

**ODESA** **ВІСНИК**  
**NATIONAL UNIVERSITY** **ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**HERALD** **УНІВЕРСИТЕТУ**  
Volume 17. Issue 5. 2012 Том 17. Випуск 5. 2012  
***SERIES*** ***СЕРІЯ***  
PSYCHOLOGY ПСИХОЛОГІЯ

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, YOUTH AND SPORT OF UKRAINE  
Odesa I. I. Mechnikov National University

# ODESA NATIONAL UNIVERSITY HERALD

*Series: Psychology*

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

**Volume 17. Issue 5. 2012**

Odesa  
«Astroprint»  
2012

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

# ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*Серія: Психологія*

Науковий журнал

Виходить 4 рази на рік

Серія заснована у липні 2006 р.

**Том 17. Випуск 5. 2012**

Одеса  
«Астропринт»  
2012

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

**І. М. Коваль**, д-р політ. наук (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **В. О. Іваниця** (*заступник головного редактора*), **Є. А. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. М. Андріївський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **Л. М. Голубенко**, **Л. М. Дунаєва**, **В. В. Заморов**, **В. В. Глебов**, **Є. В. Круглов**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **О. В. Сминтина**, **В. І. Труба**, **О. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія серії:

**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; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук; **Т. П. Чернявська**, д-р психол. наук

Editorial board of the journal:

**I. M. Koval** (*Editor-in-Chief*), **O. V. Zaporozhchenko** (*Deputy Editor-in-Chief*), **V. O. Ivanytsia** (*Deputy Editor-in-Chief*), **E. L. Streltsov** (*Deputy Editor-in-Chief*), **S. M. Andrievsky**, **Yu. F. Vaksman**, **V. V. Glebov**, **L. M. Golubenko**, **L. M. Dunaeva**, **V. V. Zamorov**, **V. E. Kruglov**, **V. G. Kushnir**, **V. V. Menchuk**, **O. V. Smyntyna**, **V. I. Truba**, **O. V. Tyurin**, **E. A. Cherkez**, **E. M. Chernoiivanenko**

Editorial board of the series:

**T. P. Viskovatova**, Doctor of psychological sciences (*scientific editor*); **V. I. Podshivalkma**, Doctor of sociological sciences (*deputy of scientific editor*); **Z. O. Kireeva**, Doctor of psychological sciences; **Z. P. Virna**, Doctor of psychological sciences; **L. V. Zasekina**, Doctor of psychological sciences; **V. Y. Bochelyuk**, Doctor of psychological sciences; **T. V. Sak**, Doctor of psychological sciences; **V. U. Kuz'menko**, Doctor of psychological sciences; **O. S. Tsokur**, Doctor of pedagogical sciences; **T. P. Chernyavska**, Doctor of psychological sciences

ЗМІСТ

<b>Боровцова М. С.</b> Гендер як неповторна репрезентація статі .....	6
<b>Васютинська О. Г.</b> Дослідження особистісної пасіонарності в сучасній психології .....	13
<b>Казанжи М. Й.</b> Поняття фасиліативності, її види та деякі грані прояву основної функції .....	21
<b>Кинелёва О. В.</b> Становление и развитие категории «время» в психологии .....	38
<b>Кіресєва З. О.</b> Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проекуваннях життєвого шляху ...	48
<b>Козлова М. В.</b> Транспектива как составляющая временной перспективы .....	57
<b>Кононенко А. О.</b> Самопрезентація та індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості .....	65
<b>Кононенко О. І.</b> Емоційно-оцінне ставлення особистості до себе як психологічний феномен .....	73
<b>Малеева Е. Л.</b> Психопрофилактика невротического развития как одна из важнейших задач сохранения и раскрытия потенциала личности ...	81
<b>Малигіна А.</b> Психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку ...	88
<b>Мезєнцева Т. В.</b> Взаємозв'язок часової перспективи з рівнем особистісної зрілості ....	97
<b>Сологуб Д. С.</b> Психологические особенности матерей в стрессовых ситуациях, связанных со здоровьем ребенка (на примере постановки медицинского диагноза) .....	106
<b>Хворост Ю. С.</b> Влияние девальвации традиционных семейных ценностей в мировоззрении молодежи на устойчивость семьи .....	114
<b>Шахова Н. Є.</b> Теоретико-методологічні основи дослідження ціннісних орієнтацій особистості .....	121
<b>Ягнюк Я. К.</b> Формуючі компоненти життєвого шляху у дівчат, які навчаються у ВНЗ .....	129

УДК 159.922.1+159.964

**М. С. Боровцова**

аспірант кафедри глибинної психології та психотерапії  
Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського

## ГЕНДЕР ЯК НЕПОВТОРНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СТАТІ

Статтю присвячено теоретичному аналізу змістових характеристик гендеру особистості. Серед основних теоретико-методологічних підходів до розуміння гендеру автор виділяє чотири: де гендер постає як соціальний, як культурний, як когнітивний феномен і як особистісний дискурс. У статті запропоноване нове тлумачення гендеру як психічної репрезентації статі та обґрунтовано його умовну структуру, що поєднує гендерний образ, гендерний концепт та гендерні практики.

**Ключові слова:** гендер, стать, гендерний образ, гендерний концепт, гендерні практики.

**Постановка проблеми.** Гендерна проблематика з кожним роком охоплює все ширше коло досліджень у галузях світової філософії, психології, соціології та педагогіки. Предметом їх вивчення виступають різні феномени гендерного порядку: гендерні відмінності, відносини, норми; гендерні ролі, стереотипи, установки, експектації, цінності; гендерна культура і гендерний дискурс; гендерна ідентичність і гендерна суб'єктність; гендерна соціалізація та ідентифікація; гендерне виховання, гендерна освіта та гендерний розвиток в цілому. Завдяки високій інтенсивності згаданих досліджень нині суттєво доповнено теоретичний апарат гендерної психології, емпірично перевірено і почасти спростовано низку архаїчних, деструктивних гендерних міфів. Однак саме поняття гендеру з часів його введення до вжитку психології на сьогодні залишається дещо розмитим, має низку спірних, подекуди реїфікаційних, гіпостазійних тлумачень та потребує оновлення й уточнення змісту відповідно до актуального розвитку психологічного знання. Проблема неоднозначності у тлумаченні гендеру породжує численні непорозуміння також і у визначенні його похідних понять. З огляду на зазначене ми вважаємо доречним здійснити спробу теоретичного аналізу сутності гендеру як феномена психічного.

