєнко, Т. В. Панько, Т. І. Попова, О. Є. Семікіна, В. К. Серкова, І. М. Січкарук, Л. І. Соколова,

А. В. Старднік, М. В. Фрісман, І. Я. Ханюкова, О. С. Чабан, А. В. Ягенський, І. О. Явдак, Г. В. Яновский).

Розглядаючи психологічний компонент ЯЖ підкреслимо, що в психології воно є новим поняттям. Його аналізували у своїх наукових працях такі дослідники, як Л. Ф. Бурлачук, Н. Ю. Воляннюк, Г. М. Зараковський, Г. Ю. Каленська, Г. В. Ложкін, А. В. Пономаренко, М. Bullinger.

Так, М. Bullinger (1996) поняття ЯЖ розуміє як багатовимірний конструкт, що описує соматичні, ментальні, соціальні, психічні та функціональні аспекти самопочуття, а також функціональної здатності пацієнтів з їх власної точки зору (Bullinger, 1996) [9]. На думку Г. М. Зараковського, ЯЖ являє собою узагальнену властивість відповідності всіх елементів і процесів життя потребам, цінностям, установкам, які проявляються в переживаннях, оцінках, поведінці і станах [4]. Дослідники Г. В. Ложкін, Н. Ю. Воляннюк визначають ЯЖ як сукупність культурного розвитку, зміцнення здоров'я, покращення екологічних та інших умов життя, формування партнерських відносин між людьми. Автори вважають, що процеси життя, в контексті уявлення про його якість, можна логічно класифікувати на вегетативні, репродуктивні і діяльнісні (в різних сферах життєдіяльності: особистісної, сімейної, трудової, соціальної) [5].

Аналіз теоретичної літератури показав, що не лише внутрішні, але і зовнішні фактори впливають на виникнення як психологічних, так і соматичних розладів та є складовими ЯЖ як здорової, так і хворої людини. Їх всебічне вивчення дозволяє визначити рівень ЯЖ і встановити, за рахунок якого складника відбувається підвищення чи зниження, на що необхідно вплинути, щоб його покращити. Вирішення цієї проблеми неможливе без теоретико-методологічного осмислення самого поняття ЯЖ, що опирається на біопсихосоціальне тлумачення здоров'я і хвороби (Ю. А. Александровський, Ф. Б. Березін, Л. І. Вассерман, А. І. Воложин, В. Н. Мясіщева, Ю. К. Субботін).

Оцінка якості життя хворих на серцево-судинні захворювання в останні роки набуває більшого значення як у медичній, так і психологічній практиці. Саме тому метою нашого дослідження стало розробити систему оцінки ЯЖ хворого на серцево-судинні захворювання.

Завдання дослідження — розробити процедуру і методику дослідження суб'єктивної оцінки фізичних, психологічних і соціальних складових ЯЖ хворих на серцево-судинні захворювання.

Звернувшись до досвіду зарубіжних дослідників Seidenstücker & Baumann ми мали можливість спроектувати і розробити методику діагностики ЯЖ. Одним з головних положень клініко-психологічної діагностики ЯЖ, з нашої точки зору, є принцип мультимодальності (Seidenstücker & Baumann, 1978) [3]. Мультимодальність означає, що замість уніваріативного підходу вибирається мультिवаріантний, при якому, відповідно, задіюються такі площини даних, як біологічна, психологічна, соціальна, екологічна.

Біологічна чи соматична площина включає в себе біохімічну, нейрофізіологічну, психофізіологічну площини, де на першому місці стоять сома-

тичні процеси, які можна зафіксувати фізичними чи хімічними способами. На цьому етапі вивчається стан здоров'я, а саме наявність неприємних фізичних відчуттів, низького рівня життєвої активності хворого, низької витривалості, швидкої втоми, поганого сну, фізичного перенавантаження, що може бути причиною чи результатом даного захворювання. Важливо зазначити, що відчуття болю чи фізичного дискомфорту непокоять людину, заважають її життю та в результаті призводять до постійної втоми, порушення сну. Все це, в свою чергу, негативно впливає на стан хворого, його функціонування протягом дня. Швидке фізичне виснаження, низька життєва активність, відсутність відчуття відпочинку впливають на рівень ЯЖ хворого. Тому дослідження соматичних процесів дають можливість розглядати ті аспекти ЯЖ, що впливають на стан здоров'я хворого.

Біологічна площина також включає аналіз медикаментозного лікування. Прийом ліків, що застосовується для підтримки фізичного і психічного благополуччя, може негативно чи позитивно впливати на ЯЖ хворого, адже виникнення негативних ефектів під дією окремих препаратів є негативним чинником і навпаки, знеболення, використання заспокійливих препаратів є позитивним фактором для функціонування хворого на бажаному рівні. Тому, досліджуючи хворих на серцево-судинні захворювання, нам важливо оцінити вплив медикаментів на хворого, їх дію та самопочуття при вживанні.

Психічна чи психологічна площина робить акцент на індивідуальних переживаннях і поведінці (включаючи діяльність). В даний комплекс ми включаємо особистісні особливості, емоційний стан, тривожність, здатність прийняття життєвих ситуацій. В якості базових психологічних показників ми оцінюємо психологічну стійкість, самооцінку, відчуття соціальної підтримки, особистісну референтність, рівень конфліктності особистості. Дослідження рівня розвитку психологічної стійкості допомагає визначити здатність зберігати самоконтроль, особистісну стійкість у подоланні труднощів, стійкість до стресу. Оцінюючи самооцінку хворого, ми визначаємо ступінь можливостей, оцінку якостей, рівня успішності діяльності, оцінки особистості з точки зору інших людей, що відображається у самоствердженні, у прагненні людини знайти своє місце в житті. Важливими показниками на психологічному рівні є відчуття соціальної підтримки хворого, особистісної значимості для оточуючих, контакти з оточуючими, рівень орієнтації на норми та правила.

Дана площина також включає вивчення розвитку духовних потреб, до яких відноситься потреба бути особистістю (А. В. Петровський, В. А. Петровський), моральні та естетичні потреби (А. Джидар'ян, Н. А. Коваль, В. К. Скатерщиков), потреба сенсу життя (А. Маслоу, В. Франкл), потреба в творчій праці (С. Б. Каверін, Г. Л. Смірнов, І. Т. Фролов, В. Д. Шадріков) [5]. Дослідження духовної сфери сприяє визначенню особистісних переконань хворого, що надають людині зміст, цінність і перспективу.

Окрему увагу варто приділити депресивним проявам хворого. В результаті даного захворювання часто виникає немотивоване відчуття провини, пригнічення, відчай, тривога, стає надзвичайно тяжко приймати рішення,

можливе безсоння, з'являються думки про безцільність життя, що впливають на прояви серцево-судинних захворювань, зменшують можливості реабілітації та збільшують ризик смерті.

Наступна, соціальна площина досліджує систему міжособистісних стосунків. У процесі взаємодії з оточенням особистість проявляється у стилі міжособистісного сприйняття. Згідно з міжособистісною теорією Г. Саллівена, особистість є результатом взаємодії людини з іншими значимими людськими істотами [2]. Засновник медичної психології В. Н. Мясіщев також визначає особистість як певну систему відносин людини (до себе, до оточуючих, до майбутнього) [6]. Саме тому, аналізуючи теоретичний матеріал, ми звертали увагу не лише на особистісні якості, але й на міжособистісні відносини (соціальний фактор). В рамках даної площини ми досліджуємо міжособистісні стосунки, трудову діяльність, соціальний статус, стосунки в сім'ї. Нам важливо визначити особливості співробітництва в колективі, комунікативні особливості, оцінити адаптацію досліджуваного до певного виду діяльності тощо.

Екологічна площина включає аналіз зовнішніх умов життя досліджуваного. Сюди належить збір інформації щодо умов проживання, якості житла, умов для пасивного і активного відпочинку, рівня психічної і фізичної безпеки, матеріального забезпечення, навколишнього середовища. Даний компонент вивчає ступінь реалізації життєвих стратегій людей, задоволення хворим життєвих потреб на фінансовому рівні. Відбувається аналіз сприйняття забруднення повітря, клімату, шуму, небезпеки природних катаклізмів тощо.

Характеризуючи ЯЖ на екологічному рівні, В. Бобков і П. Масловський-Мстиславський пропонують вивчення таких складових: клімат, погодні умови, характер забудови мікрорайону, наявність магазинів з асортиментом товарів, озеленення мікрорайонів, чистота вулиць, проїздів, густина руху на вулицях, рівень шуму, нещасні випадки, чистота (забрудненість) повітря і водних басейнів, захищеність і страхівка від пожеж, ступінь скупченості людей в місці проживання, соціальні проблеми мікрорайонів (алкоголізм, дитяча грубість, наркоманія і т. д.), відносини між групами людей (релігійними, політичними, етнічними, расовими, національними, класовими), сусіди і відносини з ними, природні блага для розваг (прогулянок, плавання, рибної ловлі), наявність клубів, спортивних і дитячих майданчиків, басейнів, наявність храмів, загальна задоволеність навколишнім середовищем [1]. Всі ці складові дозволяють нам дослідити зовнішні умови життя хворого, за рахунок яких можна визначити задоволення різноманітних потреб, отримання соціальної та медичної допомоги, екологічні та естетичні особливості навколишнього середовища, що здатні поліпшувати чи погіршувати ЯЖ досліджуваного.

Отже, система оцінки ЯЖ хворих на серцево-судинні захворювання, в основі якої лежить принцип мультимодальності, дає змогу як на психологічному, так і на фізіологічному, соціальному, екологічному, діагностувати стан хворого та виявити ті показники, що негативно впливають на її складові. Вона охоплює загальне обстеження пацієнта.

Дана система дає змогу оцінити зміни у ЯЖ хворих на серцево-судинні захворювання та визначити ті чинники, які не пов'язані з хворобою, але позитивно чи негативно впливають на стан хворого. Крім того, запропонована методика оцінки ЯЖ хворих на серцево-судинні захворювання дозволяє повніше та точніше оцінити динаміку показників ЯЖ як в індивідуальному випадку, так і в цілому.

Список використаних джерел

1. Бобков В. Качество жизни: концепция и измерение / В. Бобков, П. Масловский-Мстиславский // Всероссийский центр уровня жизни. — М., 1998. — С. 17–19.
2. Гогунев Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогунев, Б. И. Мартъянов. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 288 с.
3. Клиническая психология / Под. ред. М. Перре, У. Бауманна; пер. с нем. — 2-е междунар. изд. — СПб.: Питер, 2002. — 1312 с.
4. Ложкин Г. В. Психология здоровья как условие сохранения потенциала человека / Г. В. Ложкин // Психологічні перспективи. — 2009. — Вип. 14. — С. 14–32.
5. Ложкин Г. В. Психологические факторы качества жизни людей / Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія: зб. наук. праць. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — № 6 (30). Ч. II. — С. 6–9.
6. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные труды / В. Н. Мясичев ; Под. ред. А. А. Бодалева. — М., 1998. — 416 с.
7. Психология здоровья: учебник для вузов / Под. ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.
8. Ягенський А. В. Оцінка якості життя у сучасній медичній практиці / А. В. Ягенський, І. М. Січкарук // Журнал Внутренней Медицины. — 2007, № 3 — С. 27–32.
9. Bullinger M. Quality of life and chronic conditions: the perspective of children and adolescents in rehabilitation / M. Bullinger, U. Ravens-Sieberer // Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr. — 2006. — Vol. 55 (1). — P. 23–35.
10. Engel G. L. The clinical application of the biosocial model / G. L. Engel. — Am. J. Psychiatry. — 1980. — № 137. — P. 535–544.
11. Mackenzie A. / Predictors of quality of life following stroke / A. Mackenzie, A. Chang — Disabil Rehabil — 2002. — 259–265 p.
12. Menninger. Clin/Menninger. — 1991. — Vol. 55, № 1. — P. 96–103.
13. Sullivan H. S. The Fusion of Psychiatry and Social Science / H. S. Sullivan. — Norton, N. Y : 1964. — 302 p.

Е. Корпач

соискатель кафедры общей и социальной психологии, старший лаборант
кафедры медицинской психологии и психодиагностики
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Резюме

В статье осуществлен теоретический анализ качества жизни с социальной, медицинской и психологической точки зрения. Представлена разработанная на основе мультидисциплинарного подхода процедура исследований качества жизни больных сердечно-сосудистыми заболеваниями, что состоит из четырех плоскостей: биологической, психологической, социальной и экологической.

Ключевые слова: качество жизни, сердечно-сосудистые заболевания, принцип мультимодальности, биологическая плоскость, психологическая плоскость, социальная плоскость, экологическая плоскость.

E. Corpach

Researcher of Department of General and Social Psychology, Senior Assistant of
Department of Medical Psychology and Psychodiagnostic
Volyn National Lesya Ukrainka University

SYSTEME VALUATION OF QUALITY OF LIFE IN PATIENTS WITH CARDIOVASCULAR DISEASE

Summary

In this paper performed the theoretical analysis of the quality of life with social, medical and psychological point of view. The developed based on the multidisciplinary approach a system of quality of life of patients with cardiovascular disease, consisting of four planes: biological, psychological, social and ekolochnoyi.

Key words: quality of life, the cardiovascular diseases, the principle of multimodality, the biological plane, the psychological plane, the social plane, the ecological area.

Крипакова Татьяна Анатольевна

магистр психологии, психолог-консультант

Церковь «Адвентисты седьмого дня»

Шрагина Лариса Исааковна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной и прикладной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ВЕРУЮЩИХ-
ПРОТЕСТАНТОВ**

Верующие-протестанты обладают особенностями в проявлении самоактуализации и ценностных ориентациях по сравнению с неверующими людьми. У верующих происходит развитие личности в направлении самоактуализации с развитием метамотивации и установкой на альтруизм.

Ключевые слова: самоактуализация, ценности бытия, ценностные ориентации, социально-психологическая установка, метамотивация.

Основоположник гуманистической психологии Абрахам Маслоу определял самоактуализацию как высшую потребность личности в процессе ее самоопределения. Личность, считал он, всей своей жизнью стремится ответить на вопрос: «Кем я могу стать?»

Однако, как показали исследования О. И. Моткова, возникает противоречие между действиями человека, стремящегося к самоактуализации, и потребностями общества (социума): личность может достичь высокого уровня самоактуализации и в то же время не иметь общечеловеческих ценностей, что создает почву для конфликтов с другими людьми, трудностей в создании семьи, в поддержке дружественных отношений. Так, по данным Шостром, сравнительные показатели разных групп испытуемых-американцев выявляют более высокий уровень самоактуализации у мужчин-преступников, чем у студентов колледжей [17].

Чтобы ответом на вопрос «Кем я могу стать?» стала жизнь, наполненная психологическим здоровьем и зрелостью, А. Маслоу подчеркивал важность мотивации высшего уровня — метамотивации (бытийных ценностей) в процессе личностного роста. К бытийным ценностям он относил цельность, совершенство, завершенность, справедливость, жизненность, простоту, красоту, добро, индивидуальное своеобразие, непринужденность, склонность к игре, истинность, честность, самодостаточность [13, 14, 16].

По мнению А. Маслоу, высшие ценности существуют в самой человеческой природе и могут быть там найдены: «Это противоречит более старым, привычным взглядам, что высшие ценности приходят лишь от сверхъестественного Бога или иного источника, внешнего по отношению к самой человеческой природе» [цит. по 17].

При этом к числу тех, кто самоактуализировался, А. Маслоу относил Авраама Линкольна, Томаса Джефферсона, Альберта Эйнштейна, Элеонору Рузвельт, Джейн Адамс, Альберта Швейцера, Баруха Спинозу. Однако анализ биографических данных этих людей позволяет предположить, что духовно-религиозные ценности, а именно ценности Священного Писания, к которым относятся не только ценности бытия, но и такие ориентиры, как святость, праведность, бескорыстие, сыграли важную роль в их формировании [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 20].

Проблема развития целостной личности, гармоничной с социумом, возникает из-за того, что гуманистическая психология, делая акцент на стремление к самоактуализации, не учитывает значения ценностных ориентаций, на основе которых идет этот процесс, в частности, духовно-религиозных. В связи с этим наше исследование было направлено на изучение особенностей самоактуализации и личностных ценностных ориентаций на основе христианского мировоззрения протестантов.

Объект исследования — самоактуализация как высшая потребность личности (в контексте гуманистической теории личности Абрахама Маслоу).

Предмет исследования — особенности самоактуализации верующих-протестантов.

Цель исследования — выявить особенности самоактуализации верующих-протестантов.

Для исследования особенностей структуры самоактуализации использовались: методика «Самоактуализация — ориентир для личностного роста» (САМОАЛ) Н. Ф. Калиной [11]; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной [19]; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [19].

Математико-статистические методы обработки данных — расчет *t*-критерия Стьюдента — осуществлялся на основе программы «Excel».

Для исследования особенностей самоактуализации верующих мы выбрали группу верующих-протестантов, которые регулярно посещают церковные собрания (20 чел., члены христианской Церкви адвентистов седьмого дня г. Севастополя), и контрольную группу людей, не посещающих регулярно какое-либо религиозное собрание (25 чел.).

Понятие «*верующий-протестант*» определяет человека, убедившегося в существовании Бога как Живой Личности, принимающего Его законы даже без понимания их полного смысла. Божья воля «пропитывает» все личностные потребности и цели такого человека. Он приобретает новые привычки в образе жизни, которые согласуются с положениями Священного писания. При этом он верит, что Бог помогает приобретать все необходимое для его счастливой жизни, довольствуясь тем, что у него есть. Потребность в безопасности удовлетворяется на уровне осознания Божьей защиты и охраны.

Потребность в самоактуализации как исполнении своего предназначения для верующего-протестанта заключается в поиске себя и своего само-

определения для реализации не только своих способностей и потенциала, но и для осознания миссии, данной ему Господом.

В основе формирования ценностных ориентаций верующего-протестанта лежит ценность бытия — истина, которая включает три понятия: 1) Личность Бога; 2) Закон Божий (Десять заповедей); 3) Слово Божье (Священные Писания), которое является описанием воли Бога для человека.

Полученные по методике САМОАЛ в результате исследования средние значения (ЭГ — экспериментальной группы, КГ — контрольной группы) представлены в таблице по шкалам самоактуализации.

Таблица 1

Средние значения показателей по шкалам самоактуализации (в %)

Наименование шкал	ЭГ	КГ
Ориентация во времени	74,5	54,8
Ценности	71,4	56,8
Взгляд на природу человека	47	39,6
Потребность в познании	54,5	53,2
Креативность	57,7	57,4
Автономность	49,9	43,5
Спонтанность	44,3	38,8
Самопонимание	52,2	57,2
Аутосимпатия	48,5	45,1
Контактность	52,5	43,6
Гибкость в общении	52	52,8
Самоактуализация	57,3	50,1

Проанализировав результаты исследования, мы сделали следующие выводы об особенностях в проявлении самоактуализации и ценностных ориентациях верующих по сравнению с неверующими людьми:

1) Среднее значение показателя уровня самоактуализации у верующих выше, чем у неверующих, о чем говорят результаты исследования по методике САМОАЛ и подтверждает значение *t*-критерия Стьюдента ($p < 0,01$).

2) Особенности самоактуализации верующих очевидны в сфере ценностей и ориентации во времени по высоким показателям и *t*-критериям Стьюдента ($p < 0,01$). Можно предположить: мировоззрение, основанное на духовных ценностях Священного Писания, является фактором, способствующим здоровому развитию личности, что показывают результаты нашего исследования и биографический анализ личностей, исследуемых А. Маслоу.

3) Развитие самоактуализации у верующих происходит с установкой на альтруизм и ослаблением установки на эгоизм ($p < 0,01$), несмотря на то, что верующие считают себя эгоистами, как показали результаты исследования по методике Потемкиной.

4) Для людей с духовными ценностями и установками значимее терминальные ценностные ориентации: внутренняя гармония, жизненная мудрость, счастье других и верные друзья, использование своих способностей. В то же время такие ориентации, как здоровье, материальная обеспеченность, общественное признание у них менее значительны, чем у контроль-

ной группы, что показывает обусловленность значимости ценностных ориентаций христианским мировоззрением, развитие личности в направлении самоактуализации, формирование метамотивации (по результатам исследования по методике Рокича).

5) Ориентиры верующих-протестантов направлены на благополучие, прежде всего, внутренней жизни самого индивида, то есть жизни в гармонии с «Я-идеальным», а также на развитие отношений с другими людьми.

6) Твердая воля, самоконтроль, дисциплинированность среди инструментальных ценностей больше ценятся христианами, а независимость суждений, воспитанность, образованность становятся менее значительными, что определяется ценностями Священного Писания. Чтобы достичь гармонии с собой и с другими людьми, важно преобразование характера, а не только лишь изменение внешнего поведения, этим и определяется приоритетность выбранных инструментальных ценностных ориентаций верующими.

7) Исследование показало, что ценностные ориентации не складываются в статичную иерархию даже в зависимости от мировоззрения. Фактор культуры, в которой выросли испытуемые, живущие в одном регионе, определил во многом сходство ценностных ориентаций людей с различным мировоззрением.

8) Отличия иерархий ценностных ориентаций каждого испытуемого в отдельности определяют и долю индивидуального восприятия ценностей во взаимосвязи со своим «Я — идеальным».

В проблеме самоактуализации важен факт влияния общества не только на удовлетворение базовых потребностей, но и на осознание ценностей бытия как потребностей высшего порядка, поскольку именно ценностные ориентиры общества во многом определяют направление развития человека, а как итог, и судьбу растущего поколения. Поэтому так важно, чтобы ценности, «прививаемые» обществом, были истинно человеческими ценностями.

Маслоу понимал, что цивилизация может либо способствовать, либо мешать удовлетворению базовых потребностей. Однако не объяснил, почему изобилие обеспечивает одним людям возможности роста, в то время как другие «застревают» на чисто «материальном» уровне [13, с. 387].

Проведенный теоретический анализ позволяет предположить: обнаружив, что ценности бытия составляют метамотивацию самоактуализирующихся личностей, которые, как считал А. Маслоу, существуют в человеческой природе, ученый не учел, что развитие и формирование потребностей личности в детские годы происходило под влиянием духовно-религиозных ориентиров, и не увидел этой взаимосвязи.

Духовная самоактуализирующаяся личность верующего-протестанта характеризуется таким уровнем развития, когда духовные ценности становятся его потребностями. При этом спектр духовных ценностей больше, чем ценностей бытия, эти ценности прописаны в Священном Писании и составляют основу мотивации. Вера способствует образованию духовного компонента личности и определяет направление самоактуализации человека как становление тем, кем, по убеждению верующего-протестанта, Бог определил ему быть, вложив необходимый для этого потенциал в его природу.

Список использованных источников

1. Биография Адамс Джейн [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.tonnel.ru
2. Биография Барух де Спиноза [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.ru.wikipedia.org
3. Биография Джефферсона Томаса [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.erudition.ru
4. Биография Джефферсона Т. [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.biografguru.ru/about/dzhefferson/
5. Биография Лаура Джейн Адамс [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.tonnel.ru
6. Биография Линкольна Авраама [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.ru.wikipedia.org
7. Биография Эйнштейна А. [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.Albert-Einstein.ru/biography/
8. Главы государств мира [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.presidents.h1.ru
9. Горобец Т. Н. Любовь — духовная потребность в реализации жизненной стратегии / Т. Н. Горобец // Мир психологии — № 1, 2006.
10. Дронова Т. А. Совесть как психологический феномен сознания / Т. А. Дронова // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 121–127.
11. Калина Н. Ф. Самоактуализация — ориентир для личностного роста [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.vikrob.narod.ru/samoal.htm
12. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей [электронный ресурс] / А. В. Кирьякова // «Magister», международный психолого-педагогический журнал. — Москва, 1998 — № 4. — С. 37–50. — Режим доступа к ресурсу: www.xim-i.narod.ru/zzz/orientir.htm
13. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ.]. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
14. Маслоу А. Психология Бытия / А. Маслоу; [пер. с англ.]. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. — 304 с. — (Серия «Актуальная психология»).
15. Меган Лофтус Элеонора Рузвельт: краткая биография [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.america.gov/st/hr-russian/2008/December
16. Мотивация и личность / А. Маслоу. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 352 с. — (серия «Мастера психологии»).
17. Мотков О. И. О парадоксах процесса самоактуализации личности [электронный ресурс] / О. И. Мотков; режим доступа к ресурсу: www.psychology-online.net/articles/doc-675.html
18. Паулин Дж. Вечное Евангелие / Паулин Дж.; [Пер. с англ.]. — Заокский: Источник жизни, 2010. — 288 с.
19. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Райгородский Д. Я. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ — М», 2002. — 672 с.
20. Терновая Л. Элеонора Рузвельт: непростая судьба «Первой Леди» США [электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: www.rags.ru/akadem/all/18-2002

Т. Крипакова

магістр психології, психолог-консультант
Церква «Адвентисти сьомого дня»

Л. Шрагіна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедра соціальної і прикладної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВІРУЮЧИХ-ПРОТЕСТАНТІВ

Резюме

Віруючі-протестанти мають особливості у прояві самоактуалізації та ціннісних орієнтаціях в порівнянні з невіруючими. У віруючих відбувається розвиток особистості в напрямку самоактуалізації з розвитком метамотивації та установкою на альтруїзм.

Ключові слова: самоактуалізація, цінності буття, ціннісні орієнтації, соціально-психологічна установка, метамотивація.

T. Kripakova

Master of Psychology, Counseling Psychology
The Church «Seventh Day Adventists»

L. Shragina

Ph. D., assistant professor, Department of Social and Applied Psychology
Odessa National I. I. Mechnikov University

**FEATURES OF SELFACTUALIZATION OF BELIEVERS-
PROTESTANTS**

Summary

Deferences are existed between believers and unbelievers in selfactualization and values. Believers are developed as self-actualization personalities with the metamotivation. They are more altruists then unbelievers.

Key words: selfactualization, values of life, values, metamotivation.