**Мета статті** — здійснити огляд основних теоретико-методологічних підходів до дослідження гендеру та уточнити зміст цього поняття у термінах психічної репрезентації статі.

**Аналіз останніх публікацій** з досліджуваної проблеми дозволив нам визначити 4 основні теоретико-методологічні підходи до тлумачення гендеру, що склалися на сьогодні:

– гендер як соціальний феномен, тобто як дійсність міжстатевих стосунків, виражена у міжособистісних, соціально-економічних, правових, політичних відносинах (Н. Абубікірова, Т. Бендас, Д. Воронцов, Н. Городнова, Н. Лавриненко, О. Лосєва, Т. Мельник, Р. Петрова, Р. Столер та ін.);

– гендер як культурний феномен, тобто як уявне, символічне, фантазматичне уявлення про дійсність міжстатевих стосунків, висловлене у дискурсах літературного, зображального, кінематографічного мистецтва, ЗМІ і реклами, імперативах гендерної ідеології (С. Бем, В. Брайсон, Б. Елліот, Д. Коновалов, В. Менжулін, К. Трофимова, Р. Хаббард, Ю. Шабаліна та ін.);

– гендер як когнітивний феномен, тобто як те, що мислиться про чоловіків та жінок, і те, відносно чого мислиться про себе як про чоловіка чи про жінку (В. Кириченко, Д. Майерс, О. Містрюкова, Н. Приходькіна та ін.);

– гендер як особистісний дискурс, тобто як засіб означення статі, її висловлення, вираження, поведінкового здійснення (К. Вест, Д. Зіммерман, Ю. Маслова, Н. Чодороу та ін.).

Тлумачення гендеру як *соціального феномена* в узагальненому вигляді спирається на такі його ознаки:

1) об'єктивність — гендер виражає певний реальний суспільний порядок функціонування статі;

2) відносність — гендер є актуальним для конкретного суспільства у конкретну історичну добу;

3) інституціональність — гендер є створеним і підтримуваним основними інститутами суспільства;

4) нормативність — гендер підтримує бажану модель рольової взаємодії чоловіків і жінок.

Поза сумнівом, явище гендеру, як і будь-який інший психологічний феномен, немає сенсу поза конкретними соціальними відношеннями, в яких воно проявляється. Однак це, на наш погляд, не означає, що воно дорівнює цим відношенням. Як бачимо, поняття гендеру в такому разі фактично підміняється поняттями «гендерні відносини», «гендерна стратифікація суспільства», «гендерне право» тощо.

Як *культурний феномен* гендер тлумачать в термінах гендерної ідеології як системи конотацій статі, гендерного дискурсу, маскуліності і фемініності як міфічної чоловічності і міфічної жіночності, гендерних стереотипів, експектацій і приписів, гендерного виробництва [1; 2; 5; 9; 12; 14 та ін.]. В такому разі гендер служить метафорою статі, її ментальною репрезентацією. Яскравим прикладом такого підходу може стати оригінальне трактування гендеру, подане у філософському дослідженні Д. Коновалова, де він виступає «культурним механізмом, який виробляє та засновує біологічну стать як «додискурсивну», яка передує культурі і тому не викликає сумніву у своїй щирості» [5]. Автор переконаний, що гендер в такому разі є в першу чергу засобом маніпуляцій через приписування доречності певних соціальних привілеїв об'єктивному критерію диференціації — статі.

Розуміння гендеру як *когнітивного феномену* на противагу соціальному і культурному ґрунтується на уявленні про те, що гендер виражає не суспільний порядок чи його епос, а способи мислення про стать, концепти статі [10], гендерні цінності та уявлення, здобуті індивідом у ході набуття гендерного досвіду. Прихильники такого підходу надають великого зна-

чення усвідомленню особистістю чоловічого і жіночого, врешті — чоловічого і жіночого, а також прийняття їх як взірців для ґендерного самоздійснення. Проте такий підхід створює труднощі у розмежуванні понять «ґендер» і «ґендерна ідентифікація», «ґендерна ідентичність», «ґендерний концепт», «ґендерна самосвідомість» тощо.

Уявлення про ґендер як *особистісний дискурс* [8; 11; 13 та ін.] найяскравіше можна проілюструвати, звертаючись до досліджень К. Веста і Д. Зіммермана, яким належить визначення ґендеру як діяльності зі створення неприродних, небіологічних відмінностей між чоловіками і жінками, використовуваних задля підсилення «сутнісної» жіночності та чоловічності [11]. На думку зазначених авторів, ґендер створюється індивідом — представником певної статі — як модель соціально схваленої поведінки задля організації прояву своєї жіночої або чоловічої сутності. Ми вважаємо винятково слухним уявлення про сутнісну жіночність і чоловічність, глибинне досоціальне чуттєве осягнення себе як чоловіка або жінки, яке і спонукає індивіда (є нуждою, за С. Д. Максименком) до пошуку в репертуарі соціальної ін-групи адекватної форми вираження. Проте, аналізуючи мовну репрезентацію ґендеру у сучасній українській пресі, Ю. П. Маслова припускає, що до означення статі індивіда спонукають не самі лише внутрішні інтенції, а і навіюване уявлення про те, що «ґендер — це те, що індивід робить/представляє, а не те, що він/вона мають» [8, с. 227]. Критичний аналіз даного підходу до розуміння ґендеру схиляє нас до висновку про ймовірність підміни його смислу поняттями «ґендерного здійснення» як процесу і результату індивідуального творчого прояву себе як чоловіка чи жінки або ж — «ґендерних практик» [6] як конкретних проявів ґендеру у буденній буттєвості.

Поглиблений аналіз і зіставлення виділених теоретико-методологічних підходів до розуміння ґендеру дозволяє нам стверджувати, що жоден з них нині не задовольняє проблем, якими займається психологія статі і психологія особистості в цілому, оскільки тлумачення ґендеру визначає позицію дослідника і до розуміння його похідних, зокрема ґендерної ідентичності, ґендерної ролі, ґендерних відмінностей тощо. Неоднозначність, термінологічна «приблизність» поняття ґендеру, на наш погляд, потребує перегляду і переосмислення, а проблема пошуку його оптимального інтегрального визначення є ключовою для послідовного вивчення цього аспекту психічного.

**Виклад основного змісту.** Синтезуючи усі вищеподані коментарі до тлумачення ґендеру, спробуємо послідовно викласти нашу позицію у розумінні цього феномену. Перш за все ми вважаємо ґендер фактом індивідуального, а не суспільного, проявом суб'єктивного, а не об'єктивного буття, конструктом динамічним, а не статичним. Індивід пізнає та по-своєму переживає, інтерпретує усе те «чоловіче» та «жіноче», з яким він контактує в собі та в іншому. Незважаючи на відоме обмеження мовною картиною світу, культурою, тиском ґендерних стереотипів і ґендерних експектацій, які створюють умови для засвоєння певного типажу ґендеру, властивого конкретному суспільству, особистість здобуває неповторний, унікальний



досвід статі. Відповідно, як влучно зазначає В. Менжулін, у той час, коли існує лише дві статі, «гендерів стільки, скільки людей взагалі» [9, с. 68]. І, відповідно, оскільки «сенс ґендеру кожної особистості є індивідуальним утворенням, тож існує багато маскуліностей і фемініностей» [13, с. 70].

По-друге, ґендер, на наш погляд, є утворенням цілісним: це багатоаспектне переживання статі, лише частково представлене у самосвідомості та виражене в усіх проявах поведінки індивіда. Можна стверджувати, що він є представленим через три взаємопов'язані виміри:

— глибинне: реальне, тілесне, несвідоме, чуттєве, статеве, сексуальне, хтивне;

— когнітивне: пізнавання, доступне свідомості, стереотипне, образне, уявлюване, уявне;

— поведінкове: активне, дійове, рольове, діяльнісне.

По-третє, ґендер має прямий стосунок до біології статі. Коли йдеться про стать, визначену як чоловічу або жіночу, — йдеться про певну категорійну абстракцію, що апелює до генетико-анатомічних способів побудови організму відповідно до його місця у процесі відтворення, тобто яка пов'язана з внутрішньовидовою репродукцією. Проте поза цією абстракцією індивід не мислить стать саму по собі: він має справу із переживанням, перцепцією та інтерпретацією статі — ґендером. За такої позиції можна стверджувати, що ґендерний досвід індивід отримує ще перинатально — як деяке невпорядковане, реальне «занурення» у стать, обумовлене проявами біохімічного, генетичного, гонадного, церебрального, морфологічного та інших проявів статі, досуб'єктну тожсамість, структуровану несвідомим матері — її очікуваннями, побоюваннями, врешті — її власним ґендерним досвідом.

По-четверте, ґендер в якості репрезентанта є «двостатевим»: він містить багатоаспектні концепти і жіночого, і чоловічого, оскільки останні існують у психічній реальності лише завдяки взаємоозначенню. Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі пишуть у «Анти-Едипі»: «у двох статей немає нічого спільного і в той же час вони безупинно поєднуються одна з одною в тому трансверсальному режимі, в якому кожен суб'єкт наділений двома статями, але відділеними одна від одної» [3, с. 98]. Хоча автори у своєму дослідженні не використовують поняття ґендеру, проте найбільш точно ілюструють наш погляд на його подвійний зміст. Увесь індивідуальний досвід індивіда свідомо або несвідомо у тій чи іншій мірі розщеплюється ним на «жіноче» та «чоловіче», що дозволяє йому структурувати межі свого Я, заповнюючи змістом простір того, «чим Я не є», та встановлює внутрішні ґендерні межі, які дозволяють йому сприймати дійсність оґендереною шляхом проєкції.

По-п'яте, ґендер виконує індивідуально-нормативну функцію у ґенезі здійснення особистості, однак ґендер — не ідеал. Як показує психотерапевтична практика, несвідоме, скрите у ґендері, що має, як відомо, найпотужнішу детермінаційну силу на особистість, може не тільки не співпадати, але і перечити ідеалам особи (принаймні тим, що доступні її свідомості). Так, ґендер, що склався у ході набуття ґендерного досвіду клієнткою О.,

віктимізує її, «змушує» бути жертвою, оскільки тільки така позиція дає їй змогу почуватись повноцінною. Годі їй казати, що ґендерні ідеали клієнтки О. були далекими від образу жінки-жертви, а прихована насолода від власної віктимності була предметом витіснення.

Підсумовуючи зазначене, спробуємо об'єднати подані тези у єдине визначення: **ґендер** — це цілісна психічна репрезентація статі, сповнена неповторним динамічним глибинним, когнітивним та поведінковим смислом жіночого та чоловічого, здобута індивідом у результаті набуття індивідуального ґендерного досвіду. Звертаючись до виділених рівнів функціонування ґендеру (глибинного, когнітивного, поведінкового), вважаємо за потрібне означити відповідні умовні компоненти, які, на наш погляд, його складають:

- ґендерний образ;
- ґендерний концепт;
- ґендерні практики.

ґендерний образ виражає чуттєве (в тому числі — допорогове), дознакове, реальне сприймання своєї та іншої статі, напрочуд тілесне, пов'язане перед усім із потягом-відразою, і тільки потім — із більш складними емоціями, значною мірою стосується попереднього (в тому числі — перинатального, раннього) досвіду статі, є динамічним та вимагає означення особистістю: у поведінці, в нарації або ж — у вигляді симптому.

Під ґендерним концептом ми розуміємо ті аспекти ґендеру, що є доступними свідомості та виражають індивідуальну семіотичну структуру статево-маркованих якостей, властивостей і подій реальності, яка дозволяє особистості мислити стать і породжуватись як текст певної статі. У психічній реальності особистості ґендерний концепт функціонує за правилами «мовного каркаса» (у розумінні Р. Карнапа), властивого певній культурі, який задає простори можливого мовлення [4] та надає ресурси ґендерної семантики [7]. ґендерний концепт є продуктом ґендерної ідентифікації як процесу розпізнавання і інтерпретації безстатевих подій і об'єктів у термінах статі, тож може бути розглянутим у найзагальнішому вигляді як система уявлень про «чоловіче» і «жіноче» та способи їх здійснення.