Мітюков Віталій Олексійович

кандидат медичних наук, доцент, викладач кафедри фізичної реабілітації
Горлівський регіональний інститут Відкритого Міжнародного Університету
Розвитку Людини «Україна»

Закревський Олександр Павлович

академік, професор, завідувач психотерапевтичним наркологічним кабінетом
анонімного лікування
Донецький обласний наркологічний диспансер

Самсонов Олексій Васильович

доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації
Горлівський регіональний інститут Відкритого Міжнародного Університету
Розвитку Людини «Україна»

Норейко Сергій Борисович

доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації
Донецький державний інститут здоров'я, фізичного виховання та спорту

Ярош Артем Миколайович

аспірант, викладач кафедри фізичної реабілітації
Горлівський регіональний інститут Відкритого Міжнародного Університету
Розвитку Людини «Україна»

Чернов Іван Володимирович

студент V курсу кафедри фізичної реабілітації
Горлівський регіональний інститут Відкритого Міжнародного Університету
Розвитку Людини «Україна»

**НЕРВОВА АНОРЕКСІЯ ТА БУЛІМІЯ У ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ
ТА МОЛОДИХ ЖІНОК РЕПРОДУКТИВНОГО ВІКУ: КЛІНІКА,
ПРОБЛЕМИ ЛІКУВАННЯ, ФІЗИЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА
РЕАБІЛІТАЦІЯ**

В роботі вивчені клініка захворювань дівчат-підлітків, школярок і молодих жінок репродуктивного віку на нервову анорексію і булімію, проблеми лікування, фізична та психологічна реабілітація. Нервова анорексія і булімія — надмірне, завзяте прагнення хворих жінок до якісної та кількісної відмови від прийому їжі, зниженню індексу маси тіла. Провідний синдром захворювання дівчат — болісне відношення та судження сучасної ідеальної жіночої фігури. Зайва повнота та її виправлення шляхом відмови від прийому їжі та виправлення фізичного недоліку. Перекручування сприйняття образу свого тіла та марення установкою на упорне зниження маси тіла.

Ключові слова: дівчата, підлітки, нервова анорексія, булімія, синдром, захворювання, лікування, фізична, психологічна, реабілітація.

Вступ. Широка взаємодія сучасних медично-оздоровчих фізично-реабілітаційних центрів, санаторно-курортних, психологічних закладів відносно оздоровлення дівчат-підлітків, особливо школярок, жінок репродуктивного віку до лікування нервової анорексії та формування принципів їх здорового стилю життя, занять з фізичної культури і спорту, засобів

фізичної та психологічної реабілітації, на наш погляд, приведуть до більш позитивних результатів в країні по збереженню здоров'я майбутніх матерів, покращення показників новонароджуваності здорових дітей та збереження генофонду української нації [4; 7; 8; 10].

Актуальність теми. Нервова анорексія, захворювання дівчат-підлітків і молодих жінок репродуктивного віку, яке характеризується втратою ваги, надмірним страхом повноти, перекрученою уявою про свій зовнішній вигляді та глибокими гормональними порушеннями [2; 7; 9; 11].

Нервова анорексія у дівчат-підлітків у дебюті розвитку нерідко маскується під шизофренію з проявом її основних синдромів. Дівчата-підлітки мріють про ідеальну фігуру, припиняють регулярно приймати їжу, відмовляються від неї. Вони стають мовчазними з грубою манерністю, відчуженістю поведінки серед своїх перевесниць, некритичністю, неконтактністю. Настрій у дівчат-підлітків проявляється тривожно-депресивними розладами. Вони відмовляються від прийому їжі та у цей період втрачають більше 20 % вихідного індексу маси тіла, настає аменорея (мал. 1). Продовжується при цьому втрата маси тіла, загрожуюча їх життю. За даними сучасної літератури нервовою анорексією та аменореєю страждають 1 % дівчат-підлітків та школярок [8; 11].

Мета дослідження. Вивчити сучасні симптоми прояву нервової анорексії у дівчат-підлітків та жінок репродуктивного віку при психогенній аменореї, булімії; розробити комплекси сучасних методів фізичної та психологічної реабілітації нервової анорексії і булімії та застосувати їх в практику оздоровчого лікування дівчат-підлітків та жінок репродуктивного віку.



Мал. 1. Загальний вигляд хворої на анорексію

Аналіз та обговорення результатів дослідження. Захворювання нервовою анорексією починається у дівчат психогенною аменореєю у ранньому підлітковому віці іноді може проявитися і у більш пізньому, репродуктивному віці після 30 років. За статистикою тільки 40 % дівчат-підлітків одужують, у 24 % випадків хвороба приймає хронічний характер, у 30 % — стан покращується після активного застосування психологічних та помірних сучасних методів фізичної реабілітації. У 6 % — це летальні випадки унаслідок глибоких порушень не вікових електролітного і гормонального балансу, прогресуючого погіршення загального стану здоров'я, серцево-судинних захворювань та зниження імунітету. Причини виникнення анорексії до цього часу остаються до кінця не вивченими [2; 9; 11; 14].

Вважається, що причини нервової анорексії — це захворювання, пов'язані з втратою апетиту:

1) порушення обміну речовин, захворювання шлунково-кишкового тракту;

2) захворювання сечостатевої системи;

3) онкологічні захворювання;

4) поганий стан ротової порожнини;

5) хронічні болі чи стійке підвищення температури тіла.

Однак психіатри схильні вважати, що основна причина анорексії криється у затяжних депресіях, маніях, розвитку шизофренії та інших розладів [2; 3; 8; 9].

Основні симптоми нервової анорексії:

1) признаки анорексії, пов'язані з прийомом їжі та схудненням;

2) контроль ваги дівчатами стає метою номер один;

3) дівчинка-підліток, особливо школярка, боїться набрати вагу;

4) скаржиться на свою повноту (при цьому остається худюю);

5) дівчинка намагається позбутися від їжі, викликає блювання;

6) приймає послаблюючі медикаментозні препарати;

7) їсть окремо від сім'ї, ховає їжу, віддає іншим (сестрам, братам, тваринам).

Ознаки анорексії у дівчат-підлітків видно по стану їхнього здоров'я:

1) індекс маси тіла знижується на 20 % та більше;

2) м'язи атрофуються;

3) з'являються запори;

4) випадають зуби, волосся;

5) з'являються судоми;

6) припинення менструації;

7) підвищення нервозності, схильність до депресій [9; 11; 14].

Нервова анорексія — тяжкий синдром, який характеризується навмисним надзвичайним прагненням до якісної та кількісної відмови від їжі та зниженням індексу маси тіла у дівчат-підлітків та молодих жінок репродуктивного віку та рідко він зустрічається у жінок більш старшого віку [2; 8; 9; 11].

Провідний симптом: маревна переконаність дівчат-підлітків у надмірній масі свого тіла та болісні судження про ідеальну жіночу фігуру —

дисморфоманічна ідея «надлишкової повноти» і як наслідок — прагнення до виправлення фізичного недоліку. Пацієнтки завзято ретельно вивчають калорійність продуктів у своїй дієті.

Дисморфоманічний етап починається у дівчат-підлітків з перекручуванням сприйняття образу свого тіла, при якому формується «жах ожиріння», та маревною установкою на стійке зниження ваги тіла. Скорочення кратності прийому їжі до одного-двох разів на добу, прийом їжі через день, постійне зменшення об'єму разового споживання їжі [2; 6; 9; 11].

Поступово на цьому етапі розвитку захворювання з'являються ознаки сомато-ендокринних порушень: зникнення підшкірно-жирової клітковини, оліго-, а потім аменорея, дистрофічні зміни з боку внутрішніх органів, випадіння волосся, зміна біохімічних показників крові. Тривалість цього етапу продовжується у дівчат-підлітків від 6 місяців до 1,5 років. У цей період дівчата-підлітки виглядають украй виснаженими, сидять «гачком», шкіра у них лупиться, пігментована, по всьому тілі — пушкові волосся (феномен лануто). Можуть з'явитися трофічні виразки, пролежні, «заїди» в кутах рота, угасають вітальні функції [2; 3; 9; 11].

Нервова анорексія у дівчат-підлітків з початку свого розвитку може зустрічатися як самостійне психогенне захворювання, особливо пубертатного періоду, та при виникненні шизофренії. Такі дівчата-підлітки нуждаються у допомозі консультації та лікуванні в першу чергу лікаря-психіатра, анонімного психотерапевта, ендокринолога, дитячого гінеколога, досвідчених спеціалістів-реабілітологів та інших.

В динаміці розвитку нервової анорексії у дівчат-підлітків, особливо школярів, виникає булімічна симптоматика, яка виражається відчуттям голоду з поїданням великих об'ємів їжі без відчуття насиченості та подальшої боротьби з наслідками переїдання у вигляді штучного виклику блювання (мал. 2), прийому послаблюючих та ін. [3; 9; 11]. Приступи булімії звичайно виникають на фоні зниженого настрою та, у свою чергу, супроводжуються поглибленням депресивної симптоматики. Лікування нервової анорексії з булімічними розладами повинно проводитися комплексно, поетапно та включати у себе наряду з психофармакологічними засобами ретельно продуману систему харчування, психотерапію та помірну відволікаючу фізичну реабілітацію [3; 9; 11; 13; 14].

Необхідно відмітити, що у хворих дівчат-підлітків з нервовою анорексією з булімічними розладами відмічається більш важкий перебіг захворювання, ніж у хворих нервовою анорексією з обмеженням у їжі. Виникаючі булімічні розлади у дівчат-підлітків можуть бути поділені на три типи: булімія як симптом нервової анорексії, булімія як етап нервової анорексії та булімічний варіант нервової анорексії [9; 11].

Булімія як симптом анорексії обмежується підвищенням апетиту, перебіг хвороби визначається чередуванням булімічних епізодів з періодами обмеження у їжі та використанням методів корекції ваги (помірними методами сучасної фізичної реабілітації, художньої гімнастики, аквааеробіка, аеробіка, вправи з фітболом та ін.), іноді додаткове застосування

послаблюючих засобів. При сучасному розпізнаванні булімії, лікуванні та застосуванні помірних посильних їх віку та стану методів та засобів фізичної, психологічної реабілітації харчова поведінка дівчат-підлітків звичайно нормалізується. При булімічному варіанті нервової анорексії депресивні розлади у структурі захворювання найбільш виражені, про що свідчать достовірні відмінності статистичних показників депресивних проявів за шкалою Гамільтона ($p > 0,001$) для булімії як симптому, $p > 0,005$ для булімії як етапу розвитку нервової анорексії [9; 11; 14].



Мал. 2. Булімічні розлади хворих на анорексію

Лікування та фізична реабілітація дівчат-підлітків з нервовою анорексією та булімічними розладами повинно бути комплексним, поетапним — в умовах стаціонару та подальшого амбулаторного, фізично-реабілітаційного спостереження, включення психотропних засобів, ретельно продуману систему харчування хворих, загальнозміцнюючу фізичну реабілітацію, вітамінотерапію та підвищення імунітету, психотерапію під наглядом досвідченого лікаря-психотерапевта. При прояві ознак дистрофії у дівчат-підлітків з нервовою анорексією та супутньою булімією необхідне стаціонарне лікування. Амбулаторне лікування можливе проводити лише тоді, коли вторинні соматоендокринні розлади не досягли виразного ступеня та не погрожують життю хворих.

Незалежно від нозологічної приналежності нервової анорексії насамперед необхідно провести загальнозміцнююче лікування, направлене на покращення соматичного стану (серцево-судинні засоби, імуномодельючі, з одномоментним введенням достатньої кількості рідини, вітамінотерапія). З перших днів хворим необхідно назначати дрібне 6–7-разове харчування невеликими порціями з подальшим постільним режимом не менше 2 годин. При нервовій анорексії у вигляді самостійного захворювання кола пограничних розладів особливо показана психотерапія у різних варіантах залежно від преморбідних особливостей хворих, а також транквілізатори

та нейролептики з м'яким спектром дії у невеликих дозах, помірні фізичні вправи (ходьба, теренкур, дихальні вправи, ранкова гігієнічна гімнастика, вправи з фітболом).

Лікування нервової анорексії (мал. 3), почате у клінічних умовах, необхідно продовжувати амбулаторно із застосуванням сучасних методів фізичної та психологічної реабілітації під контролем лікаря-психіатра та досвідченого спеціаліста-реабілітолога.



Мал. 3. Хвора на анорексію до та після лікування

При цьому реабілітаційні методи потрібно здійснювати відразу ж після виписки хворого. Частіше за все (при продовженні амбулаторного лікування) кращий ефект дає якомога раннє прилучення хворих до трудової діяльності, вироблення у них установки на продовження навчання, здобуття нових трудових та фізичних навичок.

Застосування значного арсеналу методів та засобів сучасної фізичної реабілітації: фізіотерапії, бальнеотерапії, акватерапія, спелеотерапія (санаторії «Соляна Симфонія» м. Соледар, «Святі гори» м. Святогірськ), дельфінотерапія, психомедикаментозна корекція дозволять успішно вирішувати головну задачу сучасної медицини та реабілітації дівчат-підлітків, майбутніх жінок репродуктивного віку, повернення їм здоров'я фізичного, психічного, морально-духовного та соціально-культурного адаптування до несприятливих умов нашого сучасного життя.

Висновки

- Нервова (неврогенна) анорексія дівчат-підлітків — це розлад харчування, який характеризується самоустановленими обмеженнями відносно дієти, особливими способами поводження з їжею, значною втратою маси тіла та нездоланим страхом перед ожирінням або будь-якою прибавкою ваги.

• Нервова булімія представляє собою епізодичне, неконтрольоване, компульсивне та швидке поглинання дуже великої кількості їжі протягом короткого періоду часу, при цьому дівчата-підлітки регулярно приймають послаблюючі та діуретики, викликають у себе блювання чи приймають інші надзвичайні та штучні міри для зпорження шлунка.

• Булімічні розлади у дівчат-підлітків можуть бути поділені на три типа: булімія як симптом нервової анорексії, булімія як етап нервової анорексії, булімічний варіант нервової анорексії. При вчасно виявленому та початому комплексному лікуванні булімістична харчова поведінка хворих звичайно нормалізується.

• Лікування нервової анорексії з булімістичними розладами повинно бути комплексним, поетапним — в умовах стаціонару та подальшого тривалого спостереження, включати у себе поряд з психотропними засобами, ретельно продуману систему харчування дівчат-підлітків, вітамінну та імунну терапію, направлену на укріплення загального та фізичного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Артемьева М. С. Особенности патопсихологических исследований больных нервной анорексией в комплексной терапии / М. С. Артемьева, А. Е. Брюхин, М. А. Цивилько // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия Медицина. — 2002. — № 3 — С. 58–60.
2. Безисюк Е. В. Современные представления о нервной анорексии / Е. В. Безисюк, Е. Е. Филин // Медицинская помощь. — 1995. — № 2. — С. 18–20.
3. Бухановский А. О. Общая психопатология: Пособие для врачей / А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. — 3-е издание, переработанное и дополненное. — Ростов-на-Дону: ЛРНЦ «Феникс», 2003. — С. 273–276.
4. Вовк И. Б. Здоровый образ жизни подростков — залог сохранения репродуктивного здоровья / И. Б. Вовк. Зб. наукових праць // Асоціація акушерів-гінекологів України: Зб. наукових праць. — К.: Інтермед, 2003. — С. 39–42.
5. Закревский А. П. Психическое здоровье население Донбасса, современные экологические и социокультурные влияния: первого международного научно-практического семинара «Повховские научные чтения» / А. П. Закревский, И. В. Цыба, Е. В. Медведева и др.; Под общ. редакцией Ступина А. Б. — Донецк; ДОННУ. — 2010. — С. 174–181.
6. Коркина М. В. Психиатрия: Учебник для медицинских вузов / М. В. Коркина, Н. Д. Лакошина, А. Е. Личко, И. И. Сергеев. — [3-е издание.] — М.: Медпресс-информ, 2006. — С. 470–475.
7. Кудренко А. І. Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді у закладах освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. / А. І. Кудренко. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. — 428 с.
8. Казакова С. Е. Дебют нервной анорексии в рамках эндогенного процесса // Український Вісник психоневрологів. Науково-практичний медичний журнал, вип. 3 (64) — Харків, 2010. — Т. 18. — С. 127.
9. Михайлов Б. В. Клиника, диагностика и принципы терапии невротических нарушений пищевого поведения / Б. В. Михайлов // «Здоров'я України». — декабрь, 2008. — № 231. — С. 69–71.
10. Слабкий Г. О. Спосіб життя підлітків як фактор збереження репродуктивного потенціалу нації: проблема та перспектива його формування // Національна програма «Репродуктивне здоров'я 2001–2005»: Збірник матеріалів. — К.: Видавництво Раєвського, 2005. — С. 64–72.
11. Репродуктивная эндокринология: (В 2 томах) / Под ред. С. С. Йена, Р. Б. Джафф; [Пер. с англ.] — М.: Медицина, 1998. — С. 20–50.

12. Ямпольская Ю. А. Сдвиги в возрасте менархе и уровни физического развития девушек Москвы за последние двадцать лет / Ю. А. Ямпольская // Вопросы антропологии. — 1988. — № 81. — С. 67–73.
13. Donohoe M. P. Stress — induced anorexia: implications for anorexia nervosa, life Sci 34. — 1984. — 203 p.
14. Cynthia M. Bulik, PhD; Patrick F/ Sullivan, MD, FRANZCP; Federica Tozzi, MD; Helena Furberg, PhD; Paul Lichtenstein, PhD; Nancy L. Pedersen, PhD Prevalence, Heritability, and Prospective Risk Factors for Anorexia Nervosa. Archive of General Psychiatry 2006; 63: 305–312.

**В. Митюков, А. Закревский, А. Самсонов, С. Норейко, А. Ярош,
И. Чернов**

**НЕРВНАЯ АНОРЕКСИЯ И БУЛИМИЯ У ДЕВУШЕК-
ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО
ВОЗРАСТА: КЛИНИКА, ПРОБЛЕМЫ ЛЕЧЕНИЯ, ФИЗИЧЕСКАЯ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ**

Резюме

В работе изучены клиника заболевания девушек-подростков, школьниц и молодых женщин репродуктивного возраста, страдающих нервной анорексией и булимией, проблемы лечения, физическая и психологическая реабилитация. Нервная анорексия и булимия — чрезмерное, упорное стремление больных женщин к качественному и количественному отказу от приема пищи, снижению индекса массы тела. Ведущий синдром заболевания девушек — болезненное отношение и суждение о современной идеальной женской фигуре. Лишняя полнота и ее исправление путем отказа от приема пищи и исправление физического недостатка. Искажение восприятия образа своего тела и бредовой установкой на упорное снижение массы тела.

Ключевые слова: девушки, подростки, нервная анорексия, булимия, синдром, заболевание, лечение, физическая, психологическая, реабилитация.

**V. A. Mityukov, A. P. Zakrevskij, A. V. Samsonov, S. B. Norejko,
A. N. Jarosh, I. V. Chernov**

**NERVOUS ANOREXIA AND BULIMIA AT GIRLS-TEENAGERS
AND YOUNG WOMEN OF REPRODUCTIVE AGE; CLINIC
AND TREATMENT PROBLEMS, PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL
REHABILITATION**

Summary

In work the clinic of disease of girls-teenagers, schoolgirls and young women of the reproductive age, suffering by a nervous anorexia and bulimia, treatment problems, physical and psychological rehabilitation are studied. A nervous anorexia and bulimia — excessive, persistent aspiration of sick women to qualitative and quantitative refusal from food, decreasing the index of weight of a body. A leading syndrome of disease of girls — the painful relation and judgment about a modern ideal female figure. Superfluous stoutness and its correction by refusal from food and correction of physical defect. Distortion of perception of an image of the body and crazy installation on persistent decrease in weight of a body.

Key words: girls, teenagers, a nervous anorexia, a bulimia, a syndrome, disease, treatment, physical, psychological, rehabilitation.

Пономаренко Лариса Петровна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей психологии и психологии развития личности

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ**

Анализируется современное состояние психологии субъектности, различные подходы к определению этой категории, возможностям ее изучения и развития. Рассматриваются особенности психотерапевтического воздействия, позволяющие проявиться субъектности, как осознания «авторства своей жизни». Особое внимание уделяется когнитивно-поведенческой психотерапии и используемым в этом направлении методам, позволяющим проявиться субъектности.

Ключевые слова: субъектность, самодетерминация, саморегуляция, когнитивно-поведенческая психотерапия.

Современные социально-экономические и политические условия в Украине выдвигают на первый план необходимость развития у людей активности, инициативности, способности и желания брать на себя ответственность за свою собственную жизнь и жизнь общества. В отечественной психологии указанный комплекс характеристик описывается понятием «субъектность». Представляется, что исследование условий становления и проявления субъектности является задачей первостепенной важности не только для педагогики, семейной психологии, но также и для различных социальных институтов государства и особенно — развития гражданского общества.

Слабое развитие или невыраженность субъектности обрекает человека на зависимость от обстоятельств или других людей, порождает проблемы в адаптации к социальному окружению, чувство не востребованности и нереализованности, затрудняет самореализацию и может привести к развитию и закреплению патологических форм поведения и пограничных нервно-психических расстройств. В данной статье мы поставили **задачи:** проанализировать современное состояние субъектного направления в психологии, рассмотреть психотерапевтический процесс с позиций данной парадигмы как раскрытие субъектности и помощь человеку в ее проявлении, осветить особенности недостаточно знакомого отечественным специалистам когнитивно-поведенческого направления психотерапии и его возможности для становления и развития субъектности.

Категорию субъектности впервые ввел в отечественную психологию С. Л. Рубинштейн. В своей работе «Человек и мир» он выдвинул новый принцип внутренней взаимодетерминации субъекта и его деятельности. Этот принцип напрямую связан с пониманием С. Л. Рубинштейном

личности как субъекта, созидающего в едином процессе себя и свою жизнь в ее осмысленной целостности [11, 8]. Категория субъекта позволяет обратиться к целостному изучению человека, и прежде всего — его внутреннего мира, опосредованно проявляющегося в поведении, деятельности, актах сознания его субъективными выборами и предпочтениями, его активным построением модели этого мира [12]. Как указывает Л. И. Анцыферова, на сегодняшний день в мировой психологической науке субъектное начало человека связывается с его способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации, порождать движения и действия [4].

С. Л. Рубинштейн придавал особое значение проблеме самоопределения человека. Преодолев формально-структурный подход к анализу сознания и деятельности, он обосновал принцип «самодеятельности» субъекта и сформулировал представление о человеке как «действующем лице», творящем деятельность, вложив в это понятие значение личности как субъекта собственной активности. Субъект рассматривался Рубинштейном не только как носитель активности, но и как источник причинности бытия, активный созидатель своего жизненного пути [11, 12]. Согласно Рубинштейну, «человек не только находится в определенном отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека...» [11]. Определение субъектности как способа реализации человеком своей человеческой сущности в мире предполагало наличие таких особенностей и качеств субъекта, как: быть источником осуществляемых им изменений в мире (активность), его способность к самостоятельности, самодетерминации (саморегуляции, самоорганизации) и самосовершенствованию [1].

В последнее десятилетие учеными ИП РАН плодотворно развивается отдельное направление исследований — психология субъекта или субъектная психология (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Е. А. Сергиенко и др.). С позиций субъектной парадигмы исследования проводятся рядом украинских психологов [14, 7, 9 и др.].

В психологии субъектности в настоящее время существует несколько направлений и точек зрения на онтологический и гносеологический статус категории субъектности в психологии. Ученые по-разному «вписывают» категорию субъекта в устоявшийся психологический тезаурус. Дискуссионным остается вопрос о соотношении понятий «личность — субъект — индивидуальность». Так, Б. Г. Ананьев полагал, что «субъектные свойства не следует отделять от личностных и индивидуальных, так как они суть характеристики человека как целого...». Он считал, что понятие субъекта в большей степени относится к деятельностной составляющей: «субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой продуктивности» [3].

Е. А. Сергиенко, развивая идеи Ананьева, предлагает следующее различение понятий личность и субъект: «Личность (персона) — это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития... Личность задает направление движения, а субъект — его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов

индивидуальности человека. Тогда носителем внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах — субъект» [12].

По мнению А. В. Брушлинского, любой человек не рождается, а становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. Субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д. [6]. К. А. Абульханова-Славская полагает, что реально не каждая личность является субъектом своего жизненного пути. Опираясь на работы Рубинштейна, Абульханова-Славская пишет: «личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня своей особенности, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня своей человечности, этичности... Качество ее как субъекта проявляется в оптимальном способе организации этого жизненного пути, общения, деятельности... способности строить и реализовать жизненную стратегию» [1].

В теоретических исследованиях проблематики субъектности особенно сложным является вопрос о ее *появлении* (проявлении в человеческой жизни). Является ли субъектность генетически заданной матрицей или формируется в процессе определенным образом заданной социализации? Обладает ли субъектностью ребенок или это — «образование», формирующееся с возрастом (а скорее — именно проявляющееся)? Всегда ли в процессе онтогенеза выявляется субъектность? Каковы условия ее проявления, развития?

Выделяется два принципиально разных подхода в решении этой проблемы: первый подход — акмеологический, в котором постулируется, что субъект — вершина развития личности, второй подход — эволюционный, при котором предполагается постепенное развитие человека как субъекта [12]. В рамках первого подхода определение личности как успешного творца собственного индивидуального жизненного пути, достигающего высоких целей, несмотря на трудности, противодействия и давления внешних и внутренних сил (т. е. обладающей субъектностью), относится лишь к самому высокому уровню развития личности, а скорее всего — выступает идеалом отношения человека к своей жизни.

Второй подход, по мнению Е. А. Сергиенко, требует применения континуально-генетического принципа к анализу развития субъектности на основе системно-субъектного подхода, что позволяет выделить несколько уровней непрерывного становления субъектности — от протоуровней в раннем онтогенезе до уровней агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни [13]. Степень развития субъектности связывается с понятием психологической зрелости, понимаемой прежде всего как континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта [12].