ґендерні практики у такому разі є способами конкретного поведінкового здійснення, що мають потенціал реалізації особистістю себе як чоловіка або жінки завдяки своєму статево-маркованому смислому навантаженню. ґендерні практики як окремі випадки поведінкового означення (від мікропрактик: міміки, інтонацій — до макропрактик: вчинків, діяльності) обслуговують ґендерне здійснення особистості — процес самозасвідчення власної чоловічності чи жіночності, який підтримує переживання відповідності свого Я власному ґендеру — ґендерну ідентичність.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Здійснений нами теоретичний аналіз змістових характеристик ґендеру особистості дозволяє нам сформулювати такі висновки:

1. У сучасних соціогуманітарних дискурсах окреслені 4 основні підходи до тлумачення ґендеру особистості, де він постає як соціальний, культурний, когнітивний феномен або ж як особистісний дискурс.

2. Інтеграція змістових характеристик ґендеру, виділених прихильниками зазначених підходів, схиляє нас тлумачити ґендер як цілісну психічну репрезентацію статі, сповнену неповторним динамічним глибинним, когнітивним та поведінковим смислом жіночого та чоловічого, здобуту особою в результаті набуття індивідуального ґендерного досвіду.

3. Як репрезентація статі на глибинному рівні психіки ґендер функціонує як ґендерний образ, на когнітивному — як ґендерний концепт. Поведінково ґендер здійснюється особистістю через відповідні ґендерні практики.

В аспекті порушеної проблеми вважаємо доречним окреслити перспективні напрямки подальших досліджень:

1. Розробка адекватного методичного забезпечення для діагностування тривірневого функціонування ґендеру особистості.

2. Дослідження вікових особливостей ґендерного образу, ґендерного концепту та ґендерних практик чоловіків і жінок, що представляють різні соціально-економічні, конфесійні, професійні, етнічні групи.

3. Дослідження взаємозв'язку і взаємообумовленості між рівнями функціонування ґендеру, в тому числі — вікової динаміки такого взаємозв'язку і взаємообумовленості.

4. Дослідження впливу виділених репрезентацій статі на репрезентації Самості індивіда: ґендерного образу — на образ Я, ґендерного концепту — на Я-концепт, ґендерних практик — на цілісне особистісне здійснення та його самооцінку.

## Список літератури

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Л. Бем. — М. : РОССПЭН, 2004. — 336 с.
2. Брайсон В. Гендер и политика времени. Феминистская теория и современные дискуссии [пер. с англ.] / В. Брайсон. — К.: Центр учебной литературы, 2011. — 248 с.
3. Делёз Ж. Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. — М. : АСТ: Астрель, 2007. — 672 с.
4. Калина Н. Лингвистическая психотерапия : монография / Н. Ф. Калина. — К. : Ваклер, 1999. — 282 с.
5. Коновалов Д. О. Ґендер і національний суб'єкт: конструювання маскулінності в контексті пострадянської України : автореф. дис. ... канд. філос. наук. / Д. О. Коновалов. — Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. — 24 с.
6. Леухина Л. Е. Гендерный аспект бытовых реалий современного бытия / Л. Е. Леухина // Гендер, права человека, историческое знание: актуальные проблемы и перспективы исследований : материалы I Всероссийской конференции с международным участием. Май 2012. — Липецк : Гравис, 2012. — С. 25–28.
7. Лопухова О. Г. Исследование особенностей трансформации гендерных представлений в современном сознании / О. Г. Лопухова // Педагогика и психология [эл. издание]. — 2010. — Режим доступа: <http://nkras.ru/nt/2010/Lopuxova.pdf>
8. Маслова Ю. П. Мовна репрезентація ґендеру / Ю. П. Маслова // Наукові записки. — Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. — Вип.12. — С. 224–232.
9. Менжулін В. Ґендер з плюралістичної точки зору / В. Менжулін // Філософсько-антропологічні студії. — Спецвипуск. — К. : Стило, 2001. — С. 59–68.
10. Мистрюкова Е. В. Средства репрезентации концептов «мужественность» и «женственность» в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04/ Е. В. Мистрюкова. — Самара, 2005. — 229 с.

11. Уэст К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман // Хрестоматия феминистских текстов : переводы / под ред. А. Темкиной и Е. Здравомысловой. — СПб., 2000. — С. 193–219.
12. Хаббард Р. Гендер і геніталії: поняття статі та гендеру / Р. Хаббард // Гендер і сексуальність : хрестоматія. — Суми : Університетська книга, 2009. — С. 29–36.
13. Chodorow N. The power of feelings: personal meaning in psychoanalysis, gender and culture / N. J. Chodorow. — London : Yale University Press, 1999. — 328 p.
14. Elliot B. Gender Identity in Group-Analytic Psychotherapy / B. Elliot // Group-Analysis. — London : Sage, 1986. — Vol. 19.

### **М. С. Боровцова**

аспирант кафедры глубинной психологии и психотерапии  
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского

### **ГЕНДЕР КАК НЕПОВТОРИМАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЛА**

#### **Резюме**

Статья посвящена теоретическому анализу содержательных характеристик гендера личности. Среди основных теоретико-методологических подходов к пониманию гендера автор выделяет четыре: где гендер рассматривается как социальный, как культурный, как когнитивный феномен и как личностный дискурс. В статье предложено новое толкование гендера как психической репрезентации пола и обоснована его условная структура, объединяющая гендерный образ, гендерный концепт и гендерные практики.

**Ключевые слова:** гендер, пол, гендерный образ, гендерный концепт, гендерные практики.

### **M. S. Borovtsova**

graduate student at the Unconscious psychology and psychotherapy department  
Taurida national V. I. Vernadsky university

### **GENDER AS THE UNIQUE REPRESENTATION OF SEX**

#### **Summary**

The article is devoted to the theoretical analysis of content characteristics of gender. Author emphasizes on four main theoretical methodological approaches to the problem of gender: gender as a social, cultural, cognitive phenomenon or a personal discourse. Author proposes a new meaning of gender as a psychical representation of sex that unites gender imago, gender concept and gender practices.

**Key words:** gender, sex, gender imago, gender concept, gender practices.

УДК 159.920.2:319

**О. Г. Васютинська**

здобувач кафедри диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПАСІОНАРНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Стаття присвячена стану розробленості проблеми особистісної пасіонарності. Пасіонарність розглядається як сукупність властивостей психіки та якостей особистості, що забезпечують її активну життєву позицію, спрямовані на вдосконалення особистості і суспільства, базуються на особистісній активності і мають суспільну значущість: цілеспрямованість, здібність до подолання перешкод і до наднапруги, комплементарність, адаптивність, розвинену інтуїцію, конструктивну агресивність і зрілу емоційність. В дослідженні пасіонарності виділяються біогенетичний, психофізіологічний, загальнопсихологічний, диференціальний, психоаналітичний, гендерний, психолого-педагогічний підходи та дослідження пасіонарності як чинника девіантної поведінки.

**Ключові слова:** пасіонарність, особистісний потенціал, характерологічна домінанта, життєстійкість особистості.

Асиміляція в сучасному науковому просторі української психології багатьох інноваційних дефініцій, до яких ми відносимо поняття пасіонарності, суттєво збагатить науку та дозволить поглибити розуміння процесу становлення психологічно зрілої особистості. Фундаментальні основи пасіонарної теорії етногенезу були закладені Л. М. Гумільовим [1]. Значення цього наукового відкриття для світової науки є величезним та до кінця не оціненим. Спираючись на системний метод емпіричного узагальнення фактів, Л. М. Гумільов довів, що етнос як колективна форма виду *Homo* — об'єктивне явище природи, а утворення нових етносів ініціюється появою в популяції енергійних, ініціативних, пристрасних, вольових людей, що додають групі нового імпульсу поведінки. Цей імпульс отримав назву «пасіонарність», а її носії, відповідно, були названі «пасіонаріями». Актуальність даної теорії є очевидною та перспективною для сучасної психології, оскільки, на наш погляд, за допомогою пасіонарної теорії можна не тільки краще розуміти сьогодення сучасної особистості, основні витоки та мотиви її активності, але й прогнозувати її майбутнє. Але, на жаль, психологічних досліджень, в яких би досліджувалася природа пасіонарності особистості, в науці бракує.

В нашому теоретико-емпіричному дослідженні предприйнята спроба осмислення явища пасіонарності саме як психологічного феномену, оскільки сам засновник теорії пасіонарності, Л. М. Гумільов, не зробив самостійних досліджень пасіонарності (хоча в його наукових працях безліч згадок про пасіонарність і пасіонарів), а надані визначення, на наш погляд, є неоднозначними та спірними. Він називав пасіонаріями людей енергійних,

активних, емоційних, але нічого не казав про конкретні риси характеру або властивості темпераменту, які й складають основу пасіонарності.

Ми розглядаємо пасіонарність як сукупність властивостей психіки та якостей особистості, які забезпечують її активну життєву позицію, спрямовані на вдосконалення особистості і суспільства, базуються на особистісній активності і мають суспільну значущість: цілеспрямованість, здібність до подолання перешкод і до наднапруги, комплементарність, адаптивність, розвинену інтуїцію, конструктивну агресивність і зрілу емоційність. Фактично пасіонарність — підвищене прагнення особистості до активної діяльності, найчастіше спрямоване на суспільні цілі. Негативними проявами пасіонарності можуть бути схильність до надситуативної активності та ургентної адикції.

Аналіз нечисленних досліджень у цьому напрямку дозволяє нам виділити наступні напрямки у вивченні пасіонарності особистості: біогенетичний (Л. М. Гумільов, К. П. Іванов); психофізіологічний (Л. Л. Васильєв, М. В. Голіков, Л. П. Павлова); загальнопсихологічний (В. О. Мічурин, В. М. Русалов); диференціальний підхід (Л. М. Гумільов); психоаналітичний (І. С. Зіміна, К. Фрумкін); гендерний (Л. М. Гумільов, В. В. Розанов); психолого-педагогічний (І. С. Зіміна); дослідження пасіонарності як чинника девіантної поведінки (Д. Г. Давидов).

Зупинимося коротко на кожному з означених підходів.

**Біогенетичний підхід в дослідженні пасіонарності (Л. М. Гумільов, К. П. Іванов).**

В контексті даного підходу пасіонарність визначається не тільки як особистісна властивість, але ще і як біологічна ознака, викликана мікромутацією. Пасіонарність, на думку Л. М. Гумільова та К. П. Іванова, є спадковою ознакою, тобто вона генетично детермінована, а пасіонарний генофонд розсівається по популяції шляхом випадкових статевих зв'язків. Число пасіонарів нікчемне, але вони за рахунок своєї надмірної енергії створюють етнічні системи. Тобто пасіонарність викликається мутаціями та генетично наслідуються.

**Психофізіологічний підхід в дослідженні пасіонарності (Л. Л. Васильєв, М. В. Голіков, Л. П. Павлова).**

Даний підхід спрямований на пояснення становлення основних механізмів пасіонарності у мозковій нейрональній системі, які, на думку Л. П. Павлової, починаються з розгортання «максимізації дії». Вченими, які працювали у цьому напрямку, була розроблена ергографічна модель, яка допомагає долати гостре стомлення, виявляє людей «довгої волі» із зростанням надмірної енергії по ходу діяльності, у яких не має «запасу» енергії, але є величезний резерв фізіологічної лабільності — високий адаптаційний потенціал пасіонарія.

**Загальнопсихологічний підхід (Л. М. Гумільов, С. П. Диков, В. О. Мічурин, В. М. Русалов).**

«Пасіонарність» як категорія загальної психології може виступати специфічною характерологічною домінантою, непереможуваним внутрішнім

прагненням (усвідомленим або, частіше, неусвідомленим) до діяльності, спрямованої на здійснення якої-небудь мети (часто, на думку Л. М. Гумільова, ілюзорної). Виходячи з означених припущень, пасіонарії, дійсно, перш за все люди пристрасні, їм, як підкреслював Л. М. Гумільов, властиві такі риси, як жадібність, пристрасть до насолоди, владолюбство, честолюбство, заздрість, пихатість [1]. Пасіонарії можуть освоювати ширший спектр соціальних ролей не тільки завдяки високій активності взаємодії зі світом. На думку Л. М. Гумільова, пасіонарії — це люди «довгої волі», тобто вольові, такі, що володіють високою саморегуляцією діяльності. На жаль, жодне з тверджень, які дійсно представляють інтерес з точки зору психології, автором не були обґрунтовані, тому ми можемо робити припущення про природу та внутрішньопсихологічне походження пасіонарності особистості. На наш погляд, саме відсутність чіткої теоретичної та емпіричної бази в дослідженні пасіонарності дозволяє нам робити акцент на її психодинамічному походженні, яке в подальшому дозволить по-новому класифікувати характер особистості з урахуванням ступеня вираженості пасіонарних рис.