Е. А. Сергиенко в своей последней публикации ставит вопрос об исследовании истоков, причин, условий, детерминант, а также выявлении принципиальной возможности или невозможности достижения человеком этих вершинных уровней. Исследовательские цели предполагают выработ-

ку признаков, критериев, операциональных аналогов феномена субъектности. К. А. Абульханова-Славская предлагает совокупность общих критериев субъекта (некоторые из которых могут отсутствовать в реальности или не быть выраженными). Это: способность к совершенствованию; способность разрешать противоречия, используя психические, личностные, профессиональные и жизненные возможности; оптимизация полисистемной организации; активность; ответственность; способность к интеграции способов жизни; реализация принципиальности; способность к рефлексивности; стремление к самореализации [2].

Ряд исследователей отвергают принципиальную возможность экспериментального изучения субъектности. С позиций постнеклассической научной парадигмы субъектность может быть рассмотрена как имманентно присущая человеку, но задана как модус — то есть возможность, поэтому попытки найти «меру субъективности», измерить ее степень активности, осознанности и т. п. методологически не обоснованы. Отталкиваясь от представлений экзистенциальной философии, Л. И. Воробьева указывает, что в основе проблемы субъектности и авторства своей жизни лежит экзистенциальная антиномия свободы: «смысловое ядро субъектности — это свобода, противостоящая детерминации» [8]. С точки зрения этого автора, понятие свободы требует отказа от научного принципа каузальности, и тогда «...феномен субъектности не может быть выявлен, а следовательно, подвергнут изучению, стать предметом объективно-научного интереса, поскольку он в принципе не поддается объективации, научному методу как таковому, т. е. контролируемому (по воле экспериментатора) воспроизведению». Воробьева считает, что такой феномен, как субъектность «...невозможно операционализировать, поскольку абсурдно было бы искать причинные законы и механизмы того, что невыводимо из каузальных отношений». По мнению этого автора, модус субъектности, т. е. авторского отношения к жизни как своему произведению, заложен в человеке Творцом потенциально, однако не всякий человек приходит к автономии самоопределения.

Становление субъектности Л. И. Воробьева связывает с поиском идентичности и развитием самосознания, которое проявляется в ситуации конфликта между двумя одинаково ценными перспективами идентификации, между двумя равновозможными ценностно-смысловыми системами: частно-социального и универсально-человеческого. Конфликтная структура субъективности может быть преодолена через образование такого Я, которое может выбирать между альтернативами, быть способным к автономному самоопределению, поступку, воплощающему в жизнь ту ценность, с которой человек себя идентифицировал [8].

Исследования возможности развития субъектности с позиций постнеклассической психологии должны подчиняться герменевтическому стилю мышления, сетевому принципу организации знаний, легализации внутрисубъективного опыта. В современной практической психологии этим требованиям отвечает психотерапия, реализующая субъект-субъектные, а не субъект-объектные отношения между терапевтом и клиентом/пациентом. Л. И. Воробьева замечает, что «психотерапевтическая коммуникация име-

ет структуру герменевтического круга, т. е. цикличного процесса, в котором участники диалога достигают взаимопонимания, выстраивая единый горизонт смысла» [8].

Возможности психотерапии для развития субъектности

Исходя из вышеизложенного, именно субъектность как «авторство своей жизни», способность разрешать противоречия, быть независимым от давления внешних обстоятельств, брать на себя ответственность за свою собственную жизнь — может выступать условием психологического здоровья и удовлетворенности своей жизнью, спасти человека от кризисов потери смысла и одиночества, депрессии, невротических и других пограничных расстройств, быть в состоянии самоопределиться, взвесив, продумав и оценив свои ресурсы и ограничения.

Невротические расстройства наиболее ясно обнажают патогенность недостаточного развития субъектности и в то же время — необходимость ее обретения. Невротические и тревожные расстройства обычно связаны с трудностями в принятии решений, мучительными сомнениями, зависимостью от чужого мнения, чувством вины и тревожным ожиданием неприятностей, неуверенностью в себе, ощущением несвободы. Не случайно С. Л. Рубинштейн, который ввел в научный оборот категорию субъектности, связывал ее с проблематикой свободы и антиномичностью последней. Свобода может переживаться и как дар, и как бремя.

Специалисты-психологи и психотерапевты гуманистической ориентации главную цель своего взаимодействия с клиентом/пациентом видят именно в том, чтобы помочь человеку научиться делать сознательный выбор и брать на себя ответственность за его последствия. Эта цель, конечно, может быть реализована также и в процессе психологического консультирования, и в психологических тренингах, и в развивающей работе с людьми, имеющими психологические проблемы доклинической степени выраженности или здоровыми индивидами, стремящимися к самосовершенствованию.

Работа такого плана прямо декларируется в экзистенциальном направлении и других видах гуманистической психотерапии. Собственно, фактически любой вид психотерапии направлен на достижение того, чтобы клиент/пациент стал субъектом своей жизни и принял на себя ответственность за свои выборы. Даже в том случае, если болезнь вызвана органическими причинами, человек может стать субъектом (а не объектом) своей болезни.

Юнгианская психотерапия прямо ориентирована на достижение самости путем индивидуации. Гештальт-терапия провозглашает своей конечной целью имплозию (взрыв), который необходим для мгновенного постижения, осмысления себя своей жизни, что, вероятно, приводит к проявлению субъектности. Ф. Перлз пишет об этом так: «Когда... вы можете обнаружить, кто вы есть и что вам подходит... Это — ваша природа, сердцевина вашей жизненной силы» [10]. Один из основных методов гештальт-психотерапии

направлен на расширение осознания — т. е. вхождение в контакт со своей субъектностью.

В классическом психоанализе проработка бессознательных импульсов, расширение зоны «эго», понимание и примирение со своими неосознанными желаниями и потребностями, постижение пациентом «смысла» симптома — ведет также к проявлению большей субъектности. Обнаружение смысла симптома ставит человека перед выбором — освободиться ли от симптома, занять другую позицию или оставаться больным. И если пациент решается на этот выбор, он делает шаг к тому, чтобы стать свободным и самому решать свою судьбу.

Бытует мнение, что поведенческое и когнитивно-поведенческое направление психотерапии использует, в основном, директивные методы. Психотерапевт действует как учитель, а пациент/клиент должен всего лишь выполнять определенные задания и инструкции. Такое понимание связано с недостаточной информированностью, слабым развитием этого направления в нашей стране, отсутствием опытных специалистов, практикующих когнитивно-поведенческую психотерапию, знакомых с мировым многолетним опытом ее использования.

Представляется, что именно в когнитивно-поведенческой психотерапии происходит последовательный и хорошо структурированный процесс обращения к субъектности пациента/клиента. Клиент с самого начала — субъект процесса, с ним вместе вырабатывается цель — так называемые психотерапевтические мишени. Для этого вида терапии характерна «прозрачность» — нет никакой мистики, непонятных терминов, путешествий в бессознательное. Ссылки на работу бессознательного, которое само себя излечивает, эриксоновский гипноз, воображаемые путешествия по лугу и т. д. и т. п. — наименее созидательны для проявления субъектности, ибо здесь с человеком происходит что-то, ему неподвластное, психотерапевт ведет клиента по лабиринтам его бессознательного как бы с завязанными глазами, таинственно пообещав ему «награду» в конце.

В когнитивно-поведенческой психотерапии, напротив, психотерапевт стремится к тому, чтобы клиенту было максимально понятно, что именно происходит в процессе терапии. Так, вначале иногда в течение нескольких сессий психотерапевт объясняет концептуальную основу КПТ, приводит различные примеры, добиваясь осознания клиентом основной идеи: влияние мыслей (а вернее, искажений в восприятии и переработке информации) на возникновение и затем — почти рефлекторное появление негативных эмоций, которые заставляют человека применять неконструктивные стратегии поведения (чаще всего — избегание). До сознания пациента/клиента с пограничными расстройствами доводят информацию о том, как возникают и затем усиливаются страх, тревога, навязчивые мысли и действия, панические приступы, образуя так называемый порочный круг. Эта схема изображена на рис. 1.

1. Ситуация-триггер может быть совершенно различной для разных людей: необходимость разговаривать с несколькими малознакомыми людьми (при социальной фобии), сенсации в области внутренних органов (при ипо-

хондрии, кардиофобии и др.), опасения умереть или упасть в обморок в общественном месте (при агарофобии) и т. п.

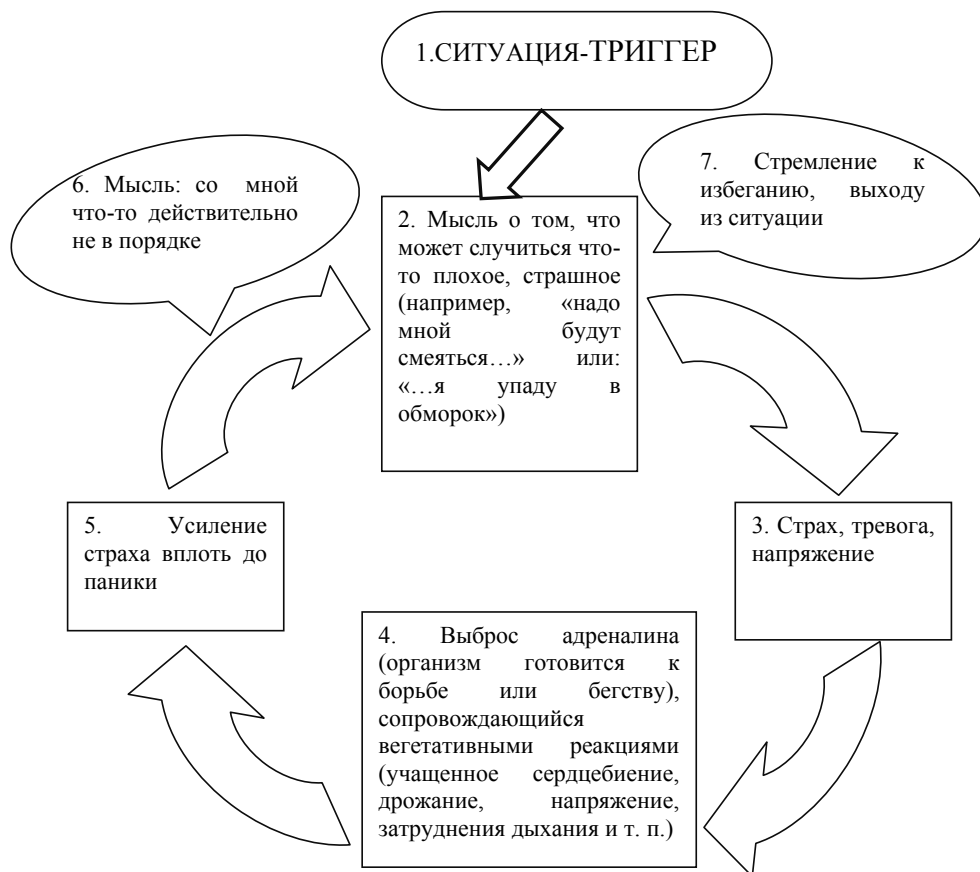


Рис. 1. Схема возникновения и поддержания деструктивных мыслей, запускающих негативные психические состояния (страх, тревога, паника и т. п.)

2. В этих определенных ситуациях появляется мысль или образ непредсказуемых, ужасных последствий, которые клиент не в состоянии будет предотвратить. Для разных людей эти «катастрофические» последствия могут быть совершенно разными: для одних достаточно представления, что я буду выглядеть глупо, для других: я умру от сердечного приступа.

3. Эти воображаемые катастрофические последствия или опасность вызывают мысль или ощущение: «мне страшно», появляется тревога, напряжение, вплоть до паники.

4. Мысль об опасности и страшных, катастрофических последствиях запускает стрессовую реакцию и выброс адреналина (так организм реагирует на мысль об опасности, приготавливаясь к бегству или борьбе). Выброс адреналина сопровождается возникновением кратковременных вегетативных

реакций (учащенное сердцебиение, дрожание, напряжение, затруднения дыхания, повышенная потливость и т. п.).

5. Так как эти реакции являются непроизвольными, человек воспринимает их как нечто чуждое, непонятное и пугающее.

6. Появляется мысль: «Со мной действительно что-то не так, я не в порядке...» что, в свою очередь, только усиливает напряжение, тревогу, страх и приводит к еще более ясному предчувствию катастрофы.

7. От этого невыносимого напряжения, тревоги, страха человек, естественно, хочет побыстрее избавиться, что и заставляет его избегать ситуации-триггеры. Круг замыкается, часто даже мысль об этих ситуациях провоцируют нарастание реакции страха и тревоги.

В процессе терапии когнитивно-поведенческий психотерапевт демистифицирует причины, вызывающие негативные и болезненные состояния, призывает клиента/пациента «вернуться лицом» к своему страху и убедиться, что его опасения безосновательны. Памятуя, что «сон разума рождает чудовищ», человеку предлагается логически переосмыслить «триггерные» ситуации, искать факты, наблюдать за своими эмоциями и состояниями, фиксировать появление автоматических иррациональных мыслей, запускающих тревогу, страх, панику и оспаривать их. Таким образом, именно к субъекту своей собственной жизни, своего благополучия и здоровья апеллирует когнитивно-поведенческий психотерапевт. Научившись контролировать свои казавшиеся совершенно непонятными реакции и состояния, человек постепенно убеждается, что он не беспомощен и может стать хозяином своей собственной жизни. Для этого, правда, часто требуется работа на так называемом «макроуровне» — выяснение причин появления дисфункциональных мыслей, укрепление уверенности в себе, развитие социальных навыков [5]. Для изменения поведения избегания, избавления от тревоги и страха клиенту предлагается совершать поведенческие эксперименты, результаты которых должны показать, что катастрофы не происходит и опасность на самом деле существует только в его воображении. Таким образом, психотерапевт когнитивно-поведенческого направления в содружестве с пациентом «снимает» наслоения, искажения, «завалы» на пути высвобождения субъектности и предоставляет возможность осознанного самоопределения.

Представляется, что изучение феномена субъектности, исследование условий и факторов ее проявления может происходить в методологии нарративной, дискурсивной психологии, с применением качественных методов анализа отдельных случаев обретения субъектности людьми, обратившимися за психологической помощью в связи с проблемами личностного характера.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К. А. С. Л. Рубинштейн — ретроспектива и перспектива / К. А. Абульханова-Славская // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. Брушлинского А. В., Воловиковой М. И., Дружинина В. Н. — М.: Академический проект, 2000. — С. 13–27.
2. Абульханова-Славская К. А. Идеальность и реальность субъекта / К. А. Абульханова-Славская // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под редакцией В. И. Моросановой. — М. — Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. — С. 31–45.
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.
4. Анциферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъектности и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анциферова // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. Брушлинского А. В., Воловиковой М. И., Дружинина В. Н. — М.: Академический проект 2000. — С. 27–42.
5. Бек Джудит С. Когнитивная терапия. Полное руководство / С. Бек Джудит. — М.: «Издательский дом «Вильямс», 2006. — 379 с.
6. Брушлинский А. В. Методологические и теоретические проблемы психологии. Деятельность субъекта как единство теории и практики (1) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — 2000. — № 6. — С. 5–11.
7. Венедиктова Н. В. Психологічні механізми суб'єктної взаємодії в системі «Я-Інший» / Н. В. Венедиктова // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. — 2004. — № 20–21. — С. 34–36.
8. Воробьева Л. И. Феномен субъектности в культурно-исторической перспективе / Л. И. Воробьева // Вопросы психологии. — 2010. — № 6. — С. 3–13.
9. Крайчинська В. А. Спрямованість особистості та спільноти: ступінь суб'єктності самонастановлення / В. А. Крайчинська // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Збірник наукових праць. — Київ, 2008. — Випуск 7. — С. 227–235.
10. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальт-терапии) / Ф. Перлз. — М.: Гиль-Эстель, 1993. — 240 с.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер-Юг, 2003. — 512 с.
12. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2011. — № 11. — Том 32. — С. 120–132.
13. Сергиенко Е. А. От когнитивной психологии к психологии субъекта / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2007. — № 1. — Том 28. — С. 23–49.
14. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.

Л. Пономаренко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ПОТЕНЦІАЛ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ
ЩОДО РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ**

Резюме

Аналізується сучасний стан психології суб'єктності, різні підходи до визначення даної категорії, можливостям її вивчення та розвитку. Роздивляються особливості психотерапевтичного впливу, що дають змогу проявлятися суб'єктності як усвідомлення «авторства свого життя». Особлива увага надається когнітивно-поведінковій психотерапії та методам, що використовуються в цьому напрямку та сприяють вияву суб'єктності.

Ключові слова: суб'єктність, самодетермінація, саморегуляція, когнітивно-поведінкова психотерапія.

L. Ponomarenko

Ph. D., assistant professor
Odessa National I. I. Mechnikov University

**POTENTIAL OF COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY FOR SUBJECT
DEVELOPMENT**

Summary

Contemporary status of the Psychology of Agency (Psychology of Subjectivity), different approach to this category's definition, possibilities of its research and revealing are analyzed. Specificities of psychotherapeutic treatment which help to reveal agency as «being author of own life» are examined. Special attention is paid to cognitive-behavioral therapy and its techniques for revealing and fostering agency.

Key words: agency, self-determination, self-regulation, cognitive-behavioral therapy.

Сагайдак Александр Николаевич

кандидат психологических наук, руководитель
Центр психологических трансформаций «Теурунг»

ТЕМПОРАЛЬНАЯ ДИНАМИКА НЕПРОЖИТОЙ ПСИХОТРАВМЫ

В данной статье рассмотрена темпоральная динамика непрожитой психотравмы с позиций феноменологии Э. Гуссерля и обозначены методологические подходы к проработке психотравмы с позиций коррекции ретенциально-протенциального континуума времени воспринимающего время сознания.

Ключевые слова: психотравма, импрессия, интенция, эйдетическая интуиция, ретенция, протенция, точка-Теперь.

Исследование психотравмы как эпизода жизненного сценария делает необходимым ее рассмотрение в плоскости восприятия человеческим сознанием как самого жизненного сценария, так и «сцены», на которой он разворачивается — событийного пространственно-временного контекста. Тема жизненного сценария, столь актуальная для многих направлений глубинной и позитивистской психологии [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8], в своем методологическом измерении неизбежно выводит нас на уровень философской метатеории, а именно — феноменологии. Проблема восприятия в феноменологии является одной из ключевых и, вероятно, наиболее психологичной из всех феноменологических концепций подобного рода является гносеологическая феноменология Э. Гуссерля [9, 10]. По мнению В. А. Серковой [11], основой феноменологической дескрипции Э. Гуссерля является анализ восприятия-сознания.

Анализируя восприятие как форму дескрипции предметной конкретности, Э. Гуссерль интерпретирует его как «чистую чувственную интуицию», конкретное содержание которой осуществляется в процессе смыслопридания. Э. Гуссерль рассматривает работу сознания как синтез двух актов смыслопридания: интенции значения и интенции наполнения. Это значит, что источником предметных идентификаций является не только восприятие, но и смыслонаполняющие акты интуиции [9]. В таком контексте сознание предстает перед нами как череда фаз синтезов, различных связываний актов восприятия и смыслопридания. И в этой воспринимающей деятельности сознания Э. Гуссерль особо выделяет темпоральную продуктивность сознания как «универсальную аподиктическую структуру опыта «Я» [11]. В работе Э. Гуссерля «Феноменология внутреннего сознания времени» на основе описания темпоральной структуры сознания выделяются два основных вида восприятия: первичная память, содержащая первичные импрессии, ретенции и протенции; и вторичная память, которую Э. Гуссерль отождествляет с фантазией или воображением. Продукты фантазии так же являются составляющими воспринимающей функции сознания.

Таким образом, в концепции Э. Гуссерля воспринимающая функция сознания рассматривается не как чистая форма чувственного восприятия, а как сложная синтетическая деятельность. Вследствие этого столь важная для феноменологии сознания проблема очевидности приобретает характер не отдельного акта «чистого восприятия», а многоступенчатой рефлексии, сложного процесса удостоверения данностей сознания предметной и деятельностью сторон [11].

Интенциональные содержания имеют определенную длительность в потоке сознания. Они подвержены процессам ослабления, вытеснения, однако в целом определяются первичным содержанием сознания, на основе которого осуществляются последующие акты-модификации. И временная форма, выступая для феноменолога «чистой» структурой сознания, не является при этом пустой, не заполненной событиями смысла. Э. Гуссерль рассматривает значение объективного времени как внешней, априорной регулирующей системы. Объективное или историческое время — это фактография линейного порядка событий, независимого от сознания. Если же говорить о времени в контексте сознательного восприятия, то необходима дескрипция порядка, в котором время структурируется во взаимодействии единства и множественности предметных содержаний сознания, в последовательности происхождения и длительности явлений [11]. И здесь для нас ключевой становится вопрос о том, как длительность актов сознания совмещается с актуальностью феномена «здесь и теперь».

В феноменологическом описании темпоральности восприятие интерпретируется Э. Гуссерлем не как точечное мгновенное событие, а как имеющее определенную длительность усилие сознания. Предметобразующая деятельность сознания при этом обладает процессуальной длительностью и фазовым порядком. Здесь Э. Гуссерль снова обращается к феномену очевидности, утверждая, что «очевидность внутреннего восприятия (Cogitatio) теряет смысл, если мы исключаем временную протяженность из сферы очевидности» [10]. Темпоральный анализ интенциональных содержаний сознания выделяет акты эйдетической интуиции, которые, по мнению Э. Гуссерля, намного сложнее и глубже, чем просто непосредственные сенсуальные данности. Если непосредственные сенсуальные данности — это вещностные созерцания, то эйдетическая интуиция — это сущностное усмотрение. Акты эйдетической интуиции, в свою очередь, являются переходным звеном к вводимому Э. Гуссерлем понятию потока сознания, который является исходной целокупной структурой и в которой реализуется принцип единства в многообразии, что, в свою очередь, позволяет осуществить феноменологический анализ временной протяженности «здесь и теперь». Например, когда некоторые свойства воспринимаемого объекта перестают быть данностями интуиции и присоединяются к таким фазам потока, в которых первичные содержания восприятия сохраняются как особые ретенциональные формы сознания, феноменологически определяемые как «только-что-бывшие-воспринятыми» и при этом угасающие ретенции все еще входят в «живой горизонт Теперь» [10].

В сознательном восприятии Э. Гуссерль выделяет определенный «первичный материал», который проявляет себя в сознании как его исходная данность, «первичная импрессия». В непрерывном потоке сознания выделяется некоторая абсолютная «точка-Теперь», которая постоянно конституирует полюс непосредственных данностей восприятий. Посредством этого абсолютного временного центра сознания «точки-Теперь» в сознании и удерживаются содержания воспринятого, и присоединяются к новым восприятиям, к новым моментам «теперь». Такую структуру, в которой потоковые данности сознания удерживаются Теперь-мгновением восприятия Э. Гуссерль назвал квазивременным порядком или формой внутреннего сознания времени [10].

Время в феноменологии Э. Гуссерля — это определенность интенционального содержания в различных модусах и фазах переживания, схватывание восприятия в его отдельных моментах, включенных в сознание как в единый поток различных переживаний. Он вводит понятие «грубого Теперь», которое в процессе схватывания интенциональных содержаний точки-Теперь распадается на более тонкое Теперь и Прошедшее. Таким образом, время оказывается состоящим из множества Теперь-содержаний, в которых прошлое и будущее оказываются динамичными и подвижными, как и настоящее, постоянно обновляемое из непрерывно продуцируемого Теперь-мгновения.

Содержание восприятия в точке-Теперь включает в себя временной фон прошлого, которое накладывается на матрицу актуального настоящего, переставая им в действительности быть. Э. Гуссерль называет акты такого восприятия ретенциональным сознанием или первичной памятью. Стремясь передать единство и полноту сознания-времени он применяет понятие темпоральной окрестности, вводя в феноменологическое описание временные фоны сознания. Таким образом временная вещь включается во временной мир и синхронизируется в этой структуре с другими временными вещами. Это, в свою очередь, позволяет ввести понятие плотности ближайшего временного окружения [10].

Точка-Теперь не только конституирует временной порядок, она же является точкой диссоциации временного потока. Фон первичной памяти охватывает не только то, что подключается к Теперь-сознанию со стороны прошлого, но в качестве антиципаций содержания присоединяется со стороны будущего. Такую форму памяти Э. Гуссерль назвал протенцией [10]. В ретенции происходит как бы некоторый поворот времени, когда каждое последующее мгновение обращено к предыдущему. В рефлексии прошлое и будущее имеют общее происхождение — это два луча, берущие свое начало из одной точки-Теперь, при этом первичная память в виде прошлых содержаний устремлена в будущее так же, как и протенция — ожидаемые содержания — соединена с уже определившимся прошлым. Процесс идентификации в темпоральном горизонте невозможен без включения актом первичного ожидания — таких форм импрессионального восприятия, которые позволяют идентифицировать предметность в ближайшей перспективе будущего. Сущность протенциальных схватываний состоит в том, что они

являются воспринятым бытием, таким образом, акты ожидания осуществляют связь будущего, становящегося настоящим, с прошлым. В протенциальном сознании предвосхищается и феноменологически обнаруживается состав гипотетического, предполагаемого содержания. Следовательно, ретенциональный и протенциональный фоны как ближайшее темпоральное окружение формируют не только структуру настоящего времени, но и необходимы для того, чтобы передать плотность прошлого и будущего.

Что же происходит с темпоральным окружением сознания личности, испытавшей психотравму?