#### **Диференціальний підхід (Л. М. Гумільов).**

Л. М. Гумільовим була зроблена спроба диференціювати особистості за ступенем вираженості пасіонарності. Так, ним були виділені пасіонарії, непасіонарії, які, у свою чергу, поділялися ним на гармонійних та субпасіонариїв. Для пасіонариїв домінуючими є їхня потреба в активності, підвищена тяга до дії, непереборюване внутрішнє прагнення до цілеспрямованої діяльності, завжди пов'язаної із зміною оточення.

Всю останню і чисельно переважну частину людства, тобто непасіонариїв, Л. М. Гумільов розділив на дві численні групи: людей гармонійних і субпасіонариїв. Субпасіонарії несуть в собі негативні оцінювання вченого, який каже про негативну пасіонарність у їхньому характеру, він виділяє дві групи субпасіонариїв: більш адаптивну (нездібних регулювати жадання) і пасивну, близьку до явної патології (нездібних задовольняти жадання).

Група особистостей з нульовою пасіонарністю (або гармонійні) характеризуються здібністю до повноцінної адаптації до середовища, але не проявляють підвищеної цілеспрямованої активності, властивої пасіонариям.

#### **Психоаналітичний підхід (І. С. Зіміна, К. Фрумкін).**

Якщо Л. М. Гумільов вважав, що енергія пасіонариїв — це жива речовина біосфери Землі, активна геологічна сила, то К. Фрумкін підкреслював, що джерело психічної енергії розташоване не стільки у космосі, скільки у самій людині, тобто це є сексуальна енергетика. На наш погляд, психоаналіз не в змозі пояснити та семантично наповнити такі явища, як психічна втома, відмінності в життєвій силі тощо, тому й використовувати психоаналіз для дослідження пасіонарностей некоректно.

Але, на думку І. С. Зіміної, традиційні методи (діагностична бесіда, спостереження, аналіз результатів діяльності, проєктивні методики) можуть визначити енергетичний потенціал особистості (пасіонарії, персистенти,

субпасіонарії), наявність умов для реалізації наявного потенціалу, ступінь невротичності, якщо потенціал особистості використовується не повною мірою [2].

#### **Гендерний підхід (Л. М. Гумільов, В. В. Розанов).**

На думку Л. М. Гумільова, чоловіки більш пасіонарні, аніж жінки, у яких більш проявлений інстинкт самозбереження, що дозволяє їм уникати ризикованих дій та ситуацій [1]. Жінка (особливо жінка-мати) прагнучиме вижити там, де чоловік-пасіонарій буде у перших рядах у пошуку небезпеки. А до популяції гармонійних осіб Л. М. Гумільов відносить велику частину населення (як чоловіків, так і жінок). В. В. Розанов для вимірювання сили статі у чоловіка вводить восьмибальну шкалу, на вершині якої розташовані саме пасіонарії. Ми, спираючись на сучасні дослідження з гендерної психології (С. Бем, Є. Л. Базика, Л. В. Шподар та ін.), вважаємо, що і чоловіки, і жінки однаково здібні до прояву пасіонарності, тільки енергія цієї пасіонарності спрямована на різні цілі (аналогічно, як у поглядах Смекала-Кучери на природу спрямованості особистості, спрямованість «на себе», «на задачу» та «на взаємодію» також має гендерні аспекти).

Друга діагностична ознака пасіонарності, яка має гендерний окрас, — це сексуальність: сила і прояви відповідно до віку.

Порушення в прояві сексуальності стають видимими для психолога, коли не відповідають стадії психосексуального розвитку. На думку вчених, постановка діагнозу з позицій пасіонарності надає можливість надалі намітити шляхи подолання тих проблем, які виявляються в соціальних відносинах, але закладені в розвитку сексуальності людини [2]. Енергію пасіонарної особистості спрямовують в соціально-значущу діяльність (соціалізують), а наявні затримки в розвитку допомагають «прожити» в психоаналітичній терапії.

#### **Психолого-педагогічний підхід (І. С. Зіміна).**

Особистісна активність є основною складовою в розвитку людини. Тому причиною багатьох негативних наслідків у розвитку особистості дитини психологи і педагоги вважають пасивність сучасних дітей. В дитинстві, особливо на ранніх етапах онтогенезу, людина є максимально активною, рухливою, допитливою. Уся життєдіяльність — пізнання навколишнього світу і себе на цьому світі. На жаль, багато дітей вже в ранньому дитинстві привчаються до пасивності. Тому для збереження особистісної активності не тільки у формі рухливих ігор та інших форм фізичної активності, але і у вигляді різних стійких особистісних рис, формування пасіонарних рис на ранніх етапах онтогенезу є дуже важливою і актуальною проблемою.

Конкретні теоретико-емпіричні дослідження у цьому напрямку майже відсутні. Можемо навести результати дослідження І. С. Зіміної щодо особливостей пасіонарних рис дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [2]. На думку автора, пасіонарні діти активні, життєрадісні, зацікавлені подіями та явищами оточуючого середовища. Виділені І. С. Зіміною основні якості пасіонарної особистості дитини мають теоретичний і практичний інтерес.



І. С. Зіміна підкреслює, що всі ці якості стають соціально-значущими тільки при цілеспрямованій педагогічній дії з боку вихователів та батьків [2]. При відсутності такого цілеспрямованого, системного виховання пасіонарності означені риси в подальшому можуть перетворюватися на їхні антиподи. Активна діяльність може бути перетворена на деструктивність (прагнення до руйнування неживих об'єктів (вандалізм, тероризм); живих об'єктів (насильство, бійки, напади та ін.), отримання задоволення від руйнування, нападу, конфліктність, досягнення мети діяльності за допомогою агресії, залякування. Цілеспрямованість при неправильному вихованні в подальшому може бути спрямована на досягнення егоїстичних намірів або може носити асоціальний характер. Емоційність буде набувати форми імпульсивності, прагнення до переживання гострих емоційних відчуттів на межі стресу, домінують негативні емоції (ревності, агресивність, заздрість, образливість та ін.). Комплементарність буде носити негативний характер, коли дитина шукатиме в оточенні «чужих», що буде проявлятися в складнощах протікання адаптаційного періоду. Здатність до наднапруги зберігається, але проявляється при егоїстичній мотивації мети (за отримання матеріального заохочення) [2].

Становлення пасіонарних якостей та їхній перехід у соціально значущу діяльність відбувається впродовж всіх періодів дитинства, але найбільш чутливими щодо формування цієї характеристики є дошкільний та молодший шкільний вік..

Пасіонарність дошкільників, за І. С. Зіміною, характеризується високим рівнем рухової активності. Маленькі пасіонарії енергійні, допитливі, рухливі, емоційні. Але їхня пасіонарність знаходиться на стадії розвитку, потребує постійних психолого-педагогічних впливів дорослих: в області емоційної сфери (від простих і нестійких емоцій до складних, контрольованих), вольової сфери (розвиваючи наполегливість, цілеспрямованість), потребою (розвиваючи потреби від вітальних до ідеальних). Ігрова діяльність і експериментування — область додатку пасіонарних зусиль. Недаремно по активності і творчості ігрової діяльності можна прогнозувати майбутню трудову діяльність дорослої людини. Тобто у дошкільників закладаються основи ділової (діяльничної) пасіонарності.

Пасіонарність молодших школярів, на думку автора, переважно спрямована на отримання знань [2]. В молодшому шкільному віці фактично відбувається виокремлення самостійних видів пасіонарності — інтелектуальної та діяльничної [2]. Діяльнична пасіонарність молодшого школяра удосконалюється через суспільну діяльність в учбовому колективі, в цей період відбувається пошук застосування своїх здібностей, ділової активності, тому молодші школярі схильні міняти область захоплень дуже часто. Але, на наш погляд, подібна диференціація видів пасіонарності є некоректною, оскільки через виділення окремих її видів втрачається «пасіонарний дух» особистості, унікальність цієї особистісної характеристики, яка робить суб'єкта діяльності неповторним та завзятим.

**Дослідження пасіонарності як чинника девіантної поведінки (Д. Г. Давидов).**

Психопрофілактична робота з людьми, схильними до девіантної поведінки, у світлі пасіонарності бачиться як підтримка певного гомеостазу: задоволення основних потреб; підкріплення соціально-прийнятних форм поведінки; блокування шляхом покарання неправильних форм поведінки тощо.

Як нами було сказано вище, в існуючій літературі проблема пасіонарності відображена слабо, але проведений аналіз дозволив нам побачити можливість впливу пасіонарності на формування девіантної поведінки. Це пов'язано з тим, що пасіонарність не пов'язана з етичними установками особистості, а відповідно активність пасіонаріїв може бути спрямована як в соціально-корисну сторону, так і убік асоціальної поведінки аж до злочинної (ця негативна тенденція посилюється тим, що пасіонарні особистості заради досягнення своєї мети можуть ігнорувати інтереси інших людей і потребу у власній безпеці) [5].

Крім того, саме пасіонарна поведінка, незалежно від її спрямованості, зв'язана з ігноруванням інстинктів самозбереження, тобто вона часто представляє загрозу для здоров'я, призводить до захворювань і передчасної загибелі. Спроби ж примусово обмежити активність пасіонаріїв безрезультатні, оскільки їх діяльна енергія все одно знайде вихід у вигляді деструктивних вчинків. Крім того, неможливість реалізації цієї активності буде пов'язана для пасіонарія з досить сильним психофізіологічним стресом і загрозою розвитку психосоматичних захворювань [5].

Отже, поряд з іншими контекстами в дослідженні пасіонарності, вона може бути розглянута як одна з передумов розвитку погроз здоров'ю людини, а розкриття суті пасіонарності сприятиме повнішому розумінню механізмів девіантної поведінки, розробці конкретних технологій з її корекції та попередженню погроз здоров'ю.

Таким чином, можна констатувати, що дослідження пасіонарності виявляє багатозначний і різноплановий смисловий зміст цього особистісного феномену. Разом з тим до сих пір пасіонарність як проблема і об'єкт саме психологічного дослідження визначена нечітко. У проаналізованій нами психологічній літературі пасіонарність як цілісне психічне явище вивчена недостатньо послідовно; психологічні чинники розвитку пасіонарності в процесі становлення особистості не структуровані; психологічні умови оптимізації особистісної пасіонарності як наявність в навколишньому між-особистісному середовищі таких якостей, які доповнюють, гармоніюють з особистісними якостями конкретного індивіда, залишаються поки що слабо розробленими. Тим самим виникає суперечність між гострою необхідністю досліджувати пасіонарність особистості і фактичним рівнем розробленості даної проблеми в психологічній науці.

Зокрема, на наш погляд, зовсім не вивчений акмеологічний аспект розвитку особистості в контексті її пасіонарних рис. Дана суперечність створює проблему, суть якої в тому, що особистість розглядається ізольовано, поза найближчим особистісним контекстом, тим самим пасіонарність зовсім ігнорується як чинник особистісного зростання.

Але аналіз нечисленних першоджерел дозволив виділити деякі наукові підходи в дослідженні пасіонарності, а саме, біогенетичний, психофізіологічний, загальнопсихологічний, диференціальний, психоаналітичний, гендерний, психолого-педагогічний підходи та дослідження пасіонарності як чинника девіантної поведінки.