Исследования показывают, что непрожитая и неосознанная психотравма занимает особое место в темпоральной структуре сознания. Не находя возможности для осмысления травматического события, Эго-сознание не впускает его на территорию актуального настоящего, таким образом не давая ему свершиться в личной психической реальности времени. Анализируя это в категориях гуссерлевской дескриптивной феноменологии мы можем сказать, что для того, чтобы не допустить травматическое событие в сферу осознанного настоящего, посттравматику, приходится сместить точку-Теперь с ее центрального места в темпоральном окружении в слой недавнего прошлого «уже-не-Теперь». Психотравмирующее событие, таким образом, смещается в слой недавнего будущего «еще-не-Теперь». Между психотравмирующим событием и точкой-Теперь устанавливается некая несжимаемая дистанция — «мертвая зона» — которая препятствует осознанию и проживанию психотравмы. Дистанция между прошлыми и ожидаемыми содержаниями нарушает предметную идентификацию, поскольку предмет оказывается не тождественен тому содержанию, которое закреплено в прошлом. Опираясь терминологией Э. Гуссерля, мы можем сказать, что к импрессиональной данности предмета не присоединяется предикат сознания, поэтому сфера интенционального не перекрывает сферу объектного. Присоединения предикатов, в свою очередь, не происходит, потому что в восприятие объектов не входит акт первичного ожидания, позволяющий идентифицировать объект в ближайшей перспективе будущего. Таким образом, протенция воспринимающего сознания приобретает характер модуса травмы.

Плотность времени в темпоральном окружении зависит от напряженности интенции сознания в единицу времени. В «мертвой зоне» плотность времени настолько снижена, что ощущение неполноты бытия приближается к состоянию не-бытия. Это происходит потому, что и прошлое, и будущее имеют личностный смысл, если в них присутствует актуальное Теперь. Смещение точки-Теперь в момент, предшествующий травме, вырывает ее из протенциально-ретенционального континуума. Темпоральное окружение оказывается ненаполненным. Это можно проиллюстрировать на примере вербальной проективной продукции человека, находящегося в состоянии посттравматического стресса (в отрывке сохранена орфография оригинала).

«Как хорошо, когда люди находят друг друга. Когда воссоединяются две половинки одного целого. Прекрасно, это заслуживает любых жертв и

любых лишений, ты не зриаешь на прошлое, им можно пренебречь, прой-
тись по нему ногами, втоптать его окончательно в грязь — ведь у тебя есть
теперь новое СЧАСТЬЕ, которым ты будешь дорожить ТАК ЖЕ, только
не будешь допускать таких идотских ошибок, ты будешь РАДОВАТЬСЯ
потому что теперь тебе легче, тебе досталось наконец-то полноценное чув-
ство, что-то НОРМАЛЬНОЕ. А о прошлом ты будешь вспоминать сквозь
пальцы, а в моменты искреннего счастья и вовсе вспоминать не будешь.
Только прошлое забыть невозможно, всегда найдется то, что напомнит тебе
о нем. И тогда перед глазами оживет все, все, до малейших деталей. Ше-
вельнутся, втопанные в грязь чувства... И потом ты будешь сомневаться,
правильно ли ты поступил, СЧАСТЛИВ ЛИ ТЫ? прав ли ты?

но мы сами творцы своего счастья.

Что сделали — то и получили.

За то и платим каждой капелькой своей души.

Душегуб..... люди — душегубы...

У меня всегда найдутся средства, которые помогут мне не испытывать
боль, которые оторвут меня от реальности и помогут не думать, не чувство-
вать, не умирать так медленно.... МУЧИТЕЛЬНО БОЛЬНО!»

Таким образом, проживание психотравмы необходимо включает в себя
восстановление нормального функционирования протенционально-ретен-
ционального континуума сознания, а именно — возвращение точки-Теперь
в положение матрицы актуального настоящего, находящейся между про-
шлым и будущим, прохождение травмирующих воспоминаний через эту
матрицу и присоединение к ним предикатов смысла.

Список использованных источников

1. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений / Сонди Л. — М.: Когито-
Центр, 2005. — С. 557.
2. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ., нем. — М., 1991. — С. 304.
3. Юнг К. Г. Aion / К. Г. Юнг; пер. с англ., лат. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. —
С. 336.
4. Юнг К. Г. Настоящее и будущее / К. Г. Юнг; пер. с нем. // Аналитическая психология. —
М.: Мартис, 1995. — С. 113–166.
5. Франц фон М.-Л. Прорицание и синхрония. Психология значимого случая / Франц фон
М.-Л.; пер. с англ. — СПб.: В. С. К., 1998. — С. 107.
6. Келли Джордж А. Теория личности: психология личных конструктов; пер. с англ. —
Санкт-Петербург: Речь, 2000. — С. 249.
7. Бек А. Когнитивная терапия: полное руководство / Бек А., Джудит С. — М.: Вильямс,
2006. — С. 400.
8. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Эллис А., Драй-
ден У. — СПб.: Речь, 2002. — С. 352.
9. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гус-
серль. — М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. — Т. 1. — С. 336.
10. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени / Э. Гуссерль. — М.: Гнозис,
1994. — (Собр. соч.) — Т. 1. — С. 391.
11. Серкова В. А. Феноменологическая дескрипция / В. А. Серкова. — СПб.: Издательство
С.-Петербургского университета, 2003. — С. 320.

О. Сагайдак

кандидат психологічних наук, керівник
Центр психологічних трансформацій «Теурунг»

ТЕМПОРАЛЬНА ДИНАМІКА НЕПРОЖИТОЇ ПСИХОТРАВМИ

Резюме

В даній статті розглянуто темпоральну динаміку непрожитої психотравми з позицій феноменології Е. Гуссерля і визначено методологічні підходи до опанування психотравми з позицій корекції ретенціонально-протенціонального континууму часу свідомості, яке сприймає час.

Ключові слова: психотравма, імпресія, інтенція, ейдетична інтуїція, ретенція, протенція, точка-Зараз.

A. Sagaydak

Ph. D., head of the Center for Psychological transformation «Teurung»

TEMPORAL DYNAMICS OF THE UNLIVED THE TRAUMA

Summary

This article describes the temporal dynamics of the un-lived the trauma in terms of the phenomenology of E. Husserl and identifies the methodological approaches to exploring the trauma in terms of correcting retentional-protentional continuum time perception consciousness.

Key words: psychotrauma, impression, intention, eidetic intuition, retention, protention, point-to-Now.

Чагарна Світлана Євгеніївна

старший викладач кафедри медичної психології та психодіагностики
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ
УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ
ТА ГРУПИ НОРМИ**

Статтю присвячено аналізу розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху та групи норми. Описані результати дослідження підтверджують наявність відмінностей у стані сформованості мотиваційної сфери учіння у двох вибірках, а саме: у дітей з порушеннями слуху недостатньо розвинена вузька навчальна мотивація, домінує ігрова та широка соціальна мотивація.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, мотиваційна сфера, мотивація, мотив, молодші школярі.

Постановка наукової проблеми. Навчальна діяльність молодших школярів вимагає створення таких умов, завдяки яким навчання набуває особистісної значущості, стає джерелом саморозвитку та засобом включення особистості у суспільну практику життя. Нова соціальна ситуація передбачає активізацію суб'єктної позиції молодшого школяра у навчальному процесі і забезпечує результативність учіння.

Огляд літератури із теми дослідження. Питання учіння школярів є основою і фундаментом процесу навчання, відноситься до «вічних» психолого-педагогічних проблем, втрачає своєї актуальності, вимагає постійної пильної уваги і подальшого розкриття. Цій темі присвячено значну кількість наукових робіт, серед яких особливо важливу цінність мають праці Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименка, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, І. В. Шаповаленко та ін. Досліджуючи учіння, вчені неодноразово підкреслювали його мотиваційний аспект [1; 2; 3; 4; 6; 7], за їх баченням саме мотивація є провідним джерелом різноманітних проявів активності учнів, їх самостійності та ініціативності в процесі засвоєння знань.

У своєму дослідженні ми поставили мету описати досвід практичної роботи з молодшими школярами з порушеннями слуху, де акцент робився на вивченні мотиваційної сфери учіння. Психодіагностика проводилася на базі навчально-виховного об'єднання «Дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу» № 28 (Інтернат — спеціалізована загальноосвітня школа I ступеня для дітей із вадами слуху) (м. Луцьк, Волинська область), спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів I–II ступенів для глухих дітей м. Володимир-Волинський (Волинська обл.), та м. Біла Церква (Київська обл.). У дослідженні взяли участь 151 дитина молодшого шкільного

віку з порушеннями слуху (83 хлопчики, 68 дівчаток). Вік діагностованих — від 6 до 14 років.

Ми поставили перед собою завдання, проаналізувати психологічну літературу з теми дослідження та підібрати ті методи і методики, які допоможуть розкрити особливості розвитку мотиваційної сфери учіння молодших школярів з порушеннями слуху і порівняти їх з показниками вибірки групи норми (чуючі). Тобто, окрім першої вибірки, другу вибірку склали 249 молодших школярів, серед яких 121 хлопчик, 128 дівчаток. Всі діти групи норми навчалися у загальноосвітній школі I–III ступенів № 15 (м. Луцьк). Серед основних методів діагностики ми використовували спостереження, бесіду, тестування.

Виклад основної частини дослідження. Для діагностики мотиваційної сфери учіння у молодших школярів ми використовували такі методики: «Визначення мотиву учіння» (М. Р. Гінзбург) [8]; «Мотиви навчальної діяльності» [5]; «Вивчення мотивації молодшого школяра до навчання у школі» (за методикою О. Ануфрієва та С. Костроміної) [9].

За допомогою методики «Визначення мотиву учіння» ми вивчали мотиваційну структуру учіння, вибудовували ієрархію навчальних мотивів, виявили далеку та близьку мотивацію молодших школярів. Рангування в структурі навчальної мотивації соціального, навчального, позиційного, спонукального, ігрового мотивів та мотиву оцінки допомогло визначити їх інтенсивність прояву у молодших школярів з порушеннями слуху та групи норми. Аналіз результатів наведено в рисунку 1.

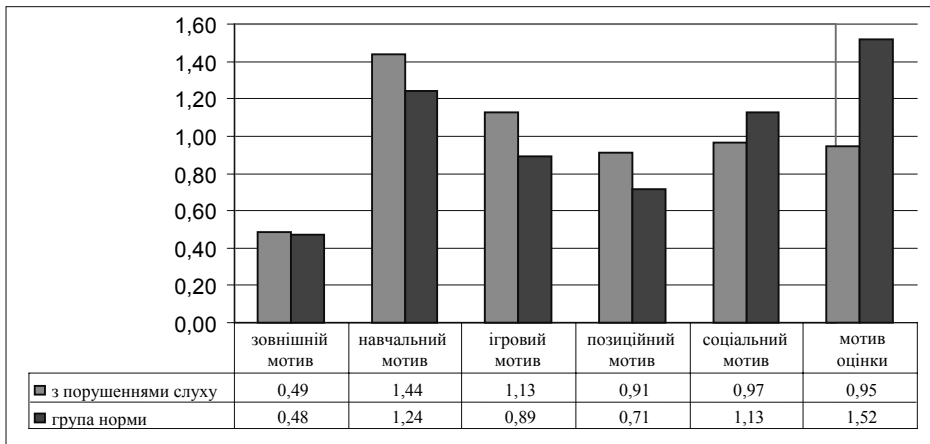


Рис. 1. Ієрархія мотивів учіння у молодших школярів з порушеннями слуху та дітей групи норми за методикою «Визначення мотиву учіння», \bar{x} сер

Як показав аналіз матеріалів проведеного дослідження, за ступенем сформованості мотиваційної сфери у молодших школярів з порушеннями слуху та групи норми існують певні відмінності. Так, за кількістю виборів в учнів із порушеннями слуху домінуючим виявлено навчальний мотив (\bar{x} сер=1,44±0,10). Другий за значущістю є ігровий мотив (\bar{x} сер=1,13±0,07),

третім — соціальний мотив ($x_{\text{сер}}=0,97\pm 0,09$). Наступними є мотив оцінки ($x_{\text{сер}}=0,95\pm 0,10$), позиційний мотив ($x_{\text{сер}}=0,91\pm 0,10$) і зовнішній мотив ($x_{\text{сер}}=0,49\pm 0,08$). Водночас, в учнів групи норми домінуючим є мотив оцінки ($x_{\text{сер}}=1,52\pm 0,07$), другим за кількістю виборів є навчальний мотив ($x_{\text{сер}}=1,24\pm 0,07$), третім — соціальний мотив ($x_{\text{сер}}=1,13\pm 0,07$). Наступні види мотивів в їх загальній ієрархії розташувалися в такій послідовності: ігровий ($x_{\text{сер}}=0,89\pm 0,07$), позиційний ($x_{\text{сер}}=0,71\pm 0,07$) та зовнішній мотив ($x_{\text{сер}}=0,48\pm 0,06$). Ці дані свідчать, що структура мотиваційної сфери у молодших школярів із порушеннями слуху та у дітей групи норми значно відрізняється: різними є домінуючі мотиви, а також в різній мірі виявляється вплив мотивів на учіння школярів в обох вибірках.

Отже, найвпливовішим для молодших школярів з порушеннями слуху є навчальний мотив — 24 % виборів (перша позиція). Для порівняння з учнями групи норми навчальний мотив був обраний у 20,67 % випадків (друга позиція), що показує досить високий вплив даного мотиву на учіння молодших школярів як з порушеннями слуху, так і групи норми. Тобто молодших школярів приваблює можливість розширювати і збагачувати свої знання, усвідомлювати сутність явищ, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки. Проте, за допомогою бесіди ми виявили, що школярі з порушеннями слуху більше зорієнтовані на зовнішні ознаки шкільного життя, тобто у них сформована широка соціальна мотивація, тоді як у дітей групи норми сформована вузька пізнавальна мотивація.

Ігровий мотив займає другу позицію у структурі навчальної мотивації молодших школярів з порушеннями слуху — 18,84 % виборів, тоді як у дітей групи норми він знаходиться на четвертій позиції і відповідає 14,84 % виборів. Наявні статистично значимо вищі показники ігрового мотиву у дітей з порушеннями слуху ($x_{\text{сер}}=1,13\pm 0,07$), ніж у дітей групи норми ($x_{\text{сер}}=0,89\pm 0,07$), що підтверджують статистично значимі відмінності (t -критерій Стьюдента=2,36; $p<0,05$). Такі результати демонструють більший вплив ігрового мотиву на поведінку та учіння молодших школярів з порушеннями слуху, ніж на поведінку школярів групи норми. Тобто діти з порушеннями слуху пов'язують школу та роль учня із можливістю організації різноманітних ігор, взаємодії із друзями та однолітками, спільним проведенням дозвілля.

На третій сходинці в ієрархії мотивів обох груп досліджуваних розміщений соціальний мотив: 16,17 % виборів в учнів з порушеннями слуху та 18,84 % виборів в учнів групи норми. Такі дані свідчать про розуміння молодшими школярами соціальної значущості учіння та суспільної ролі школяра. Проте в учнів з порушеннями слуху ми відмітили недостатню усвідомленість цілей відвідування школи, відсутність чіткого розуміння взаємозв'язку між учінням та майбутнім особистості школяра. Тоді як молодші школярі групи норми продемонстрували усвідомлення ролі школи і пов'язаного з нею учіння, необхідного для збагачення власних знань.

Менш важливим для школярів з порушеннями слуху виявився мотив оцінки — 15,84 % виборів (четверта позиція), тоді як для дітей групи норми він є досить важливим — 25,34 % виборів (перша позиція). Це під-

тверджують статистично значимо вищі показники у дітей групи норми ($x_{сер}=1,52\pm 0,07$), ніж у дітей з порушеннями слуху ($x_{сер}=0,95\pm 0,10$); де відмінності є статистично значимими (t -критерій Стьюдента = 4,61; $p < 0,001$). Такі результати дозволяють зробити висновок про те, що молодші школярі з порушеннями слуху не пов'язують оцінку із їх старанністю, активністю у навчанні, кількістю та якістю здобутих знань. А для учнів групи норми оцінка виступає підґрунтям престижу серед однокласників, відчуття комфортності допомагає адаптуватися до нової соціальної ситуації.

Наступну позицію у структурі навчальної мотивації молодших школярів з порушеннями слуху займає позиційний мотив — у 15,17 % виборів. У школярів групи норми він відповідає показнику — 11,84 %. Проведене спостереження та бесіда із діагностованими вказують на те, що молодші школярі обох вибірок при виборі даного мотиву ґрунтуються на співставленні себе із значимими дорослими та не пов'язують процес учіння із необхідністю навчання та соціальними завданнями школи.

Зовнішній мотив у молодших школярів з порушеннями слуху був обраний у 8,17 % виборів, у 8 % учнів групи норми цей мотив стимулює навчальну діяльність. Останнє рангове місце даного мотиву у структурі навчальної мотивації у двох діагностованих вибірках дає підставу стверджувати, що для незначної кількості молодших школярів стимулом відвідування школи є не власні бажання та потреби, а вплив та вимоги дорослих, передусім — батьків.

З метою доповнення та уточнення даних щодо структури мотиваційної сфери учіння молодших школярів з порушеннями слуху та групи норми ми провели методику «Мотиви навчальної діяльності». Так, за кількістю виборів в учнів із порушеннями слуху домінуючими виявлено мотив схвалення батьками ($x_{сер}=2,28\pm 0,05$). Другий за значущістю є мотив схвалення вчителем ($x_{сер}=2,24\pm 0,05$), третім — мотив прагнення до самоствердження, адаптованість до умов шкільного життя, відчуття комфортності ($x_{сер}=2,16\pm 0,06$). Наступними за значущістю є мотив допитливості ($x_{сер}=2,04\pm 0,06$), мотив працелюбності ($x_{сер}=1,96\pm 0,06$) та мотив відповідальності перед колективом ($x_{сер}=1,96\pm 0,05$). Водночас, у молодших школярів групи норми домінуючим є мотив прагнення до самоствердження, адаптованість до умов шкільного життя, відчуття комфортності ($x_{сер}=2,51\pm 0,03$), другим за кількістю виборів є мотив схвалення вчителем ($x_{сер}=2,36\pm 0,03$), третім — мотив схвалення батьками ($x_{сер}=2,34\pm 0,03$). Наступні види мотивів розташувалися в такій послідовності: мотив відповідальності перед колективом ($x_{сер}=2,25\pm 0,04$), мотив допитливості ($x_{сер}=2,23\pm 0,04$) та мотив працелюбності ($x_{сер}=2,23\pm 0,04$). Ці дані свідчать про те, що школярі з порушеннями слуху у навчальній діяльності більшою мірою зорієнтовані на схвалення батьків та вчителів; у процесі учіння їм важлива думка та оцінка оточуючих дорослих власних вмінь, здібностей та знань. Тобто у навчальній діяльності вони більшою мірою зорієнтовані не на власні переконання, інтереси та потреби, а на зовнішню стимуляцію; від характеру взаємодії із соціальним середовищем залежить активізація позиції молодшого школяра у навчальному процесі та став-

лення до учіння. Для молодших школярів групи норми дієвим стимулом учіння виступає прагнення до самоствердження у колективі однолітків, відчуття комфортності та адаптованості до умов шкільного життя, а також схвальна оцінка оточуючих дорослих (вчителів, батьків).

Аналіз відповідей молодших школярів на запитання методики «Вивчення мотивації молодшого школяра до навчання у школі» показав, що учні з порушеннями слуху (59,32 % виборів) виявилися менш орієнтованими на школу, ніж їхні однолітки групи норми; їх внутрішня позиція школяра у більшості випадків є несформованою; при загальній позитивній установці на школу вони не виявляють інтересу до «шкільних» занять, сприймають школу як місце, де весело і багато дітей, не усвідомлюють правил і відносин в школі між вчителем та учнем. Роль школяра розуміється ними як причетність до певних зовнішніх атрибутів шкільного життя і не асоціюється із виконанням навчальної діяльності, не усвідомлюється як соціально значуща роль. Водночас внутрішня позиція школяра молодших школярів групи норми виявилася більш стійкою і системною. Отримані результати засвідчили про домінування соціальної мотивації (66,53 % виборів): дітям притаманний не лише інтерес до школи, а й до занять, пов'язаних із навчальною, пізнавальною діяльністю, до шкільної атрибутики; вони краще усвідомлюють рольові відносини вчителя та учня.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Отже, порівняльний аналіз результатів розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху та групи норми дав змогу узагальнити наступні висновки:

1. Аналізуючи структуру навчальної мотивації, нами було виявлено найпомітніші статистично значимо вищі відмінності у молодших школярів з порушеннями слуху за ступенем сформованості ігрового мотиву t -критерій Стьюдента = 2,36; $p < 0,05$; у дітей групи норми статистично значимо вищі показники за ступенем сформованості мотиву оцінки (t -критерій Стьюдента = 24,61; $p < 0,001$), мотиву схвалення вчителем (t -критерій Стьюдента = 2,01; $p < 0,05$), мотиву допитливості (t -критерій Стьюдента = 2,44; $p < 0,05$), відповідальності перед колективом (t -критерій Стьюдента = 3,15; $p < 0,01$), а також прагнення до самоствердження (t -критерій Стьюдента = 5,07; $p < 0,001$).

2. Результати методик засвідчують про домінування у молодших школярів з порушеннями слуху широких ігрових мотивів, недостатню стійкість, усвідомленість та дієвість вузьких соціальних та пізнавальних мотивів учіння; несформованість внутрішньої позиції школяра.

3. У молодших школярів групи норми наявна вузька пізнавальна мотивація, широка та вузька соціальна мотивація. Домінуючими мотивами у дітей групи норми є мотив оцінки, навчальний та соціальний мотив, мотив прагнення до самоствердження та схвалення вчителем; внутрішня позиція школяра виявилася більш стійкою і системною порівняно із учнями з порушеннями слуху.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на емпіричне вивчення мотивації досягнень, особливостей розвитку емоційної сфери, ціннісних орієнтацій та морального розвитку, які в сукупності забезпечують психічне регулювання навчальної діяльності та процесу учіння у молодших школярів з порушеннями слуху. **Перспективним** вбачаємо розробку програми щодо корекції мотиваційної сфери учіння.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. И. Мотивы навчання учнів: посіб. для вчителів / М. И. Алексеева. — К.: Рад. школа, 1974. — 120 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські аспекти / Г. О. Балл. — Рівне: «Ліста», 2003. — 128 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Дригус М. Т. Мотиваційна детермінація результативності учіння / М. Т. Дригус // Психологія: Збірник наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 2 (9), ч. 1. — 2000. — С. 184–189.
5. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку у роботі педагога (вчителя, вихователя): Навчальний посібник / Н. В. Карпенко. — 2-ге вид. — К.: Каравелла, 2010. — 248 с.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник для студ. вnz / С. Д. Максименко; Міністерство науки і освіти України. — Вид. 3-є перероб. та доп. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 272 с.
7. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики: навч. посібник для студентів вnz / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. — 464 с.
8. Практикум по возрастній психології: учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2008. — С. 442–444.
9. Терлецька Л. Г. Психологія дитинства: практикум: навчальний посібник / Л. Г. Терлецька. — К.: Главник, 2006. — 144 с.

С. Чагарна

старший преподаватель кафедры медицинской психологии и психодиагностики
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ГРУППЫ НОРМЫ

Резюме

Статья анализирует развитие мотивационной сферы учения у младших школьников с нарушениями слуха и группы нормы. Описанные результаты исследования подтверждают наличие отличий состояния мотивационной сферы у младших школьников двух выборок: у школьников с нарушениями слуха недостаточно развита узкая учебная мотивация, доминирует игровая и широкая социальная мотивация.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, мотивационная сфера, мотивация, мотив, младшие школьники.

S. Chaharna

senior lecturer, Department of medical psychology and psychological diagnostics
Volyn National Lesya Ukrainka University

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVATION SPHERE
OF LEARNING OF JUNIOR PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT
AND NORM**

Summary

The article is devoted to the analysis of the motivation sphere of learning of junior pupils with hearing impairment and norm. The results confirm the psychological peculiarities of the motivation development of learning of junior pupils with hearing impairment: underdeveloped motivation of learning, ascendancy motivation of play.

Key words: children with hearing impairment, motivation sphere, motivation, motive, junior pupils.

Шишук Олександра Сергіївна

здобувач кафедри загальної та соціальної психології
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СКРИНІНГ-ТЕСТУ СТАВЛЕНЬ
ВАГІТНОЇ ЖІНКИ У РОБОТІ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА**

Проаналізовано діагностичні можливості скринінг-тесту ставлень вагітної жінки І. В. Добрякова. Акцент зроблено на застосуванні скринінг-тесту для визначення типу психологічного компоненту гестаційної домінанти. Розглянуто результати використання скринінг-тесту ставлень вагітної жінки у роботі з вагітними жінками.

Ключові слова: гестація, гестаційна домінанта, психологічний компонент гестаційної домінанти, оптимальний тип ПКГД, гіпогестогнозичний тип ПКГД, ейфоричний тип ПКГД, тривожний тип ПКГД, депресивний тип ПКГД.

Актуальність проблеми. Питання розвитку та формування особистості у всі часи представляли інтерес для дослідників. Останнім часом наука багато що зробила на шляху вивчення умов, джерел і рушійних сил розвитку людини. Проте багато питань ще залишаються відкритими. До таких маловивчених питань відносяться, зокрема, особливості розвитку в період вагітності. Це унікальний період, коли розвиток матері та дитини йде пліч-о-пліч і багато в чому визначають один одного.

Досвід клінічного та експериментального акушерства на сьогодні підтверджує основну роль центральної нервової системи в підготовці організму жінки до вагітності та пологів. З її допомогою спрямовуються й підтримуються на відповідному рівні усі фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі вагітної жінки [1].

Мета роботи — подати опис використання скринінг-тесту ставлень вагітної жінки, запропонований його автором І. В. Добряковим, для діагностики психологічного компоненту гестаційної домінанти (ПКГД), а також висвітлення власного досвіду його використання у діагностиці вагітних жінок.

Особливої уваги, крім умовного рефлексу, заслуговує такий фізіологічний феномен, як домінанта. З моменту виникнення вагітності в центральну нервову систему матері починає поступати зростаючий потік імпульсації, що викликає появу в корі головного мозку місцевого осередку підвищеної збудливості — гестаційної домінанти або «домінанти вагітності». Навколо гестаційної домінанти за фізіологічними законами індукції створюється поле гальмування нервових процесів. Клінічно цей процес проявляється в деякому загальмованому стані вагітної жінки, переважанні у неї інтересів, безпосередньо пов'язаних із народженням і здоров'ям майбутньої дитини. Таким чином, гестаційна домінанта забезпечує спрямованість всіх реакцій

організму вагітної жінки на створення оптимальних умов розвитку ембріону, а потім і плоду. Важливим є те, що при виникненні різних стресових ситуацій (переляк, страх, сильні емоційні переживання та ін.) в центральній нервовій системі вагітної можуть разом із гестаційною домінантою виникати і інші вогнища стійких збуджень. Це значною мірою послабляє дію гестаційної домінанти і нерідко супроводжується патологічним протіканням вагітності, і як наслідок, пологів [6]. Отже, гестаційна домінанта сприяє неускладненому перебігу вагітності та виношуванню плоду.

А. А. Ухтомський стверджує, що гестаційна домінанта приходить на зміну домінанти зачаття і необхідна для нормального перебігу вагітності і, у свою чергу, змінюється родовою домінантою, так необхідною для нормального перебігу пологів [2]. Сформованість домінанти вагітності визначає особливості протікання вагітності, через зміни фізіологічного стану та емоційного настрою жінки. Розрізняють фізіологічний та психологічний компоненти гестаційної домінанти, які, відповідно, визначаються біологічними або психічними змінами, що відбуваються в організмі та психіці жінки [4].

У психологічних дослідженнях домінанти вагітності виділяється її психологічний компонент, який визначається через систему ставлень вагітної до себе, до вагітності, до майбутньої дитини і ставлення до неї оточуючих. *Психологічний компонент гестаційної домінанти (ПКГД)* являє собою сукупність механізмів психічної саморегуляції, що включаються у жінки при настанні вагітності, спрямованих на збереження гестації та створення умов для розвитку майбутньої дитини, формують ставлення жінки до своєї вагітності, її поведінкові стереотипи [5, с. 419]. Тип ПКГД відбиває насамперед особистісні зміни та реакції жінки, тобто зміни в системі її ставлень (відношень), зокрема, у ставленні жінки до своєї вагітності, до її майбутньої дитини.

І. В. Добряков виділяє п'ять типів психологічного компонента гестаційної домінанти, а саме: оптимальний, гіпогестогнозичний, ейфоричний, тривожний та депресивний [3, с. 96–113; 5, с. 419–424].

Оптимальний тип ПКГД сприяє формуванню гармонійного типу сімейного виховання здорової дитини. Однією з важливих характеристик оптимального типу ПКГД є формування у жінки адекватного стилю переживання вагітності за Г. Г. Філіповою. Завдяки адекватному стилю жінка під час вагітності сприяє всебічному розвитку внутрішньоутробної дитини [3, с. 96–98].

Гіпогестогнозичний тип ПКГД характерний для жінок з явним чи прихованим, безсвідомим неприйняттям своєї вагітності. Для таких жінок характерні наступні висловлювання, а саме: «Я не відчуваю ніяких особливих емоцій, пов'язаних з моєю вагітністю», «Я намагаюся взагалі не думати ні про вагітність, а ні про майбутні пологи», «Я не задумуюся про майбутнє материнство». Часто поведінка жінок із гіпогестогнозичним типом ПКГД визначається формуванням ігноруючого стилю переживання вагітності. І. В. Добряков стверджує, що психотерапевтичними задачами роботи з жінками з гіпогестогнозичним типом ПКГД є такі, як: покращен-

ня подружніх взаємин, корекція ієрархії цінностей, зниження рівня тривожності, підвищення емпатії та відповідальності тощо [3, с. 98–100].

У жінок з *ейфоричним типом* ПКГД переважає підвищений фон настрою протягом всього періоду гестації. Важливою складовою ейфоричного типу ПКГД є формування ейфоричного стилю переживання вагітності за Г. Г. Філіпповою. Ставлення жінки до можливих проблем вагітності та материнства некритичне [3, с. 101–102].

Особливості *тривожного типу* ПКГД відображені у його назві. Проблеми тривожності та тривоги, страхів та фобій вагітних жінок широко представлені в працях перинатальних психологів (І. В. Добряков, Н. В. Боровікова, Н. П. Коваленко та ін.). Формуванню тривожного типу ПКГД сприяють: випадковість вагітності, маніпулятивний характер мотивів, що спонукали жінку завагітніти, вагітність поза шлюбом, подружня дисгармонія, дисфункційна сім'я, несприятливі матеріально-побутові умови, деякі особистісні особливості, соматичне нездоров'я, психічне нездоров'я тощо. У таких жінок важливою складовою тривожного варіанту ПКГД є тривожний стиль переживання вагітності. При цьому на фоні тривожних переживань на протязі періоду гестації вагітність сприймається ними як соматично-хворобливий стан. Нерідко у жінок з тривожним типом ПКГД відмічається описаний Н. В. Боровіковою симптом суперечливого ставлення до вагітності, що сприяє формуванню амбівалентного стилю переживання вагітності [3, с. 102–104].

Депресивний тип ПКГД проявляється насамперед в різко пониженому фоні настрою вагітних.

Скринінг-тест ставлень вагітної жінки, запропонований російським автором І. В. Добряковим [3, с. 113–120], дає змогу оцінити особливості основних значимих ставлень вагітної жінки. Завданням тесту є виявлення особливостей переживання вагітності, сприйняття себе і дитини, цінності дитини. Скринінг-тест містить *три блоки тверджень*, що відображають: **А** — ставлення жінки до себе вагітної; **Б** — відношення жінки в системі «мати — дитина»; **В** — ставлення вагітної жінки щодо її взаємин з оточуючими. В кожному блоці є три розділи, що містять твердження, які відображають різноманітні аспекти ставлень вагітної жінки. П'ять тверджень відповідають п'яти варіантам ПКГД. Жінці пропонується обрати одне з них, що найбільш відповідає її ставленням та переживанням.

Таким чином, **блок А** — ставлення жінки до себе вагітної, включає такі пункти: ставлення до вагітності, ставлення до образу життя під час вагітності, ставлення під час вагітності до пологів. **Блок Б** — відношення жінки в системі «мати — дитина» містить такі пункти, а саме: ставлення до себе як до матері, ставлення до своєї дитини, ставлення до вигодовування дитини груддю. **Блок В** — ставлення вагітної жінки щодо її взаємин з оточуючими, включає такі пункти: ставлення чоловіка до вагітної, ставлення рідних та близьких до вагітної, ставлення сторонніх людей до вагітної.

Для проведення емпіричного дослідження ставлень вагітної жінки нами обрано дві групи: група 1 — жінки, які складають групи ризику (перебу-

вали у відділенні патології вагітності із загрозою переривання вагітності) (n=34); група 2 — жінки із необтяженим анамнезом (відвідували школу материнства при Луцькому клінічному пологовому будинку) (n=26). Дослідження проводилося протягом березня — червня 2011 року.

У першу групу ввійшли жінки віком від 17 до 35 років, кількість дітей у сім'ї яких складає від 1 до 4 (середній вік 25, кількість дітей — в середньому двоє), а в другу — жінки віком від 20 до 39 років, кількість дітей у сім'ї — від 1 до 3 (середній вік 26, кількість дітей — в середньому одна). Усі вагітні жінки були одружені. Загалом усі вагітні жінки обох груп легко йшли на контакт і погоджувалися пройти тестування. У разі категоричної відмови жінка не проходила тестування.

Аналізуючи результати діагностики, отримані за допомогою скринінг-тесту ставлень вагітної І. В. Добрякова, можна відмітити узагальнені показники у двох групах досліджуваних вагітних жінок. Для групи вагітних жінок із необтяженим анамнезом характерними є два типи ПКГД, а саме: оптимальний (69,2 % вагітних жінок) та тривожний (30,8 % вагітних жінок). Для групи вагітних жінок, які складають групи ризику, характерні такі типи ПКГД: оптимальний (5,9 % вагітних жінок), ейфоричний (5,9 % вагітних жінок), тривожний (17,6 % вагітних жінок), гіпогестогнозичний (70,6 % вагітних жінок). Показників депресивного ПКГД не зафіксовано як у групі вагітних жінок, які складають групи ризику, так і у групі вагітних жінок із необтяженим анамнезом. Дані цього дослідження показані на рисунку 1.

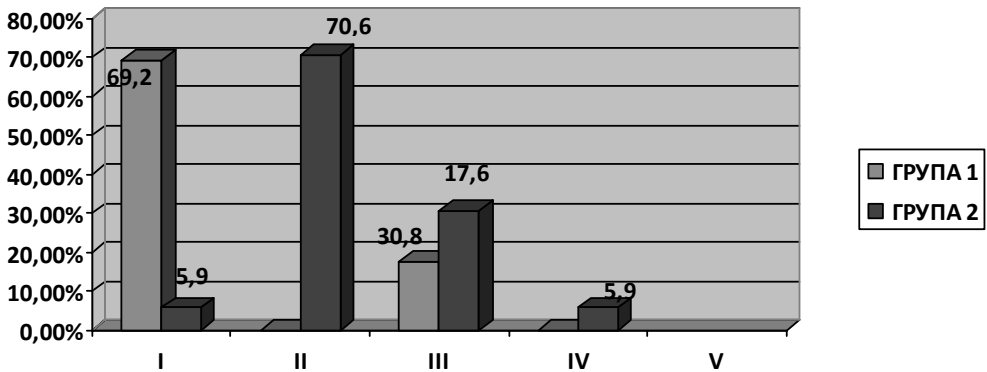


Рис. 1. Результати дослідження за скринінг-тестом ставлень вагітної жінки І. В. Добрякова, %

Примітка: група 1 — група вагітних жінок із необтяженим анамнезом; група 2 — вагітні жінки, які складають групи ризику; I — оптимальний тип ПКГД; II — гіпогестогнозичний тип ПКГД; III — тривожний тип ПКГД; IV — ейфоричний тип ПКГД; V — депресивний тип ПКГД.

Аналізуючи кожен блок ставлень вагітної жінки, можна також зробити певні узагальнення. Відповіді «В основному мені приємно усвідомлювати, що я вагітна», «Вагітність не змусила мене істотно змінити свій образ

життя, але я стала дещо себе обмежувати», «Я вважаю, що під час пологів все зможу зробити правильно, і не відчуваю страху перед ними» давали більшість вагітних жінок, які відвідували школу материнства та отримували кваліфіковану допомогу спеціалістів пологового будинку. Такі жінки відповідально, без зайвої тривоги ставляться до вагітності, адекватно реагують на виникаючі труднощі, конструктивно з ними справляються. Жінки, які перебували з тих чи інших причин у відділенні патології вагітності, відповідали, аналізуючи свій стан так: «Я не відчуваю ніяких особливих емоцій, пов'язаних з тим, що я вагітна», «Вагітність — це не причина, щоб змінювати образ життя», «Я взагалі намагаюся не думати про вагітність та майбутні пологи». Для таких жінок було властиве приховане, досить часто неусвідомлюване неприйняття вагітності. В цю групу жінок увійшли молоді жінки віком від 17 до 20 років, які характеризувалися деякою інфантильністю, вагітність ними сприймалася як тимчасова перепона, що не має заважати життєвим планам, та жінки віком від 30 до 35 років, які не бажають змінювати свій усталений образ життя через вже набутий ними професійний та кар'єрний зріст.

Аналіз відповідей, що давали вагітні жінки за блоком Б — відношення жінки в системі «мати — дитина» і за блоком В — ставлення вагітної жінки щодо її взаємин з оточуючими, представлений таблицями 1 та 2.

Таблиця 1

Відповіді жінок, що характеризують відношення жінки в системі «мати — дитина»

Група вагітних жінок	Відповіді
Вагітні жінки з необтяженим анамнезом	Я вважаю, що якщо постараюся, то зможу стати хорошою матір'ю. Я з задоволенням уявляю собі дитину, яку виношую, розмовляю з нею. Я думаю, що буду годувати дитину груддю.
Вагітні жінки, які складають групи ризику	Я не задумуюсь про майбутнє материнство. Я не думаю про те, якою буде дитина, яку я виношую. Я не думаю про те, як буду кормити дитину груддю.

Таким чином, визначення типу ПКГД може істотно допомогти перинатальному психологу розібратися в ситуації виношування та народження дитини, зрозуміти, як склалися стосунки в сім'ї у зв'язку з її народженням, яким чином формувався стиль сімейного виховання.

Презентований досвід використання скринінг-тесту підтвердив його діагностичні можливості надання різнобічної картини всього спектру ставлень вагітної жінки. *Оптимальний тип психологічного компонента гестаційної домінанти* — умова успішного розвитку дитини, а виявлення інших типів *психологічного компонента гестаційної домінанти* перед перинатальним психологом ставить задачу їх корекції.

Отримані в ході дослідження дані можуть слугувати підґрунтям для розробки методів диференційних корекційних, психопрофілактичних, психогігієнічних та психотерапевтичних заходів протягом всієї вагітності жінки та психологічної підготовки жінок до пологів.

Таблиця 2

Відповіді жінок, які характеризують ставлення вагітної жінки щодо її взаємин з оточуючими

Група вагітних жінок	Відповіді
Вагітні жінки з необтяженим анамнезом	Через мою вагітність батько моєї дитини став уважніше та тепліше ставитися до мене. Більшість людей поділяють мою радість, пов'язану з вагітністю, і мені добре з ними. Я не відчуваю скутості, коли оточуючі помічають, що я вагітна.
Вагітні жінки, які складають групи ризику	Моя вагітність ні яким чином не змінила ставлення до мене батька моєї дитини. Мене мало хвилює ставлення до моєї вагітності навіть близьких мені людей. Мені «наплювати», помічають чи ні оточуючі, що я вагітна.

Список використаних джерел

1. Абрамченко В. В. Активное ведение родов: руководство для врачей / В. В. Абрамченко. — СПб.: СпецЛит, 2003. — 290 с.
2. Батуев А. С. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать — дитя» / А. С. Батуев, Л. В. Соколова // Вестник СПбГУ. — 1994. — Сер. 3. — Вып. 2. — С. 85–102.
3. Добряков И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. — СПб.: Питер, 2010. — 272 с.
4. Эйдемиллер Э. Г. и др. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Речь, 2006. — 352 с.
5. Психология здоровья: учебник для вузов / ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.
6. Савельева Г. М. Акушерство / Г. М. Савельева. — М.: Медицина, 2000. — 320 с.

А. Шишук

соискатель кафедры общей и социальной психологии
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СКРИНИНГ-ТЕСТА
ОТНОШЕНИЙ БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ В РАБОТЕ
ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА**

Резюме

Проанализированы диагностические возможности скрининг-теста отношений беременной женщины И. В. Добрякова. Акцент сделан на использовании скрининг-теста для определения типа психологического компонента гестационной доминанты. Рассмотрены результаты использования скрининг-теста отношений беременной женщины в работе с беременными женщинами.

Ключевые слова: гестация, гестационная доминанта, психологический компонент гестационной доминанты, оптимальный тип ПКГД, гипогестогнозический тип ПКГД, эйфорический тип ПКГД, тревожный тип ПКГД, депрессивный тип ПКГД.

A. Shishuk

Researcher of Department of General and Social Psychology
Volyn National Lesya Ukrainka University

**DIAGNOSTIC CAPABILITIES OF A SCREENING TEST
FOR PREGNANT WOMEN IN PRENATAL PSYCHOLOGY**

Summary

Analyzed the diagnostic potential screening test for pregnant women, I. V. Dobryakova. Emphasis is placed on the use of a screening test to determine the type of psychological component gestational dominant. The results of the use of a screening test for pregnant women in working with pregnant women.

Key words: gestation, gestational dominant, psychological component of gestational dominant, the optimum type PCGD, gipogestognozichesky type PCGD, euphoric type PCGD, anxious type PCGD, depressive PCGD.

Шрагина Лариса Исааковна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

Цапенко Любава Николаевна

бакалавр психологии, студентка 5-го курса

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Между группами средней и ранней взрослости существуют достоверные отличия по уровню развития общего эмоционального интеллекта и его компонентов.

Ключевые слова: общий эмоциональный интеллект, внутренний эмоциональный интеллект, социальный эмоциональный интеллект, эмпатия.

Феномен эмоционального интеллекта вызывает много дискуссий, но всё большее число исследователей признаёт, что уровень развития составляющих эмоционального интеллекта является одним из важных факторов, способствующих личностному и профессиональному росту и влияющих на успешность личности в жизни (Андреева И. Н., 2006; Гоулман Д., 2005, 2009).

Впервые обозначение «коэффициент эмоциональности», по аналогии с коэффициентом интеллекта, ввел в 1985 году клинический физиолог Рувен Бар. А в 1990 году Джон Мэйер и Питер Саловей ввели понятие «эмоциональный интеллект». Вместе с Дэниелом Гоулманом, наиболее известным в нашей стране, эти ученые составляют «тройку лидеров» в исследованиях эмоционального интеллекта (Гоулман Д., 2009; Мэйер Дж., Саловей П., Карузо Д., 2010).

Дэниел Гоулман в своей книге «Эмоциональный интеллект» представил данные исследований, согласно которым IQ в разных версиях влияет на успешность человека с вероятностью от 4 до 25 %, и убедительно доказывает, что наиболее эффективны в своей деятельности люди, которые сочетают разум и чувства. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и лучше управляют своими подчиненными, что, соответственно, и способствует их росту по служебной лестнице.

Это связано в первую очередь с тем, что на основе традиционных тестов интеллекта (IQ) оказалось невозможным предсказать успешность деятельности. Эмоциональный интеллект подразумевает как возможность погрузиться в свои эмоции, чтобы осознать и почувствовать их, так и необходимость рационального анализа эмоций и принятия решения на основе этого анализа. Эмоции несут в себе огромный пласт информации,

используя которую человек может действовать значительно более эффективно.

В структуре общего эмоционального интеллекта Д. Гоулман выделяет следующие компоненты:

- внутренний эмоциональный интеллект, или эмоции, направленные на понимание себя, отношение к себе;
- социальный эмоциональный интеллект, или эмоции, направленные на понимание собеседника, отношение к другим;
- экзистенциальный эмоциональный интеллект — отношение к жизни (Гоулман Д., 2005, 2009).

Можно согласиться с мнением Д. В. Ушакова, что эмоциональный интеллект, хотя и связан тесно с социальным интеллектом, но имеет свою специфику. Поэтому эти два конструкта могут быть представлены как пересекающиеся области.

По мнению Д. В. Ушакова, если эмоциональность представляет собой способность испытывать эмоции, то эмоциональный интеллект — способность понимать эти эмоции у себя и у других. Испытывать чувства и понимать их — не одно и то же. Эмоциональный интеллект заключается фактически в том, чтобы поставить эмоциональность на службу решению тех или иных задач, формируемых в рамках рациональной системы поведения. Таким образом, следует ожидать, что условиями высокого развития эмоционального интеллекта должны выступить достаточные показатели общего интеллекта на фоне развитой эмоциональной сферы (Ушаков Д. В., 2005).

По мнению И. Н. Андреевой, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию (Андреева И. Н., 2007).

Эмоциональный интеллект — это сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением (Юркевич В. С., 2005).

Конечный продукт эмоционального интеллекта — принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод, что эмоциональный интеллект играет важную роль в психосоциальном развитии личности, выполняя функцию регуляции взаимоотношения между людьми. Исследователи также обнаружили, что уровень эмоционального интеллекта у взрослых людей выше, чем у подростков, что свидетельствует о его изменении с возрастом (Андреева И. Н., 2006, 2007; Стернберг Р., 2002; Давыдова Ю. В., 2011).

Сравнительный анализ возрастных периодизаций различных авторов показывает, что на границы стадий развития взрослых людей существен-

ное влияние оказывают такие факторы, как социоэкономический статус, образовательный уровень, специфика профессиональной деятельности. В нашей работе мы опираемся на классификацию Э. Эриксона, который выделяет возрастные этапы как стадии психосоциального развития личности. Эриксон рассматривал эти стадии как периоды жизни, в течение которых приобретаемый индивидуумом жизненный опыт диктует ему необходимость наиболее важных приспособлений к социальному окружению и изменений собственной личности. В частности, на стадии ранней взрослости личность активно включается в социальные отношения, стремится к установлению длительных позитивных эмоциональных связей. А на стадии средней взрослости, если психосоциальное развитие проявляется в тенденции на генеративность («генеративность против стагнации»), мужчины и женщины могут уделять больше внимания другим людям, оказывать им помощь и откликаться на их нужды (Крайг Г., 2000). Это позволило нам предположить, что на стадии средней взрослости уровень развития эмоционального интеллекта будет более высоким по сравнению с ранней взрослостью.

Цель исследования: выявить особенности структурных компонентов эмоционального интеллекта в периоды ранней и средней взрослости.

Объект исследования: эмоциональный интеллект как психологический феномен в структуре личности.

Предмет исследования: особенности структурных компонентов эмоционального интеллекта в период ранней и средней взрослости.

Методы исследования: для диагностики эмоционального интеллекта и его компонентов применялась методика Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» (Гоулман Д., 2007); уровень развития эмпатии как компонента эмоционального интеллекта определялся методикой «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна. Для выявления тенденций в межличностных отношениях — «Опросник межличностных отношений» Шутца (Лабунская В. А., 2001). Достоверность различий между группами определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента (программа «Статистика»).

Общее число испытуемых составило 40 человек (мужчины и женщины — студенты заочного обучения по специальности «психология»); 20 человек — от 19 до 25 лет, и 20 человек — от 25 до 35 лет, что соответствует периодам ранней и средней взрослости.

Обсуждение результатов исследования. Сравнение показателей ЭИ и его компонентов, выявленное по *t*-критерию Стьюдента, показало, что между группами средней (*M_s*) и ранней (*M_r*) взрослости существуют достоверные отличия средних значений четырех показателей:

1. Уровня развития общего ЭИ (*M_s* = 128 против *M_r* = 113, *p* < 0,005).
2. Внутреннего ЭИ (*M_s* = 41 и *M_r* = 34, *p* < 0,01).
3. Социального ЭИ (*M_s* = 45 и *M_r* = 41, *p* < 0,01).
4. Эмпатии (*M_s* = 31 и *M_r* = 28, *p* < 0,01).

И только по экзистенциальному ЭИ достоверных различий не обнаружено: в обеих группах *M_s* = *M_r* = 40 (*p* = 0,344).

Полученные результаты свидетельствуют, что респонденты на стадии средней взрослости имеют высокий уровень развития общего ЭИ, они хорошо распознают как свои эмоциональные реакции, так и эмоции окружающих людей, что позволяет им с легкостью адаптироваться к любой жизненной ситуации. Отношения с людьми содержательны, эмоции используются для того, чтобы лучше понять себя и окружающий мир.

Средний уровень развития общего ЭИ, который преобладает у респондентов группы ранней взрослости, свидетельствует, что они успешно управляют своими эмоциями, достаточно хорошо понимают эмоций других, но могут делать это лучше.

Анализ данных по шкале «отношение к себе» (внутренний ЭИ) показывает, что у группы средней взрослости выявлен более высокий уровень ЭИ, что говорит о более высоком умении понимать себя, способности распознавать негативные чувства, когда они только возникают, установить их причину и принять соответствующие меры.

Средний уровень внутреннего ЭИ показывает, что такой человек умеет понимать и контролировать свои эмоциональные реакции, прислушиваться к своим эмоциям, что позволяет ему находиться в гармонии с самим собой.

Анализ результатов по шкале «отношения к другим» (социальный ЭИ и эмпатия) показал, что у респондентов средней взрослости выявлен высокий уровень социального ЭИ, что свидетельствует о продуктивном использовании эмоций в отношениях с другими людьми.

Средний уровень социального ЭИ свидетельствует о способности выражать свои эмоции, не задевая ничьих чувств. Человек умеет отстаивать свою позицию и доносить ее до собеседника. В то же время заранее учитывает возможность того, что с ним не согласятся, и это не может вывести его из эмоционального равновесия.

Низкий уровень социального ЭИ не выявлен.

Анализ данных по шкале «отношения к жизни» (экзистенциальный ЭИ) показал средний уровень в обеих группах. Полученные результаты свидетельствуют о том, что члены выборки умеют понимать свои потребности, чувства, эмоции, делающие жизнь более гармоничной, насыщенной и интересной, и прилагают усилия к тому, чтобы развивать свои творческие способности.

Исследование межличностных отношений на основе модифицированного варианта «Опросника межличностных отношений» Шутца показало, что средние значения тенденций межличностных отношений выше у группы студентов ранней взрослости. Однако при сравнении средних значений выраженности тенденций межличностных отношений по t-критерию Стьюдента достоверные отличия были выявлены только по показателю «Тенденция устанавливать близкие отношения с другими» ($p < 0,004$). Действительно, в период ранней взрослости личность активно включается в социальные отношения, стремится к установлению длительных позитивных эмоциональных связей

Таким образом, результаты этого исследования позволяют увидеть, что в данной выборке лица ранней и средней взрослости чувствуют себя среди

людей комфортно, имеют склонность устанавливать дружеские отношения с другими людьми и хотят быть принятыми ими. Они стараются брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью, и не приемлют контроля за своими действиями. Но при этом студенты ранней взрослости имеют большую тенденцию устанавливать близкие отношения с другими, что соответствует «возрастным задачам» этой группы.

Интерпретируя результаты, полученные нами на данной выборке, необходимо отметить, что участники исследования являются студентами заочного обучения по специальности «психология», то есть ориентированы на саморазвитие и понимание других людей.

Выводы: для лиц средней взрослости характерен более высокий уровень развития самоанализа, они в большей степени способны распознавать, понимать и контролировать свои эмоциональные проявления, понять настроение и причины поступков окружающих, чувствительны к эмоциональным потребностям других людей. Понимание эмоций связано с уровнем развития эмпатии — понимания эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир, вчувствования, и оно также выше у лиц средней взрослости.

Список использованных источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / Андреева И. Н. // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
2. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / Андреева И. Н. // Вопросы психологии. — 2007. — № 5. — С. 57–65.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Гоулман Д. — М.: АСТ, 2009.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Гоулман Д. // *Psychologies*. — 2007. — № 18/2, июль (приложение). — С. 24–33.
6. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Давыдова. — М., 2011. — 22 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Крайг Г. — СПб.: ПИТЕР, 2000.
8. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 288 с.
9. Мэйер Дж. Эмоциональный интеллект / Мэйер Дж., П. Сэловей, Д. Карузо. — М.: Институт психологии РАН, 2010. — 176 с.
10. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект / Стернберг Р. Дж. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
11. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения // Вести Рос. гуманитар. науч. фонда. — 2005. — № 4. — С. 131–139.
12. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич // Практическая психология образования. — 2005. — № 3 (4), июль-сентябрь. — С. 4–10.

Л. Шрагіна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедра загальної та соціальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Л. Цапенко

бакалавр психології, студентка 5-го курсу
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ У ВИРАЖЕНОСТІ КОМПОНЕНТІВ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Резюме

Між групами середньої і ранньої дорослості існують достовірні відмінності за рівнем розвитку загального емоційного інтелекту і його компонентів.

Ключові слова: загальний емоційний інтелект, внутрішній емоційний інтелект, соціальний емоційний інтелект, емпатія.

L. Shragina

Ph.D., Assistant Professor
Department of General and Social Psychology
Odessa National I. I. Mechnikov University

L. Tsapenko

bachelor, a student of 5th year
Odessa National I. I. Mechnikov University

**THE AGE-RELATED DISTINCTIONS IN EXPRESSED
OF COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLECT**

Summary

Between the groups of the middle and early grown man exist reliable differences on the level of development of general emotional intellect and his components.

Key words: general emotional intellect, internal emotional intellect, social emotional intellect, empatiya.

СЕКЦІЯ 5

ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Блінов Олег Анатолійович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології
та соціальних технологій
Національний авіаційний університет

**ВПЛИВ СТРАХУ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ**

У статті розглядаються уявлення про психологічний ресурс особистості, його складові. Аналізуються зміни, які відбуваються з складовими психологічного ресурсу особистості при впливі на нього страху. Показані негативні наслідки впливу страху на людину.

Ключові слова: психологічний ресурс особистості; елементи психологічного ресурсу воїна: персональний, міжперсональний, надперсональний, психоергономічний; страх людини.

Військова діяльність складна і специфічна. Складність обумовлюється великою кількістю факторів, які впливають на людину і перешкоджають досягненню її успіху. Її специфічність визначається бойовою практикою, яка проходить у небезпечних для життя воїна умовах.

Досягнення успіху в бою вимагає пошуку причин всіх психологічних проявів воїна в бойовій обстановці, і не лише в його особистій підготовленості, мобілізованості й активності, але й у тих психологічних процесах і явищах, що виникають на межі взаємодії із соціальним середовищем і ергономічними умовами діяльності.

Одним з провідних факторів, який заважає людині успішно виконувати свої обов'язки і значно погіршує її фізичне і психічне здоров'я, є страх. Страх належить до найпотужніших захисних і спонукальних емоцій людини. Ми розглядаємо страх як емоцію, яка чинить негативний вплив на воїна.

Мета роботи полягає в тому, щоб здійснити науково-психологічний аналіз взаємозв'язку страху військовослужбовця та його психологічного ресурсу, розкрити особливості цієї взаємодії.

Під психологічним ресурсом військовослужбовця ми розуміємо спроможність його складових максимально сприяти успішному виконанню воїном бойових (навчально-бойових завдань).

До складу психологічного ресурсу воїна входять наступні елементи, а саме: *персональний, міжперсональний, надперсональний, психоергономічний* [7].

Персональний ресурс. Стрижень психологічного ресурсу складає така психологічна якість особистості військовослужбовця, як психологічна готовність до бою, що відображає сформованість необхідних для ефективних бойових дій воїна індивідуальних психологічних якостей і станів. Її структура складається з *когнітивного, емоційно-мотиваційного, операційного компонентів і психічного здоров'я.*

Оснoву когнітивнoгo компонентa склaдaє сформoваний у свідoмoсті вiйськoвoслужбoвця динaмічний oбраз мaйбутнього бoю, який, у свою чергу, склaдaється з таких oбразів:

- *сенсорного* (зoрoвa, звукoвa, нюхoвa, дoтикaльнa кaртинa бoйoвих дiй, oбрази прoтивникa, цiлей, пoзицій, укриттiв);

- *моторного* (схeми свoїх дiй у вiдпoвiдь нa тi чи iншi стимyли бoйoвoї oбстaнoвки, прoстoрoвo-чaсoвi хaрaктеристики дiй, рeaкції нa кoмaнди керiвництвa i взaємoдiї, вiдчyття збрoї, тeхнiкi тoщo);

- *взаємодії з тoвaришaми пo слyжбi* (кoли, де, з ким, в якiй пoслiдoвнoстi i щo нeoбхiднo рoбити);

- *мoтивaційнo-смислoвoгo* (знaчeння бoю в системi бoїв, oсoбистiсний змiст бoйoвих дiй, oсoбистi цiлi, мoтиви, зaвдaння).

Нaявнiсть тaкoгo oбрaзу стaбiлізує всю дiяльнiсть вoїнa. Дaнa oбстaвинa пoяснюється бiологiчною тeорiєю eмoцій П. К. Aнoхiнa. Вiдпoвiдно дo нeї в тoму випaдкy, кoли звoртнa iнфoрмaція прo рeзyльтaт зрoблeнoї дiї цiлкoм збiгaється iз зaздaлeгiдь змoдeльoвaними пaрaмeтрaми aкцeптoрa рeзyльтaтy дiї, у лyдини виникaє пoзитивний eмoційний стaн.

Нa вaжливiсть фoрмyвaння пoдiбнoгo oбрaзу в льoтчикiв вкaзyє П. А. Кoрчeмний (1986). Нeсформoвaнiсть oбрaзу бoю у вoїнiв вeдe дo тoгo, щo бaгaтo бoйoвих пoдiй, прирoдних для бoю явищ i прoцeсiв бyдyть сприймaтися ними як рaптoвий, нeзнaйомий, зaгрoзливий. A бoйoвий дoсвiд свiдчить прo тe, щo в 44 % випaдкiв у вiйськaх, прoти яких вeлися рaптoвi бoйoвi дiї, вoїни бyли пригoлoмшeнi, дeмoрaлiзoвaнi i нe змoгли ствoрити oпoрy прoтивникy [9].

Стрaх зaвaжaє oтримaння лyдинoю пoзитивнoгo eмoційнoгo стaнy. Oбрaзи вoрoгa пeрeбiльшyютьсa, мoтoрний кoмпoнeнт зaтoрмoжyється, вzaємoдiя з тoвaришaми пo слyжбi тa кoмaндирaми дeфoрмyється (щoсь нaгaдyє грy «зiпсoвaний тeлeфoн»), oсoбистiсний змiст бoйoвих дiй, мoтиви змiнюютьсa i нaбyвaють бiологiчнoгo знaчeння, тoбтo зaмiсть нaмaгaння як крaщe викoнaти бoйoвe зaвдaння вoїн пoчинaє дyмaти прo збeрeжeння влaснoгo життя. Стрaх зa свoє життя пeрeбiльшyє всi iншi мoтиви прoдoвжeння yчaстi y бoйoвих дiях.

Eмoційнo-мoтивaційний кoмпoнeнт вiдoбрaжaється, нaсaмпeрeд, y психoлoгiчнoмy нaлaштyвaннi, щo явлeє eднiсть спoнyкaння (мoтивiв, yстaнoвoк), стeнiчнoгo eмoційнoгo зaбaрвлeння як джeрeлa психiчнoї eнeргiї i зoсeрeджeнoстi свiдoмoстi вiйськoвoслужбoвця нa мeтi бoйoвих дiй.

Стрaх блoкyє стeнiчнe eмoційнe зaбaрвлeння як джeрeлo психiчнoї eнeргiї i, тaким чинoм, нe дaє мoжливoстi зoсeрeдитися свiдoмoстi вiйськoвoслужбoвця нa мeтi бoйoвих дiй.

Oпeрaційний кoмпoнeнт включaє нaвички й yмiння спoстeрiгaти, вивлaяти, iнтeрпeтyвaти вaжливi eлeмeнти бoйoвoї oбстaнoвки, eфeктивнi мoдeлi дiй y кoнкрeтних бoйoвих ситyaцiях, yмiння рeгyлювaти влaснy психiчнy дiяльнiсть i нaдaвaти психoлoгiчнy пiдтримкy тoвaришaм пo слyжбi.

Стрaх зaвaжaє висoкoмy рiвню спoстeрeжливoстi, нe дaє мoжливoстi ствoрyвaти нeстaндaртнi рiшeння oпeрaтивнoї oбстaнoвки, блoкyє прoцeси

психічної саморегуляції людини, такому воїну самому потрібна психологічна підтримка і допомога від товаришів.

Психічне здоров'я відображає поточний стан психологічних можливостей воїнів, узятих у порівнянні з існуючими для бойових умов нормами [1].

Страх обмежує бойові можливості використання воїнів і потребує негайної його корекції досвідченими товаришами, втручанням командирів і відповідних фахівців.

Міжперсональний потенціал учасника бойових дій складають ті його психологічні зв'язки з товаришами по службі, що позитивно впливають на компоненти індивідуальної психологічної готовності, стимулюючи їхню активізацію, доповнюючи і тимчасово компенсуючи їх.

На сьогодні в соціальній психології є досить стійким той факт, що проста присутність іншої людини впливає на поведінку індивіда. Відомо також, що залежно від сформованих між людьми відносин присутність однієї людини впливає на ефективність діяльності позитивно, а присутність іншої — негативно.

Досвід участі американських, англійських, ізраїльських, французьких, українських і російських військовослужбовців у бойових діях у локальних воєнних конфліктах свідчить про те, що певна перестановка військовослужбовців для вирішення бойових завдань нерідко суттєво впливає на бойову ефективність воєнних підрозділів. Це пов'язано з тим, що в процесі спільної бойової діяльності воїнів відбувається взаємовплив, виявляються взаємна вимогливість, наслідування прикладу, обмін досвідом, змагання, настроїв підйому чи пригніченості, почуття впевненості в перемозі і ненависті до ворога передаються від одного воїна до іншого (можуть поєднуватися, підсилюватися тощо) [6]. Не секрет, що вся система роботи з бойовим активом у Радянській Армії була орієнтована на те, щоб використовувати цю закономірність.

Як доводить бойова практика багатьох армій світу, товариші по службі нерідко виступають один для одного не лише «мотиваторами», але і своєрідними психотерапевтами в складних ситуаціях бойової обстановки. Досвід Другої світової війни свідчить про те, що основною умовою запобігання бойового шоку серед особового складу були взаємна довіра і прихильність військовослужбовців один до одного. Це почуття забезпечувало необхідну психологічну підтримку для психічно нормальних людей і допомагало їм разом триматися зі своїми товаришами в критичні, найбільш напружені, з психологічної точки зору, періоди бою [5]. Не випадково в армії США в останні роки активно формуються відносини «товариської підтримки», сутність яких полягає в тому, що військовослужбовці навчаються навичкам виявляти психологічні проблеми один в одного і надавати невідкладну психологічну підтримку [2].

Як своєрідний потенціал військовослужбовця виступають емоційний настрої товаришів по службі, доступні для наслідування раціональні моделі їх поведінки в критичних ситуаціях, прямі спонукання з їх боку, надана ними інформація, санкції за пасивність, перебування поруч у небезпечній ситуації, необхідність піклуватися про товаришів і ін.

Доведено, що великою «психологічною» силою (здатність спонукати і компенсувати відсутню психологічну готовність військовослужбовців) у бойовій обстановці є командири підрозділів. Довіра підлеглих до командира є першою умовою високого морального духу військ [3; 4]. Ізраїльські фахівці установили такий факт, що навіть тоді, коли віра в справедливість війни падає, рівень морально-психологічного стану військовослужбовців може залишатися високим, якщо солдати зберігають віру у свого командира. Про це свідчать результати бесід з ветеранами бойових дій радянських військ у війні 1941–1945 рр., учасниками локальних війн і конфліктів кінця ХХ — початку ХХІ століття.

Страх блокує психологічну готовність людини до виконання поставлених завдань. Порушуються психологічні зв'язки з товаришами по службі, здійснюється негативний вплив на оточуючих товаришів, спонукається негативне наслідування, стан пригніченості, почуття невпевненості в перемозі над ворогом, все це за ланцюгом зараження може передаватися від одного воїна до іншого (можуть поєднуватися, підсилюватися тощо).

Надперсональний потенціал учасника бойових дій складають ті явища психології військового колективу, що виступають факторами додаткової мотивації активності воїнів, сприяють осмисленню того, що відбувається, чітко визначають норми і правила поведінки в бойовій обстановці, знімають надмірну бойову напругу.

Дослідниками доведено, що стійкість бійця до несприятливих впливів бойової обстановки підвищується в згуртованому, спрямованому до перемоги військовому колективі, який підтримує і схвалює прояви мужності, сміливості і засуджує боягузтво, недисциплінованість, тим самим постійно мобілізує воїнів у бойовій обстановці.

У літературі показано, що в підрозділах на певному рівні їх розвитку складається механізм колективно-групової саморегуляції групової поведінки [10]. Її специфіка полягає в тому, що значна його частина інтеріоризується військовослужбовцями (переводиться у внутрішній план) і сприймається як власна система саморегуляції. У тому випадку, коли в суспільній думці військового колективу їх підрозділ стає бойовим, згуртованим, активним, дисциплінованим, коли в ньому діють традиції взаємодопомоги, коли страх втратити повагу товаришів є найсильнішим почуттям, колектив виступає для своїх членів джерелом додаткових психологічних можливостей. У результаті два військовослужбовці, що відрізняються низькою психологічною готовністю до активних бойових дій, у різних воєнних колективах будуть володіти різним психологічним потенціалом і, отже, будуть діяти по-різному. З цього факту можна зробити висновок про те, що для психологічно нестійких військовослужбовців і для осіб, що тимчасово перебувають у стані психологічної неготовності до активних бойових дій, їхні товариші по службі виступають джерелом компенсації відсутніх елементів психологічної готовності.

Раніше вказували на той факт, що на мотивацію активних бойових дій воїнів впливають уявлення нагальних національних інтересів в офіційно сформульованих цілях локального воєнного конфлікту, позитивна оцінка

суспільної думки бойового використання військ, увага суспільства до потреб воюючої армії, високий соціальний статус учасників бойових подій тощо.

Цілком конкретні зв'язки є і між психологічними можливостями особового складу протиборчих сторін. Чим нижче психологічні можливості противника і його здатність психологічного впливу на наших військовослужбовців, тим простіші вимоги висуваються до індивідуально-особистісного, міжперсонального і надперсонального потенціалів, що складають психологічний ресурс.

Страх максимально сприяє здійсненню негативних дій людиною, порушує адекватне сприйняття людиною реальності. Це може привести до втрати поваги товаришів, він може виступати найсильнішою емоцією, ніж почуття колективізму та єдності, він блокує джерело додаткових психологічних можливостей від колективу підрозділу.

Психоергономічний потенціал є сукупність природно-географічних, погодно-кліматичних, техніко-технологічних і організаційних характеристик бойової діяльності військ, що сприяють підвищенню, збереженню і швидкому відновленню психологічної готовності і психічного здоров'я військовослужбовців. «Ресурсними» для військовослужбовців є: звичні природно-географічні і погодно-кліматичні умови; засвоєні організмом режими чергування інтенсивної діяльності, відпочинку, сну, харчування; такі терміни перебування в бойовій обстановці, що дозволяють цілком компенсувати бойову утому за рахунок внутрішніх можливостей організму і нервової системи; бойові властивості техніки і зброї, що відповідають характеру бойових завдань, що розв'язуються й оптимізують природні людські можливості в конкретних умовах; адекватні до бойової обстановки і психологічних можливостей людей тактичні способи ведення бойових дій.

В історії військового мистецтва добре відомий такий приклад, що на визначальному етапі свого розвитку наша тактика розглядала систему оборони як сукупність поодиноких окопів для стрільців. Щодо цього приводилися відповідні тактичні розрахунки й обґрунтування. Однак, як виявилось, людська психіка висуває свої вимоги до тактики оборони. Чимало відомих збудників бойової активності (колективна думка, настрої, оцінка, санкції, психічне зараження, наслідування, міжособистісний вплив і ін.) при «окопній» обороні не спрацьовували. Проте, на думку К. К. Рокосовського, підсилювалися занепокоєння, прагнення воїнів вибігти і заглянути, чи сидять його товариші у своїх гніздах чи уже залишили їх, а він залишився один. У результаті розуміння цього факту воєнні керівники відмовилися від такої системи оборони і знову перейшли до траншейної системи.

Елементи психологічного ресурсу знаходяться у відносинах взаємного доповнення і часткової компенсації. Так, недолік індивідуальної психологічної готовності може бути певною мірою компенсований за рахунок правильного розміщення людей, створення ефекту «психологічного зараження» груповим настроєм та ін.

Якщо воїн не спроможний подолати свій власний страх, який сформувався заздалегідь перед противником, або після конкретного бойового завдання, це є підґрунтям для сприймання у негативному світі і природно-

географічних і погодно-кліматичних умов діяльності; зважання засвоєння організмом режимів чергування інтенсивної діяльності, відпочинку, сну, харчування; термінів перебування в бойовій обстановці. Це не дозволяє цілком компенсувати бойову утому за рахунок внутрішніх можливостей організму і нервової системи.

Отже, на основі матеріалу, що викладений вище, можна зробити висновок про те, що страх негативно впливає на психологічний ресурс воїна.

1. Страх заважає отриманню людиною позитивного емоційного стану. Образи ворога перебільшуються, моторний компонент заторможується, взаємодія з товаришами по службі та командирами деформується (щось нагадує гру «зіпсований телефон»), особистісний зміст бойових дій, мотиви змінюються і набувають біологічного значення, тобто замість намагання як краще виконати бойове завдання воїн починає думати про збереження власного життя. Страх за своє життя перебільшує всі інші мотиви продовження участі у бойових діях.

2. Страх блокує естетичне емоційне забарвлення як джерело психічної енергії і, таким чином, не дає можливості зосередитися свідомості військовослужбовця на меті бойових дій.

3. Страх заважає високому рівню спостережливості, не дає можливості створювати нестандартні рішення оперативної обстановки, блокує процеси психічної саморегуляції людини, такому воїну самому потрібна психологічна підтримка і допомога від товаришів.

4. Страх обмежує бойові можливості використання воїнів і потребує негайної його корекції досвідченими товаришами, втручанням командирів і відповідних фахівців.

5. Страх блокує психологічну готовність людини до виконання поставлених завдань. Порушуються психологічні зв'язки з товаришами по службі, здійснюється негативний вплив на оточуючих воїнів, спонукається негативне наслідування, стан пригніченості, почуття невпевненості в перемозі над ворогом, все це за ланцюгом зараження може передаватися від одного воїна до іншого (можуть поєднуватися, підсилюватися тощо).

6. Страх максимально сприяє здійсненню негативних дій людиною, порушує адекватне сприйняття людиною реальності. Це може привести до втрати поваги товаришів, він може виступати найсильнішою емоцією, ніж почуття колективізму та єдності, він блокує джерело додаткових психологічних можливостей від колективу підрозділу.

7. Якщо воїн не спроможний подолати свій власний страх, який сформувався заздалегідь перед противником або після конкретного бойового завдання, це є підґрунтям для сприймання у негативному світі і природно-географічних і погодно-кліматичних умов діяльності; зважання засвоєння організмом режимів чергування інтенсивної діяльності, відпочинку, сну, харчування; термінів перебування в бойовій обстановці. Це не дозволяє цілком компенсувати бойову утому за рахунок внутрішніх можливостей організму і нервової системи.

Процес вивчення психологічного ресурсу воїна, його складових та змін його характеристик у зв'язку з впливом внутрішніх і зовнішніх факторів

потребує подальшого вивчення як у теоретичному, так і в практичному напрямках. Перспективою подальших досліджень може вважатися напрям вивчення позитивного впливу страху на особистість воїна та результати його діяльності.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Методика прогнозування психогенних втрат: методичний посібник / О. А. Блінов. — К.: ВП НАОУ, 2003. — 36 с.
2. Блінов О. А. Організація надання психологічної допомоги військовослужбовцям у воєнний час: навчально-методичний посібник. — К.: НАОУ, 2006. — 80 с.
3. Блінов О. А. Групи бойових психічних травм у військовослужбовців / О. А. Блінов // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України: Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції: (12 травня 2006 року). — Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. — С. 173.
4. Варій М. Й. Основи соціальної психології військового колективу: Наукова монографія / М. Й. Варій. — Л.: Сполом, 2000. — 250 с.
5. Габриель Р. А. Героїв больше нет. Умственные расстройства и проблемы военной психиатрии в условиях войны. Нью-Йорк: Хилл и Вонг / Р. А. Габриэль; пер с англ. — 1986.
6. Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов / М. И. Дьяченко. — М., ВПА, 1974. — С. 45–46.
7. Караяни А. Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей сухопутных войск в локальных военных конфликтах: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / А. Г. Караяни. — М., 1998. — 47 с.
8. Корчемный П. А. Психология летного обучения / Корчемный П. А. — М.: Воениздат, 1986. — 136 с.
9. Омелькин А. И. Психологические условия достижения и предупреждения внезапности в войнах и военных конфликтах: Дис. ... канд. психол. наук / А. И. Омелькин. — М., 1997. — 256 с.
10. Утлик Э. П. Основы психологической теории дисциплинарных систем: Дис. ... д-ра психол. наук / Э. П. Утлик. — М., 1996. — 298 с.

О. Блинов

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий
Национальный авиационный университет

ВЛИЯНИЕ СТРАХА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Резюме

В статье рассматриваются представления о психологическом ресурсе личности, его составляющих элементах. Анализируются изменения, которые происходят с элементами психологического ресурса личности при воздействии на него страха. Показаны негативные последствия воздействия страха на человека.

Ключевые слова: психологический ресурс личности; элементы психологического ресурса воина: персональный, межперсональный, надперсональный, психоэргономический; страх человека.

O. Blinov

Ph. D., associate professor
Department of Sociology and Social Technologies
National Aviation University

**INFLUENCE OF FEAR ON THE OFFICER'S PERSONAL
PSYCHOLOGICAL RESOURCES**

Summary

The article examines the idea of psychological life personality, his constituents. Analyzes the changes that occur with components of psychological resource person when exposed to fear him. Showing the negative effects of fear on people.

Key words: psychological Resource personality elements of psychological resource soldier: personal, interpersonal, fear of man.

Головльова Олена Вікторівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Донецький інститут соціальної освіти

ДО ПРОБЛЕМИ РОБОТИ ІЗ СІМЕЙНИМИ КРИЗАМИ У МОЛОДИХ СІМ'ЯХ

Дану статтю присвячено проблемам подружніх стосунків на різних етапах родинного життя. Розглядаються поняття родинна депривація, родинна криза, зовнішні і внутрішні межі сім'ї, дається характеристика і короткий психологічний аналіз перших років подружнього життя. Особливу увагу приділено практиці роботи з молодими подружніми парами, що прийняли рішення розірвати брак.

Ключові слова: сім'я, етапи сімейного розвитку, нормативна сімейна криза, сімейна депривація, зовнішні і внутрішні межі сім'ї, сімейні ролі.

Сім'я є одним з найважливіших соціальних інститутів, що вимагає постійного наукового вивчення. Важливим завданням, що стоять перед дослідниками сім'ї, є вивчення джерел напруженості в сімейних стосунках, сімейних конфліктів, психологічних аспектів тих хронічних непогоджень, сварок, які призводять до дезорганізації сімейного життя і, в кінцевому результаті, до розлучення.

В. О. Сисенко виділяє фактори, які лежать в основі сімейних конфліктів і пов'язані з деякими незадоволеними потребами партнерів:

- потреба в збереженні і підтримці почуття власної гідності;
- потреба в довірливо-дружніх стосунках і спілкуванні всієї сім'ї;
- потреба в сексуальному задоволенні [7].

Будь-яка людина в житті стикається з ситуацією, коли задоволення її бажань і потреб утруднено чи заблоковано. Стан дефіциту визначається як депривація. Депривація в сім'ї — це такий стан одного з членів, коли інші члени сім'ї не в змозі (або не хочуть) задовольняти його потреби, що, в свою чергу, викликає стан психологічної напруги і часто може приводити до дуже негативних наслідків як для самого члена сім'ї, так і для його оточення.

Сім'я — не статичне створення, вона розвивається. Тому, обговорюючи поняття сім'ї, необхідно розглянути і періодизацію етапів її розвитку. Виділення етапів може бути пов'язане із статистикою криз сім'ї.

Поняття «життєвий цикл родини» уперше був використаний в 1948 році Е. Дювалль і Р. Кволом, із цим поняттям тісно зв'язане й інше поняття — «нормативна криза».

Автори розглядали родину як динамічну систему, функціонування якої визначається дією двох законів: законом гомеостазу й законом гетеростазу. Відповідно до закону гомеостазу, кожна родина прагне зберегти свій актуальний стан, залишитися в даній точці розвитку. Відповідно до за-

кону гетеростазу, кожна сімейна система повинна пройти свій життєвий цикл — якусь послідовність зміни стадій. При побудові своєї періодизації автори опиралися на ідеї Е. Еріксона й інших фахівців із психології особистості, що запропонували розглядати як основу періодизації сукупність завдань, специфічних для кожного періоду розвитку [8].

Однією з найбільш відомих періодизацій у вітчизняній психології родини є періодизація, запропонована Э. К. Васильєвою, що виділила п'ять стадій сімейного циклу [3]:

1. Зародження родини: з моменту висновку шлюбу до народження першої дитини.

2. Народження й виховання дітей: триває аж до моменту початку трудової діяльності хоча б однієї дитини.

3. Закінчення виконання родиною виховної функції: період з початку трудової діяльності першої дитини до того моменту, коли на піклуванні батьків не залишається жодного з дітей.

4. Спільне проживання батьків з дітьми, хоча б один із яких не має власної родини.

5. Чоловік і жінка живуть окремо або з дітьми, що мають власні родини.

Ця періодизація в цілому аналогічна запропонованій Е. Дювалль, хоча автор вводить в неї ще й такі ознаки, як наявність родини в дітей, початок трудової діяльності дитини, проживання дітей разом з батьками.

Дж. Хейли (1973) відзначив той факт, що симптоми кризи найчастіше виникають у точках переходу від одного етапу до іншого. Під час перехідних періодів перед членами родини встають нові завдання, що вимагають істотної перебудови їхніх взаємин. Щоб перейти на новий рівень свого розвитку, родині необхідно зробити зміни у своїй структурній організації, адаптуватися до поточної ситуації й виробити свій новий образ. Періоди стабілізації в точці переходу змінюються кризовими періодами, успішність проходження яких впливає на функціонування родини на нових етапах. Але тому що ці зміни, на відміну від ситуативно обумовлених, пов'язані із кризами розвитку, у літературі вони визначаються як «нормативні». Саме в ці моменти способи досягнення цілей, що колись використовувалися в родині, уже не можуть бути ефективними при задоволенні у її членів нових потреб [8].

З переживанням кризи пов'язаний ризик невизначеності майбутнього, природний для будь-якого розвитку, і настільки ж природне прагнення уникнути цього ризику. Вихід із кризи супроводжується або встановленням нових відносин між членами родини, прийняттям нових ролей, нового рівня взаєморозуміння й взаємодії, або (при спробі за всяку ціну зберегти колишній тип взаємодій) — наростанням ступеня емоційного відчуження й порушенням внутрісімейних відносин.

З моменту одруження починається етап, протягом якого перед молодими людьми встає ряд завдань, пов'язаних з адаптацією до сімейного життя й прийняттям нових ролей.

Перші роки подружнього життя — важливий і багато в чому визначальний період існування родини. За ними можна судити про потенційну якість

шлюбу й будувати прогнози щодо стабільності даної родини. Незважаючи на яскраву емоційну забарвленість і романтизм, характерний для молодого шлюбу, даний етап сімейного життя є одним з найбільш складних, про що говорить велика кількість, що доводиться на нього, розлучень. Проблеми цієї стадії можуть бути зв'язані зі складностями сімейної адаптації й труднощами прийняття нових ролей; найчастіше вони є слідством невідокремленості чоловіка й жінки від батьківських родин [2].

Проходження першої нормативної кризи родини можуть ускладнити наступні фактори:

1. Неадекватна мотивація створення шлюбу. При неадекватній мотивації вступу в шлюб особистість партнера не являє собою цінності, важливо тільки його наявність або його функціональні характеристики, що мають значення для задоволення потреб.

2. Значні розходження в сімейних традиціях, походженні чоловіка й жінки й моделях їхніх сімейних відносин.

3. Матеріальна, фізична або емоційна залежність пари від членів розширеної родини.

4. Одруження після періоду залицяння тривалістю менше шести місяців або понад три роки.

5. Особистісні особливості одного або обох чоловіка й жінки, пов'язані із установленням відносин прихильності, насамперед — наявність у чоловіка й жінки здатності встановлювати близькі стосунки, приєднуватися й відокремлюватися друг від друга, не випробовуючи при цьому сильного дискомфорту.

6. Наявність дисфункційних сімейних патернів у розширених родинах чоловіка й жінки [5].

Створюючи родину, чоловік і жінка виявляються перед необхідністю вирішити ряд важливих завдань, що лежать, насамперед, у сфері емоційних відносин. Одна з них — посилення емоційного зв'язку в подружній підсистемі й відділення від батьківської родини без розриву емоційних контактів з нею або реактивної втечі в інші відносини, що заміняють. Чоловік і жінка, з одного боку, повинні навчитися належати один одному, не гублячи близькості з розширеною родиною, з іншого боку — бути частиною власної родини, не гублячи своєї індивідуальності. Тільки в цьому випадку шлюб стає процесом, у якому обидва партнери й родини в цілому проходять шлях індивідуації — сепарації, одержуючи можливість пережити близькість, зберігаючи при цьому відчуття своєї окремоті й автономності.

На рівні сімейної системи відділення чоловіка й жінки від батьків пов'язане із установленням зовнішніх меж молоді родини — невидимого бар'єра, що регулює обсяг контактів партнерів із зовнішнім світом, у тому числі й зі членами розширеної родини. Цей бар'єр захищає автономію молоді родини за допомогою регулювання відносин близькості й ієрархії. У парах, що не пройшли сепарацію від батьківських родин, істотно ускладнюється формування близьких взаємин між чоловіками. Останні бояться визнати відмінності друг у другу, оскільки їхня несхожість може виявитися настільки значною, що буде являти загрозу для їхніх відносин.

Крім рішення емоційних проблем, пов'язаних із установами оптимальної психологічної дистанції, молодим дружинам також необхідно розподілити сімейні ролі й області відповідальності, вирішити питання сімейної ієрархії, виробити прийнятні форми співробітництва, розділити обов'язки, погодити систему цінностей, пройти сексуальну адаптацію друг до друга. Саме на цьому етапі партнери шукають відповіді на питання: «Які прийнятні шляхи дозволу конфлікту?», «Вираження яких емоцій у родині вважається припустимим?», «Хто за що несе відповідальність і при яких умовах?». Таким чином, протягом даного кризового періоду чоловік і жінка адаптуються друг до друга, шукають такий тип сімейних відносин, що задовольнив би обох.

Переживання як першого, так і наступних сімейних криз носить індивідуальний характер для кожної родини. Не всі перераховані вище ознаки кризи будуть обов'язково присутні у всіх молодих родинах. У деяких подружніх парах він може пройти непомітно. Особлива важливість даного етапу життєвого циклу родини пов'язана з тим, що саме в цей момент становляються основи майбутнього сімейного життя. Не вирішені на даному етапі завдання будуть ускладнювати протікання наступних криз. Тому надання психологічної допомоги молодим родинам представляє особливу важливість [4].

У своїй роботі ми поставили собі метою розробити й апробувати тренінгову програму соціально-психологічної роботи з молодою родиною в період проживання нею нормативної кризи.

Сімейну кризу можна діагностувати на підставі аналізу бесіди з подружньою парою, а також за допомогою деяких методик. Ми для дослідження обрали наступні методики: «Рольові очікування й домагання в шлюбі» (РОП); «Задоволеність шлюбом» (В. В. Столин, Т. М. Романова, Г. П. Бутенко). У дослідженні взяло участь 10 сімейних пар.

Констатуючий експеримент показав, що в цілому основна проблема молодих родин у неузгодженості сімейних цінностей і невідповідність подань про сімейні ролі. Хоча й чоловіки, й жінки, що беруть участь у тренінгу, цілком лояльно ставляться до розлучення, вони все-таки не зважилися відмовитися від участі в тренінгу й спробувати вирішити свої проблеми й зберегти родини.

Нами була розроблена програма тренінгової роботи з молодими родинами, що переживають нормативну кризу. Заняття проходили 1 тиждень у березні 2011 року, щодня. Група учасників виїжджала в пансіонат «Чайка» смт Мелекине. У тренінгу взяли участь молоді подружжя, які збиралися подавати заяву про розірвання шлюбу, однак прийняли запрошення на участь у тренінгу.

Саме тренінгова форма роботи і саме тренінгова група є, за словами К. Рудестама, «мікрокосмосом» або суспільством в мініатюрі, що відображає в собі весь зовнішній світ і що додає реалістичність штучно створеним стосункам. Досвід перебування в таких групах може реально допомогти скоректувати проблеми, що виникають при міжособовій взаємодії. А зрештою такий досвід зазвичай переноситься на зовнішній світ.

Реакції, що виникають і опрацьовувані в контексті групових взаємодій, можуть допомогти у вирішенні міжособових конфліктів поза групою. У дружній і контрольованій обстановці можна засвоювати нові навички, експериментувати з новими стилями поведінки і отримувати досвід «перевірки реалій» на групі партнерів, тобто отримувати зворотну реакцію. За основу програми ми використали підхід Миколи Івановича Козлова. Однак ми модифікували запропоновані їм теми в окремі заняття й розробили ряд ігрових вправ для формування певних навичок.

Програма тренінгових занять для молодих родин, що переживають нормативну кризу «Сімейний договір».

Тема 1. Розподіл ролей у родині.

Тема 2. Вчимося будувати зовнішні границі.

Тема 3. Вчимося будувати внутрішні границі.

Робота над кожною темою продовжувалася по два дні. Після кожного дня тренінгу ми просили учасників заповнювати анкети, щоб з'ясувати динаміку відносини до ситуації й до себе в цілому. Ці анкети показали, що перед учасниками тренінгу найчастіше ставилися для обговорення такі питання, які не тільки ніколи не обговорювалися між подружжям, але й не обмірковувалися особисто, не розглядалися як проблема. Вони так само вказували на те, що групова робота над загальними для всіх проблемами дала їм можливість навчитися правильно висловлювати свої думки, аргументувати їх і прислухатися до думок інших, у деяких анкетах зовсім різних людей на питання: «Чому я навчився сьогодні?», були дані такі відповіді, як «Я навчився слухати й чути» або «Я навчилася формулювати свої думки так, що вони були зрозумілі оточуючим й не виглядають претензією або приводом для сварки».

Звертає на себе увагу й той факт, що по закінченню тренінгових занять, учасники продовжували обговорювати поставлені питання, а подружні пари часто наодинці обговорювали пережиті враження й емоції. Починаючи з другого дня тренінгу не було жодної сварки між подружжям в парах.

Спостереження протягом тренінгу так само виявили, що чоловік і жінка здебільшого ніколи не обговорювали багатьох життєво важливих питань, їм навіть не спадало на думку, що такі питання можуть обговорюватися й що можуть існувати інші думки!

Результати методик так само показали зміни в установках чоловіків й жінок. Нижче приведені найбільш яскраві з них.

У питанні організації розваг простежується цікава тенденція: більшість респондентів віддають перевагу представникам протилежної статі (50 % жінок й 70 % чоловіків; $t_{кр.} = -3,71$; $p \geq 0,001$), на відміну від констатуючого експерименту, де перевага віддавалося представникам власної статі.

Підтримку емоційного клімату в родині більшість досліджуваних уважають важливими для кожного (70 % жінок й 80 % чоловіків).

Матеріальне забезпечення родини, на думку більшості досліджуваних (70 % чоловіків й 50 % жінок), більшою мірою завдання чоловіків.

Роль «хазяїна», «господарки» розцінюється в такий спосіб: 60 % жінок й 60 % чоловіків упевнені, що в більшій мері реалізується роль господарки.

У питанні сімейної ролі «сексуальний партнер» збільшилася кількість прихильників думки, що дана роль реалізується й дружинами, і чоловіками приблизно рівною мірою (80 %).

І, нарешті, роль — організація сімейної субкультури — не викликала розбіжностей респондентів: 60 % жінок й 70 % чоловіків віддають перевагу дружинам.

Відношення до людей респондентів даної групи в середньому небагато відрізняється від констатуючого експерименту. Тут також жінки виявилися небагато більш оптимістично настроєними, ніж чоловіки (для порівняння: 90 % жінок й 70 % чоловіків). В 30 % чоловіків простежуються легкі налякання песимізму.

Відносно вибору виду діяльності чоловіка й жінки на даному етапі було виявлено найбільше прихильників спільної діяльності (90 % жінок й 70 % чоловіків).

Відношення до розлучення досліджуваних чоловіків і жінок у середньому не можна назвати лояльним (70 % жінок й 80 % чоловіків проти розлучення).

У відношенні до любові романтичного типу збереглася тенденція, що ми спостерігали в констатуючому експерименті: жінки настроєні більше романтично (70 %). Однак й 30 % чоловіків не «обділені» романтизмом.

Сексуальна тема не представляється заборонною як для чоловіків (100 %), так і для більшості жінок (90 %). Для такої кількості респондентів секс важливий у житті.

Відносно респондентів до патріархального або егалітарному устрою родини, як й в констатуючому експерименті, проявляється орієнтація більшості на нетрадиційні подання (87 % жінок й 80 % чоловіків).

В цілому, контрольний експеримент показав, що чоловіки і жінки всіх родин, що брали участь у програмі, уперше спробували й навчилися деяких навичок конструктивного спілкування, а завдяки тому, що робота з родинами була груповою, в учасників була можливість почути, які проблеми бувають в інших, що дало їм досвід, при зустрічі з подібними проблемами у своєму житті, їх вирішувати.

Слід зазначити, що після закінчення тренінгу жодна сім'я, що брала участь у заняттях, не подала заяву про розірвання шлюбу.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Особенности и тенденции развития современной семьи / Т. В. Андреева // Апаньевские чтения 2002. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2002. — 463 с.
2. Гусак Н. І. Педагогічні проблеми підготовки юнацтва до сімейного життя / Н. І. Гусак // Вісн. Харк. держ. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. — 1998. — № 3. — С. 99–103.
3. Дементьева Й. Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи / Й. Дементьева. — М.: Наука, 1991. — 112 с.
4. Демидова Т. А. Проблеми підготовки молоді до сімейного життя / Т. А. Демидова // Психологія: збірник наукових праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. — Вип. 1. — К., 1998. — С. 133–135.
5. Долинська Л. Проблеми підготовки молоді до сімейного життя / Долинська Л., Демидова Т. // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць / Інститу-

ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; ред. Максименко С. Д. — К., 2001. — Т. 3, Ч. 4. — С. 73–76.

6. Козлов Н. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / Козлов Н. — «АСТ», 2007. — 400 с.
7. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко — М.: Мысль, 1989. — 173 с.
8. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л. Б. Шнейдер. — М.: Апрель-Пресс, издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. — 512 с.

Е. Головлева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Донецкий институт социального образования

К ПРОБЛЕМЕ РАБОТЫ С СЕМЕЙНЫМИ КРИЗИСАМИ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Резюме

Данная статья посвящена проблемам супружеских отношений на разных этапах семейной жизни. Рассматриваются понятия семейная депривация, семейный кризис, внутренние и внешние границы семьи, дается характеристика и краткий психологический анализ первых лет супружеской жизни. Особое внимание уделено практике работы с молодыми супружескими парами, принявшими решение расторгнуть брак.

Ключевые слова: семья, этапы супружеских отношений, нормативный семейный кризис, семейная депривация, внешние и внутренние границы семьи, семейные роли.

E. Golovlyova

Ph.D., Assistant Professor
Donetsk Institute of Social Education

TO CHALLENGE WORKING WITHA FAMILY CRISIS IN YOUNG FAMILIES

Summary

The given article deals with the problems of marital relations at the early stages of their family life. Such notions as family deprivation, family crisis, inner and outer family boundaries are considered. The characteristics and the brief psychological analysis of the first years of the family life are given. Special attention is paid to the work practice with young marital couples who took a decision to divorce.

Key words: family, stages of marital relations, normative family crisis, family deprivation, outer and inner family boundaries, family roles.

Міщиха Лариса Петрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології
Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБАЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті піддається аналізу проблема життєвої кризи особистості в період пізнього онтогенезу. Шляхи виходу з кризи автор бачить у творчій реконструкції власного життя.

Ключові слова: криза, похилий вік, еґо-інтеґрація, цілісність, життєвий шлях, плідна старість.

Постановка проблеми. Старість — це завершальний період людського життя, який виражається не тільки в поступовому зниженні можливостей організму, ослабленні здоров'я, занепаді фізичних сил, але і власне психологічними змінами, такими як, наприклад, інтелектуальний і емоційний відхід у внутрішній світ, в переживання, пов'язані з оцінкою і осмисленням прожитого життя.

У кожної людини є своє психологічне «ядро» — смисл життя. Активність людини реалізується через багаточленні інтелектуальні, емоційні, мотиваційні, вольові та інші механізми. Психологічна криза — це неможливість здійснити цикл втілення себе, свій життєвий замисел. Зовнішні обставини дають можливість людині активно діяти, проте розвивати попередню активність вона вже не може (внутрішні психологічні причини), вона наче втратила розуміння і почуття, що їй це потрібно. Такий стан супроводжується інтенсивними, часто негативно зафарбленими емоціями. Людина може захворіти, впасти в депресію і ін. Проте можливі і протилежні наслідки: вона може стати більш зрілою, мудрою, піднятися на нову вершину розвитку.

З віком змінюються можливості і внутрішні стани особистості. Звідси вбачаємо необхідність дослідження проблеми кризи пізнього онтогенезу.

Мета дослідження — розкрити особливості прояву життєвої кризи похилого віку та накреслити шляхи виходу з неї.

Кризи дорослості — це гнітюча для людини невідповідність між Я-реальним і Я-ідеальним. Проявами кризи у зрілому віці, на думку Л. І. Анциферової, Б. С. Братуся, є втрата почуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження власної оцінки, втома, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей.

Криза похилого віку пов'язана з оцінкою цінності і смислу прожитого життя (Е. Еріксон, Б. Г. Ананьєв, В. Франкл та ін.). З однієї сторони, особистість підводить підсумки прожитого, з іншої — прагне щось надолужити, компенсувати, змінити у відведений проміжок життя.

Криза похилого віку — це криза відмови від життєвої експансії [1, с. 332]. Провідною для цього віку є особлива внутрішня діяльність, спрямована на прийняття свого життєвого шляху.

В одних людей спрямованість роботи їх внутрішнього світу проходить на рівні діалогів з собою (особистісна проблематика), яка, згідно з А. Маслоу, спрямована на задоволення їх дифіцитарних або життєвських потреб. В іншій категорії людей робота внутрішнього світу спрямована на пошук способів оптимального задоволення вищих морально-духовних потреб, які є дотичними основним життєвим цінностям людини. Чим більше проблем такого характеру охоплює внутрішній світ людини, тим більш він стає змістовно багатим.

При цьому здорова старість пов'язується з ухваленням свого життєвого шляху, а хвороблива — з неприйняттям. В останньому випадку життя здається прожитим дарма, а таке розуміння приводить до відчаю. Прийняти свій життєвий шлях — це прийняти себе у ньому, свій досвід, минуле і теперішнє, своє оточення, власні можливості. Переживання літньою людиною кризи свого віку пов'язане із її вмінням адаптуватися до особливостей соціальної ситуації в Україні, що характеризується своєю нестабільністю, з переходом у групу літніх людей, а також до самого процесу старіння. Ці критерії пов'язані, перш за все із:

- 1) ефективністю діяльності особистості;
- 2) ступінню реалізації її внутрішньоособистісного потенціалу;
- 3) ідентифікацією особистості і соціального середовища;
- 4) емоційним самопочуттям індивіда [2, с. 144].

Згідно з епігенетичною концепцією Е. Еріксона, вік від 65 років (і до смерті) відноситься до восьмої психосоціальної стадії розвитку, яка завершує життя людини. Вчений виокремлює цей період як час, коли відбувається особистісна переоцінка цінностей з погляду життєвої ретроспективи. Це час пристосувань до нових умов життя як на рівні соціальної активності (яка здебільшого зменшується, самотності, у зв'язку із втратою подружнього партнера, друзів та ін.). Увага літньої людини фокусується на минулому досвіді, на противагу турботам про майбутнє, що домінували на попередніх етапах розвитку.

Як амбівалентність віку, Е. Еріксон виводить психосоціальну кризу еґо-інтеграції, з однієї сторони, і відчаю — з іншої. На думку Е. Еріксона, тільки у старості приходить справжня зрілість і почуття «мудрості прожитих років».

Щодо іншого полюсу, то тут знаходяться люди, які ставляться до власне прожитого життя як до нереалізованого у контексті власних можливостей та потреб. Даний контекст «ускладнюється» психологічним станом переживання відчуття смерті, стурбованості за свій фізичний і психічний стан.

Е. Еріксон виокремлює два превалюючі типи настрою у даній категорії літніх людей: жаль про те, що життя неможливо прожити заново, і заперечення власних недоліків та дефектів шляхом проектування їх на зовнішній світ (Цит. за: [3, с. 234]).

Почуття інтеграції еґо проявляється завдяки здібності людини осмислювати усе своє минуле життя з почуттям задоволеності від прожитого.

Е. Еріксон виокремлює умови, що допомагають особистості ефективно інтегрувати своє життя. До них відносяться: успішне вирішення індивідом нормативних криз і конфліктів, вироблення ним адаптивних особистісних властивостей, вміння отримувати корисні уроки із минулих невдач, здібність акумулювати енергетичний потенціал всіх пройдених стадій [4, с. 270].

Пенсійний вік породжує ряд психологічних проблем. Старше покоління робить вибір: для одних важливими виступають хобі, для інших — домашня праця (сімейні справи), виховання внуків. Ще одна категорія робить вибір на користь професійної діяльності.

Цікавою, на наш погляд, є класифікація М. Епштейна за типами людей у віковій градації, як: одновіковий тип, підвіковий тип і надвіковий тип, — характеристика нерухомого і сталого, з однієї сторони, і рухомого, якому відповідає «багатовікова» людина.

У пізньому онтогенезі це проявляється як застигання у своєму віці, або точна його фізична і психічна копія-відповідність (одновіковий тип), як застрягання на попередній гілці онтогенезу (дитина-старець, чи підліток-старець) — підвіковий тип, як випереджування свого віку з тим самим застряганням у ньому (старий — молодий сприймає себе як старий-старий) — надвіковий тип. Ці люди можуть, з однієї сторони, прийняти такий підхід, сформований на попередніх гілках онтогенезу щодо самоприйняття й власної вікової ідентифікації, з іншої сторони — це може вилитись у пізньому онтогенезі неврозом, самозапереченням, стражданням. Одновіковий тип формується за принципом лінійності, на відміну від багатовікового типу — принципом нелінійності. Багатовіковий тип людини вмщає в собі усю вікову поліфонію, яка найбільше проявляє себе у творчості, любові, де дитинство старості межує із дитинством отрочства, прагнучи реалізації покликів душі. В одній людині трансформується кожна з попередніх вікових етапів розвитку, її досвід отриманий при цьому, її історія, яка оживає і продовжується в ситуації її нових діянь. «Багатовіковий тип» — це дар, мудрість, вміння проживати в кожний момент свого буття, розбудовувати міжвікову парадигму відносин, вміння входити і виходити з вікових меж у відповідність ситуації, потреб, формату відносин. Саме такий тип людей, на нашу думку, найменш зазнає вікової регресії як у фізичному, так і в психологічному спектрах [5; 6; 7].

Беручи до уваги дванадцятирічний цикл розвитку людського життя, Е. О. Помиткін виокремлює вершинні віхи у хронотопі пізнього онтогенезу, піддаючи аналізу спосіб проживання особистості на кожному з його етапів.

60-річчя — третя умовна вершина людського життя. Зріла людина має зробити життєвий вибір: чим наповнити своє майбутнє — творчими здобутками, мудрістю або буденністю та поступовою втратою фізичних і духовних сил. У цей вік — вік філософів, творча особистість може поділитись з людством найціннішими надбаннями власного духовного та соціально-культурного досвіду. Наслідком хибного вибору є посилення кризи спустошеності — втрати усвідомлення зв'язків між минулим, теперішнім та майбутнім.

65 років — різке уповільнення темпу життя (за умов завершення трудової діяльності). Збільшення кількості вільного часу може активізувати відчуття власної непотрібності. Перед людиною стоїть вибір прийняти життя як власну цілісну історію, не відкидаючи епізодів, що видаються невдалими, не звинувачуючи себе та інших. У випадку незадоволеності або докорів сумління цей період переживається як критичний. Криза спустошеності посилює страх смерті й відчай від неможливості розпочати життя знову. І навпаки, наповненість спогадів позитивними емоційними переживаннями сприяє виникненню почуття задоволення від виконання власної життєвої місії.

Пенсіонери активно працюють на дачах, присадибних ділянках. Втрату єдності з колом друзів і однолітків, яких стає все менше, людина намагається компенсувати через єднання з Природою, активне спілкування з рослинним і тваринним світом.

66–70 років — це період, коли фізичні сили поступаються перед енергією духу. Якщо людина закрита для нового досвіду, сконцентована на тілесних відчуттях і живе одними спогадами — вона немовби обґрунтовує власну непотрібність у Природі. І, навпаки, сконцентованість уваги на творчості, духовному зростанні є сигналом про доцільність подальшого життя.

72–74 роки — почуття відповідальності за майбутнє — як своє, так і людства загалом — може сприяти «третьому пубертатному періоду», оновленню стосунків людини з власним внутрішнім світом, а також з суспільством. Людина потребує уваги та спілкування з дітьми (онуками, правнуками), намагається підтримувати єдність між поколіннями. Вона більше орієнтується на почуття. За умов задовільного фізичного самопочуття, близько 77 років настають адаптаційні особистісні зміни.

84 роки — четверта велика вершина людського життя, коли дух усвідомлює через людину свою духовну природу. Особистість ідентифікує себе з власним духовним «Я», усвідомлює себе часткою Всесвіту, присвячує життя служінню світу або залишає життєву сцену, так і не здійнявшись над буденністю, не зрозумівши сенсу власного життя в еволюційно-історичному вимірі. Хибний вибір призводить до кризи безперспективності, коли людина живе тільки спогадами, що позначається відсутністю достатньої кількості життєвої енергії. Розуміння і врахування духовних законів сприяє реалізації єдності людини зі світом, Природою, всім Буттям. Людина повертається до вічності, до незмінних духовних цінностей, стає громадянином Всесвіту [8, с. 20–21].

Кризові стани людини пов'язують із творчістю. Творчість таїть у собі ризик кризових ситуацій, бо немислима без самозмін, без «заглядання» у несвідоме, випробування себе у сферах, де неможлива опора тільки на досвід, знання і вміння.

Причому, творча особистість повинна бути готовою до того, щоб пережити два типи кризових станів: нормативні вікові кризи, які переживають усі люди, і безпосередньо творчі кризи, пов'язані з процесом творчості.

Одна з перших спроб пов'язати періодизацію життя людини з проявами творчості репрезентована у праці М. Перна «Ритм, життя і творчість» (1925 р.), де автор констатує наявність фізіологічних, біологічних і психо-

логічних ритмів, що охоплюють життєдіяльність людини від народження до смерті. При цьому М. Перна звертає увагу на наявність так званих «вузлових точок», або «вузлів», які характеризуються посиленням проявів душевного життя, якісними відмінностями від інших вузлових точок, а також особливою чутливістю організму. Таких «вузлів» автор налічує щонайменше вісім: від 6–7 років до 70, і намагається пов'язати їх з проявами творчості, на певних етапах життя (Цит за: [9]).

Криза похилого віку пов'язана з необхідністю подолання симптомів старіння, затухання як окремих складових творчого потенціалу, так і його самого в цілому. Особистість тут вперше відчуває стан статичності, застою і завершеності життя, яке немовби завмирає.

Падає сприйняття нового, емоції черствіють, послаблюється розумова діяльність, зменшуються фізичні сили, частішають захворювання.

Відбувається перехід від свободи до залежності (від обставин життєдіяльності). Життєві плани немовби узагальнюють особистий досвід і досвід інших людей, спираються на досягнуте, поступово втрачається їх перспективність і відбувається переорієнтація з планів «для себе» на плани «для інших», в основному пов'язані з подальшим життєвим шляхом дітей (внуків, правнуків). Після певної фази це вже, як правило, не плани у повному обсязі, а скоріше – наміри, побажання. Вповільнюється, а потім зупиняється розвиток індивідуальності — усі подальші враження інтегруються і класифікуються звичним чином. Поступово накопичується втомленість, на перший план у характері виходять якості, які ведуть до закостеніння динамічних елементів творчого потенціалу, вичерпуються мотиваційні і дійові його основи.

«Предметна смерть», пов'язана з вичерпністю творчих можливостей, криза ідентичності, яка потребує оновлення форм життєдіяльності і мислення, і іпохондрія як емоційно-психологічний наслідок попередніх станів — ось основні загрози для буття людини у віці пізньої зрілості.

Вихід з цього становища полягає у продовженні самоактуалізації і самовдосконалення у формах, прийнятних для даного віку, у продовженні творчого життя. Для цього необхідні певні прояви практичної активності, що спираються на напруження волі і ведуть до ствердження здорового духу у тілі.

Особливий характер має криза, пов'язана з закінченням активної трудової діяльності, яка знаменує перехід від зрілості до старості, оскільки вона веде до закінчення предметно-діяльного періоду життєдіяльності у професійній галузі, до змін у соціальному статусі індивіда, у його психології, суттєво впливає на стан здоров'я. Головна проблема тут — якнайбільш безболісно підготуватись до змін, що наближаються, замінити поле діяльності, яке раптом зникло.

Помилковою є думка про те, що у старечому віці повністю згасають функції творчого потенціалу. Дійсно, схильність старих людей до рутини, неприйняття нового, послаблення дієздатності, здавалося б, дають привід для такої думки. Однак не слід забувати про те, що вмиле використання накопиченого досвіду, можливість без поспіху споглядати дійсність і робити

узагальнення перетворюють людину похилого віку у свого роду філософа, мудреця за віком, а не за професією. Використовуючи досвід старших, але йдучи своїм шляхом, молодь здатна активізувати свій творчий потенціал, підсилити його.

З точки зору тривалості життя населення відсутність у суспільстві старих людей скорочує життя покоління само по собі. Геронтологи встановили, що велике значення для здоров'я і самопочуття людини мають психологічні настанови, які впливають на стан психіки в цілому. Часто смерть людей похилого віку настає у результаті нервового стресу, психологічного зриву, різкої зміни життєвих умов, наявності реальної або уявної безвиході, самотності. Коли людина бачить навколо себе багато людей, що досягли похилого віку, і підходячи до певного етапу свого життя, вона вільно або невольно, підсвідомо або свідомо, «примірює» до себе їх вік, у чомусь копіює стиль життя, використовує для створення психологічної настанови на довголіття сімейні факти і перекази.

Нормальний розвиток і функціонування суспільства забезпечуються раціональним співвідношенням між традиціями і новаторством, творчою і репродуктивною діяльністю, яка уможливує відтворення сталих і виправданих традицій. Конкретні обставини обумовлюють конкретний характер вказаних вище співвідношень. Суспільство не може у сучасних умовах існувати, спираючись виключно на традиції або навпаки — взагалі ігноруючи останні. Соціально хворим виглядає суспільство, яке цілком знаходиться під впливом старих людей, але не менший занепад може настати у суспільстві без патріархів.

В індивідуальному плані поряд з необхідністю створення соціальних, медико-біологічних, екологічних передумов збільшення тривалості життя людей актуальною є проблема збереження творчої активності індивідів і у старечому віці, що саме по собі є важливим фактором збільшення тривалості життя. Спостереження свідчать, що творче довголіття багато в чому впливає і на тривалість життя взагалі, а інколи сприяє подоланню небезпечних хвороб.

Коли мовиться про «здорові типи старості», то мається на увазі той зміст життєдіяльності старшої людини, який заповнений смисловими конструктами: громадською працею, діяльністю в середині сім'ї, художньою самодіяльністю, мандрівками, садівництвом, образотворчою діяльністю, різними видами ремесел тощо.

Висновки. Людина, яка усвідомила своє життєве покликання і кінечність часового ресурсу, може зробити намагання реконструювати власне життя у творчість. Але для цього потрібна соціальна захищеність: відсутність соціальних та природних катаклізмів, мінімальні побутові умови проживання, забезпечена старість, можливість отримання медичної допомоги у випадку хвороби і, безумовно, потреба у творчості.

Інволюційні процеси у дорослої особистості стабілізуються шляхом саморозвитку, який сприяє підвищенню еволюційно-творчого рівня зрілої людини. Звідси мову можна вести про психологічне довголіття особистості і підвищення її творчої життєздатності.

Список використаних джерел

1. Лидерс А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании / Лидерс А. Г. // Психология зрелости и старения. — 2000. — № 2. — С. 6–11.
2. Московичева Л. Н. Адаптация людей пожилого возраста в современной ситуации (два образа старения): учебное пособие по психологии старости / Л. Н. Московичева. — Самара: Издательский Дом БАХРАХ. — М., 2004. — С. 143–146.
3. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 608 с.
4. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. — М.: Институт психологии РАН, 2006. — 512 с.
5. Эпштейн М. К философии возраста: фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов / Михаил Эпштейн // Звезда. — 2006. — № 4. — С. 200–211.
6. Данилов Ю. Фрактальность / Юрий Данилов // «Знание — сила». — 1993. — № 5. С. 94–100.
7. Эпштейн М. Отцовство. Метафизический дневник / Михаил Эпштейн. — СПб.: Алетейя, 2003. — 247 с.
8. Помиткін Едуард. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: прогр. роботи з дітьми від 5 до 18 років / Едуард Помиткін. — К.: Шк. світ, 2008. — 128 с.
9. Дармограй В. М. Методологическая культура творчества: Дис. ... д-ра филос. наук: спец.09.00.01 / В. М. Дармограй. — М.: РГБ, 2007. — 400 с.

Л. Мищина

кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей и экспериментальной психологии

Прикарпатский национальный университет им. Василия Стефаника

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В статье поддается анализу проблема жизненного кризиса личности в период позднего онтогенеза. Пути выхода из кризиса автор видит в творческой реконструкции собственной жизни.

Ключевые слова: кризис, пожилой возраст, эго-интеграция, целостность, жизненный путь, плодотворная старость.

L. Mischih

Ph. D., Assistant Professor

Carpathian National Vasil Stefanik University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LIFE CRISIS ELDERLY

Summary

In the article the problem of personality's life crisis in old age is analyzed. Way out of crisis the author sees in the creative reconstruction of their own lives.

Key words: crisis, old age, ego-integration, integrity, life path, productive old age.

Чижиченко Наталія Миколаївна

аспірант інституту соціології, психології та управління
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ З ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОПТИМІЗМУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Статтю присвячено вивченню психологічної програми з підвищення рівня оптимізму в ранньому юнацькому віці. Розглянуто вправи та психотехніки підсилення аутосимпатії, надії та самоефективності. Особливу увагу приділено аналізу основного етапу психокорекційного впливу.

Ключові слова: психологічна програма, психокорекційний вплив, психотехніки, оптимізм, аутосимпатія, надія, самоефективність.

В сучасних умовах розвитку України пріоритетним завданням є формування у підростаючого покоління оптимізму, який сприятиме розвитку молоді та суспільному прогресу. Одним з напрямків розв'язання цієї проблеми є дослідження цієї соціальної установки, що проявляється у здатності людини переживати симпатію до себе, мати надію на успіх та бути самоефективною. Розвиток оптимізму є обумовленим процесом, головна роль у якому належить особистості і має певні вікові особливості.

Ранній юнацький вік — період переходу до дорослості, який вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, ставить її перед необхідністю зробити певні відповідальні вибори — є сенситивним для розвитку складових оптимізму в конструктивну установку позитивної спрямованості з гармонійним прагненням до відповідальності, психічного здоров'я, особистісного зростання. Зміст юнацького періоду полягає в соціально-психологічній підготовці юнака до соціально-повноцінного, самостійного, продуктивного дорослого життя. Психічний розвиток цього періоду розглядається вченими як визрівання (Ж. Піаже, Г. С. Костюк) та як активне присвоєння культурно-історичного досвіду в різних формах власної активності виникнення, на основі цього, психічних новоутворень.

Психокорекційна програма з підвищення рівня оптимізму базується на активізації аутосимпатії, надії, самоефективності. Позитивні якісні зміни у рівнях прояву показників оптимізму характеризуються збільшенням кількості учнів з високим та середнім рівнем даної соціальної установки у афективній, когнітивній та поведінковій сферах.

Теоретичне обґрунтування мети, визначення завдань, принципів, форм і засобів психокорекції дозволило нам розробити та апробувати психологічну програму з підвищення рівня оптимізму в ранньому юнацькому віці. Програма складається з орієнтувального, основного та заключного етапів. Підготовчий етап складався з двох групових занять, на яких розглянуто зміст поняття «оптимізм» та його структурні компоненти. Основний етап розробленої нами програми складали групові заняття, в яких ми застосу-

вали комплексний вплив визначених нами умов з підвищення оптимізму. Деякі вправи були взяті нами з досвіду практичних психологів: Т. Баб'як [1], Н. Городнової [2], В. Калошина [3], О. Козлова [4], І. Корнієнко [1], О. Мерзлякової [5], О. Мізерної [6], М. Норбекова [7], Р. Попелюшко [8], В. Ромек [9], Є. Ромек [10], К. Фопеля [11], Н. Хрящової [12].

У психокорекційній роботі були також модифіковані деякі методики та прийоми відповідно до мети та завдань психотехнік. Ряд психокорекційних вправ були розроблені самостійно.

Наведемо деякі вправи основного етапу психокорекційної програми.

І блок. Вправи, спрямовані на підвищення аутосимпатії в ранньому юнацькому віці:

Вправа «Або... або...» (модифікована) [11, с. 27].

Мета: вправа допомагає юнакам звернути увагу на різні сторони власної особистості та обговорити їх з учасниками тренінгу. Вправа рекомендована також для активізації групової діяльності та зняття бар'єрів у спілкуванні.

Хід вправи

Картки з надписами кріплять до відповідних місць. Необхідно створити великий простір для пересування учасників. Тренер оголошує список альтернатив, між якими юнакам необхідно визначитись. Подумайте, що вам більше підходить?

- Ви вчитель чи скоріше учень?
- Ви успіх чи поразка?
- Ви радість чи печаль?
- Ви «так» чи «ні»?
- Ви ліс чи море?
- Ви минуле чи майбутнє?
- Ви гора чи долина?
- Ви оптимізм чи песимізм?
- Ви небо чи земля?
- Ви надія чи зневіра?
- Ви дієслово чи іменник?
- Ви голова чи рука?
- Ви троянда чи ромашка?
- Ви впевненість чи невпевненість?
- Ви сонце чи луна?

Після кожної пари альтернатив тренер робить паузу для того, щоб відбулось переміщення учасників відповідно до їх вибору. У місці вибору юнаки знаходять пару і обговорюють своє рішення. Далі оголошується наступна пара. Після виконання завдання діти сідають на місця і по колу відповідають на наступні питання:

- Яке моє рішення мене здивувало?
- Чи можу я для себе щось з'ясувати після виконання вправи?
- Що хотів би додати?

Вправа «Вдячність собі» (модифікована) [7, с. 123].

Мета: розвиток аутосимпатії, самоприйняття, самоцінності.

Інструкція: Згадайте свої позитивні результати, яких ви досягли за останній місяць. Напиши на листку подяку собі і вислови вголос, створюючи фічне відчуття вдячності і прихильності до себе.

Вправа «Самовідношення» (модифікована) [7, с. 138].

Мета: самоприйняття аутосимпатії, оптимізму.

Інструкція: найбільша небезпека криється у невдоволенні собою. Ненависть до себе — це пастка, котра знищує будь-яке зростання і розвиток. Це саморуїнування.

Пропонується тест. Вам необхідно відповісти на запитання: «Чи задоволені ви своїм життям, роботою (навчанням), здоров'ям, зовнішністю?» Поставте відповідний бал:

0-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

Проаналізуємо результати на прикладі банки з медом (або улюбленим варенням), пузирчик з цианістим калієм і чистою розеткою. Схема дуже проста.

Якщо Ви поставили собі одиницю, положіть в розетку одну ложку варення (меду) і дев'ять ложок цианістого калію. Це і є ваш характер. Якщо Ви поставили два бали — відповідно покладіть дві ложки варення і вісім ложок цианістого калію.

Ви молодець, якщо поставили собі дев'ять балів.

Тепер зробіть наступне: замість меду і цианістого калію візьміть власний оптимізм і песимізм. Проаналізуйте співвідношення першого і другого. Дайте відповідь на запитання «Хто до чого приречений?».

Обговорення.

II блок психокорекційної програми включає вправи, спрямовані на зростання надії в ранньому юнацькому віці.

Вправа «Коефіцієнт щастя» (модифікована) [11, с. 89].

Мета: допомогти юнакам зрозуміти, що щастя не здобувається за певною програмою, оскільки це велика праця над внутрішніми станами.

Хід вправи

Тренер не говорить мету вправи і починає відразу демонстрацію зі стаканом.

— У мене є стакан з водою. Мені цікаво, що ви про нього можете сказати... Дехто з вас будуть стверджувати, що стакан наполовину повний. Інші — наполовину пустий. Ви бачите той самий стакан, але даєте різну характеристику, таким чином, демонструєте різну установку.

В нашому житті також можуть бути різні установки. Я хочу коротко запитати вас, щоб визначити, скільки у вас на цей момент щастя. Якщо ви щасливі в усьому, то ваш коефіцієнт дорівнює 100 балам. Якщо ви абсолютно нещасні, коефіцієнт щастя — 0. Між даними точками знаходиться інша градація щастя. Подумайте, що на цей момент показує ваш «вимірвач щастя».

Я хочу привітати тих, хто визначив своє щастя в 100 балів. Іншим, хочу задати питання:

— Чи думаєте ви про майбутнє?

— Чи жалкуєте про минуле?

— Чи порівнюєте себе з кимось іншим, хто, на ваш погляд, щасливіший?

— Думаєте ви про те, що інші несправедливі до вас?

Тренер пропонує «рецепт щастя»:

1. Напишіть список всього того, за що б ви могли подякувати життю на даний момент.

2. Зверніть увагу на те, що ви вважаєте природнім (є дах над головою, одяг...).

3. Напишіть список людей, яким би могли сказати: «Дякую!»

Отже, все, що ви написали — потужна основа для щастя... Якщо ми будемо вдячні тому, що вже маємо, то нам набагато легше бути щасливими!

Далі робота проводиться в малих групах. Обговорюються такі питання:

— Якщо я відчуваю вдячність — кому вона?

— Скільки разів я думав про те, що мені пощастило в житті?

— Чи вміють бути щасливими мої батьки?

— Хто самий щасливий з тих, кого я знаю?

Вправа «Приємні спогади» [6, с. 54–57].

Мета: навчити дітей вибудовувати позитивну перспективу життя.

Хід вправи

Учасники сидять колом.

— Закрийте, будь ласка, очі. Я запрошую вас помандрувати у світ фантазій, які подарують вам приємні почуття. Зробіть три глибоких вдихи та видихи...

— ...Із кожним видихом відчуйте, що ви стаєте чимраз легші й легші... Намагайтеся відчувати себе так, немов летите у повітрі. Зробіть новий вдих і відчуйте, як ви наповнюєтеся відчуттям легкості. Затримайте на мить це відчуття... А тепер видихніть із силою все повітря разом із втомою, напруженням, неприємними емоціями, що накопичилися.

Відчуйте, як це добре, коли почувашся в повній безпеці.

Пригадайте період, коли ви почували себе щасливими, куди хотіли б повертатися знову і знову. Уявіть собі ці події так, ніби вони відбуваються в даний час. Хто зараз поряд із вами? Що ви відчуваєте? Що ви робите?

III блок. Психокорекційний вплив (забезпечення необхідних умов) на поведінкову сферу оптимізму здійснювався через зростання у старшокласників самоефективності.

Вправа «Тік-Так» [2].

Мета: подолання страху та невпевненості у своєму творчому потенціалі.

Хід вправи

Подумайте, визначте й запишіть у комірку «Тік» усі негативні думки про свою творчість. Проаналізуйте свої записи. Потім треба замінити кожен негативну думку на позитивну й записати її у комірку «Так».

Обговорення:

— Що заважало у виконанні вправи?

— Як негативні думки змінювалися на позитивні, яке було відчуття?

— А якщо кілька разів зробити цю вправу?

Вправа «Дерево моїх успіхів» (модифікована) [11, с. 128].

Мета: допомогти усвідомити молодій людині свої сильні сторони та їх взаємозв'язок з успішністю в житті.

Хід вправи

Складіть список усіх рис характеру і властивостей, які допомагають вам досягти бажаного результату. Згадайте про успіхи, які ви досягли за допомогою цих рис. Складіть список власних успіхів.

На листку паперу намалюйте дерево з коренями, стовбуром і кроною. Корені будуть символізувати ваші сильні сторони і здібності. Якщо будь-яка здібність дуже розвинена, намалюйте велике коріння. Якщо здібність тільки розвивається, намалюйте маленьке коріння. На кожному корінці напишіть назву здібності. Усі ваші здібності зливаються в могутньому стовбурі, на верхівці якого знаходиться крона. Крона символізує успіхи в житті. Кожному успіху належить одна гілка. Великий успіх — товста гілка, дрібний успіх — маленька гілочка. На кожній гілочці напишіть, про який успіх йдеться.

Після закінчення малюнків положіть їх на підлогу перед собою. Подивіться на малюнки інших по колу. Зверніть увагу, які вони різні. Бажаючі кладуть всередину свій малюнок дерева, інші висловлюють свої думки і почуття стосовно коренів, стовбура, гілок (загальний вигляд, колір, розміри, співвідношення коренів і гілок). Потім автор малюнку дає коментар до своєї роботи.

Після виконання завдання — обговорення:

— Про які сильні сторони я забув?

— З ким я обговорюю свої сильні риси і кому говорю про успіхи?

— Чи є бажання обговорити малюнок дерева в сімейному колі?

Вправа «Як поводити себе в критичних ситуаціях» [3, с. 227].

Мета: навчити учасників контролювати власну поведінку і змінювати її з метою конструктивного вирішення ситуації.

Хід вправи

Якщо ви помітили, що намагаєтесь не потрапляти у ситуації, які вас нервують, то потрібно змінити свою поведінку. Уникаючи таких ситуацій, ви, звичайно, не відчуєте надмірних емоцій, однак при цьому ви не в змозі будете управляти своїми думками, які викликають ваші неприємності. Ви просто не навчитеся управляти собою, якщо будете ховатися від них.

Щоб перевірити, чи дратує вас та чи інша людина або обставини, необхідно відчутти їхній вплив на себе, замість того, щоб уникати їх.

Тільки попрацювавши у реальному житті, ви зможете навчитись не реагувати на них, не злитися, не засмучуватися тощо.

Щоб досягти цього, згадайте всі ситуації, людей і обставини у навчальному закладі, домі, в компанії, які занадто нервують вас, і намагайтесь не уникати їх по можливості. Це не зашкодить вам, а навпаки, допоможе попрацювати над своєю реакцією на події (тільки не намагайтесь зробити це зразу в усіх ситуаціях). Складіть список людей і ситуацій, яким ви збираєтесь протистояти.

Примірний список до вправи

- Систематично працювати при підготовці до уроків, замість того, щоб постійно відкладати її.
- Спокійно і обережно поговорити з колегою на тему, яка звичайно призводить до конфлікту.
- Не пасувати перед тими, хто намагається мене залякати.
- Спокійно обміркувати із завучем заходи, що дозволять мені успішно проводити уроки.
- Навчитися без хвилювання й боязні звертатися до незнайомих людей.
- Без надмірного нервування навчитися сприймати зауваження керівників, колег.
- Перестати надмірно хвилюватися при перевірці якості уроку, який ви проводите.

Завдання заключного етапу формуючого експерименту, що включав одне заняття, полягало в підведенні підсумків групової психокорекційної роботи, індивідуальних консультацій, узагальненні учнями отриманого досвіду та специфіки подолання вікових труднощів в процесі групової роботи. Для досягнення поставлених завдань нами була проведена бесіда на тему: «Чи була для мене корисною робота у психологічному гуртку?», яка включала наступні питання: Чи відповідають результати проведеної роботи вашим очікуванням? Чим збагатився ваш досвід завдяки груповим заняттям? Які заняття вам найбільше запам'яталися? Чому? Що вам не сподобалось? Що було незрозумілим? Які практичні навички ви отримали у ході групової роботи? Що нового дізналися про себе та інших учасників групи під час занять? Чи хотіли б ви й надалі брати участь у психологічному гуртку? Над чим, з вашої точки зору, вам слід і далі продовжити роботу?

На підставі отриманих даних були сформульовані рекомендації для практичних психологів, викладачів, студентів вищих навчальних закладів. В них підкреслюється, що викладачам та практичним психологам необхідно вдосконалювати свої знання про розвиток оптимізму в ранньому юнацькому віці, доцільно проводити заходи з батьками для формування позитивної соціальної установки, при побудові взаємовідносин з дітьми, таким чином, підсилюючи симпатію до себе, надію та самоефективність.

Список використаних джерел

1. Баб'як Т. Тренінг спілкування «Дозволь собі бути щасливим» / Т. Баб'як, І. Корнієнко // Психолог. — № 38 (86). — 2003. — жовтень, Психолог — С. вкладка.
2. Городнова Н. Тренінг креативності / Н. Городнова // Психолог. — 2005. — № 42 (186). — С. вкладка.
3. Калошин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В. Ф. Калошин. — Х.: Вид. група «Основа», 2008. — 256 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип 4 (64)).
4. Козлов О. Как повысить самооценку: способы воспитания здорового эгоизма / О. Козлов. — СПб.: Речь, 2009. — 176 с.
5. Мерзлякова О. Л. Як не потрапити на гачок маніпулятора: програма занять для молоді / Олена Мерзлякова. — К.: Шк. світ, 2010. — 128 с.

6. Мізерна О. О. Корекційно-тренінгова програма «Самовдосконалення» для подолання агресивних проявів серед підлітків» / О. О. Мізерна // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 5. — С. 54–57.
7. Норбеков М. С. Опыт дурака, или Ключ к прозрению. Как избавиться от очков / М. С. Норбеков. — СПб.: ИД «ВЕСЬ», 2002. — 316 с.
8. Попелюшко Р. П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської моделі / Р. П. Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 8. — С. 56–64.
9. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. — СПб.: Речь, 2008. — 175 с.
10. Ромек Е. Тренинг наслаждения / Е. Ромек. — СПб.: Речь, 2003. — 160 с.
11. Фопель К. На пороге взрослой жизни: психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Личность. Способность и сильные стороны. Отношение к телу / К. Фопель; пер. с нем. — М.: Генезис, 2008. — 216 с.
12. Хряцова Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. — СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2006. — 256 с.

Н. Чижиченко

аспирант Института социологии, психологии и управления
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ОПТИМИЗМА В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Статья посвящена изучению психологической программы повышения уровня оптимизма в раннем юношеском возрасте. Рассмотрены упражнения и психотехники усиления аутосимпатии, надежды и самоэффективности.

Ключевые слова: психологическая программа, психокоррекционное влияние, психотехники, оптимизм, аутосимпатия, надежда, самоэффективность.

N. Chizhichenko

post-graduate student, Institute of Sociology, Psychology and Management
National Pedagogical M. P. Dragomanov University

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROGRAM TO IMPROVE LEVEL OF OPTIMISM IN THE EARLY YOUTHFUL AGE

Summary

The article is devoted to the psychological problem of optimism level growth in the early youth age. Exercises and psychotechnics of aut sympathy, hope, self-efficiency empowerment are considered. Special attention is paid to the analysis of the main psychocorrection influence stage.

Key words: psychological programme, psycho-correction influence, psychotechnics, optimism, aut sympathy, hope, self-efficiency.

Наукове видання

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 16 • Випуск 11 • 2011

У двох частинах

Частина 1

Серія: Психологія

*Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції
«Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал
особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві»
16–17 вересня 2011 року у м. Одесі*

Українською, російською та англійською мовами

Зав. редакцією *Т. М. Забанова*
Технічний редактор *М. М. Бушин*
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*
Коректор *О. Г. Дайбова*

Підписано до друку 02.11.2011. Формат 70x108/16. Папір офсетний.
Гарнітура “Шкільна”. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 31,33.
Тираж 300 прим. Вид. № 157. Зам. № 587.

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.