### **Список літератури**

1. Гумилев Л. Н. Этногенез и проблемы этнической психологии / Л. Н. Гумилев, М. И. Коваленко // Актуальные проблемы этнической психологии. — Тверь, 1992. — С. 43–47.
2. Зими́на И. С. Диагностика пассионарности личности с точки зрения психоанализа / И. С. Зими́на // Вестник психоанализа. — 2010. — № 1. — С. 23–27.
3. Васильев Л. Л. Принцип доминанты в психологии / Л. Л. Васильев // Вести ЛГУ. — 1950. — № 9. — С. 32–38.
4. Голиков Н. В. Важнейшие проблемы, поднятые А. А. Ухтомским, и их значение для современной физиологии / Н. В. Голиков // 90-летие академика А. А. Ухтомского. — Л., 1975. — С. 30–44.
5. Давыдов Д. Г. Пассионарность как фактор отклоняющегося поведения / Д. Г. Давыдов. — Материалы междисциплинарной научно-практической конференции «Здоровьесберегающие образовательные технологии». — М.: СГА, 2007. — С. 67–79.
6. Павлова Л. П. Следовые процессы как основа изменения работоспособности при упрямлении и работоспособности по И. И. Сеченову / Л. П. Павлова // Нервная система. — 1970. — № 11. — С. 105–113.
7. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 45–58.

### **О. Г. Васютинская**

соискатель кафедры дифференциальной и специальной психологии Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПАСИОНАРНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

#### **Резюме**

Статья посвящена состоянию разработанности проблемы личностной пассионарности. Пассионарность рассматривается как совокупность свойств психики и качеств личности, обеспечивающих ее активную жизненную позицию, направленных на совершенствование личности и общества, базирующихся на личностной активности и имеющих общественную значимость: целенаправленность, способность к преодолению препятствий и к сверхнапряжению, комплементарность, адаптивность, развитую интуицию, конструктивную агрессивность и зрелую эмоциональность. В исследовании пассионарности выделяются биогенетический, психофизиологический, общепсихологический, дифференциальный, психоаналитический, гендерный, психолого-педагогический подходы и исследования пассионарности как фактора девіантного поведения

**Ключевые слова:** пассионарность, личностный потенциал, характерологическая доминанта, жизнестойкость личности.

**O. G. Vasyutinskaya**

competitor of department by a differential and special  
psychology of the Odessa national university of the name of I. I. Mechnikov

## **RESEARCH OF PERSONALITY PASSIONARITY IS IN MODERN PSYCHOLOGY**

### **Summary**

The article is devoted the state of developed of problem of personality passionarity. Passionar is examined as an aggregate of properties of psyche and qualities of personality, providing its active vital position, directed on perfection of personality and society, being based on personality activity and having public meaningfulness: purposefulness, capacity for overcoming of obstacles and to сверхнапряжению, комплиментарность, adaptiveness, developed intuition, structural aggressiveness and mature emotionality. In research passionar is selected biogenetic, psychophysiology, general psychological, differential, psycho-analysis, gender, psyche-pedagogical approaches and researches of passionarity as a factor of deviant conduct.

**Key words:** passionarity, personality potential, character dominant, hardness of personality.

УДК 159.923+159.9.019.4

**М. Й. Казанжи**

канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та диференціальної психології,  
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

## ПОНЯТТЯ ФАСИЛЯТИВНОСТІ, ЇЇ ВИДИ ТА ДЕЯКІ ГРАНІ ПРОЯВУ ОСНОВНОЇ ФУНКЦІЇ

В статті наведено результати узагальнення поглядів на феномен фасиліативності в межах різних наук та концептуальних підходів. Виділено та описано складність функції фасиліативності, яка проявляється в комунікативній, ціннісно-смысловій, самореалізаційній, творчій, егозахисній, проєктувальній, рефлексивній, емоційній та регуляційній гранях. Обґрунтовано доцільність введення термінів «фасиліативний потенціал», «сфера фасиліативності».

**Ключові слова:** фасиліативність, функція фасиліативності, фасиліативний потенціал, сфера фасиліативності.

Фасиліативність як психічний феномен привертає до себе увагу багатьох дослідників. Однак наявність різних відправних точок в його вивченні вимагає насамперед координування термінів для розуміння сутності досліджуваного явища. Відповідно, спочатку доцільно узагальнити існуючі погляди на феномен фасиліативності (фасилітації, фасилітативної діяльності, фасилітаційного спілкування і т. д.), а також позначити власне розуміння психологічного змісту даного феномену.

Аналіз літератури дозволяє констатувати використання терміна «фасиліативність» в межах багатьох наук. Зокрема, в медицині (неврології, фізіології) фасилітація (полегшення) — це явище, яке «виникає при отриманні нейроном імпульсів, що пройшли ряд різних синапсів, але недостатні кожен окремо для утворення потенціалу дії; тільки їх сумісна дія може призвести до деякої деполяризації мембрани» [22]. Вважається, що нервова фасилітація є важливим джерелом порушень центральної нервової системи, тому фасилітація не повинна сприйматись як стан полегшення чи набуття комфорту. Фактично — це стан, з якого може розпочатись проблема, адже нервова фасилітація представляє собою надмірне подразнення імпульсів вдовж нервового шляху, що може призвести до подразнення цілих відділів нервової системи [26].

Термін «фасилітація» трактується політичним словником як процес надання допомоги групі в виконанні завдань, розв'язанні проблем чи досягненні згоди до взаємного задоволення учасників [46].

Фасилітація є психолого-педагогічним феноменом, який органічно вбудовується в освітній процес і налаштовує його на створення сприятливих психоемоційних умов співробітництва в навчанні [41, с. 8]. Інші дослідники роблять акцент на застосуванні фасилітації в важких навчально-виховних ситуаціях. Зокрема, вважається, що соціально-педагогічна фасилітація є

спеціально організованою діяльністю, є інтеграцією діяльності суб'єктів освітнього процесу з підвищення продуктивності діяльності дитини в ситуації затруднення [42, с. 65]. В соціальній психології під фасилітацією розуміється підвищення ефективності діяльності малої групи під впливом фасилітатора цих групових процесів [43].

Переважає термін «фасиліативність» та його похідні використовуються в науках, що вивчають певні аспекти взаємодії людей в різних сферах життєдіяльності. В першу чергу це стосується психології, педагогіки, психотерапії тощо.

Перші експериментальні дослідження, які виявили феномен фасиліативності при вивченні впливу присутності групи та групової взаємодії на протікання психічних процесів індивіда та його поведінку, здійснили Н. Триплет, 1898; В. Меде, 1920; Ф. Олпорт, 1924; В. М. Бехтерев, 1925. Дослідження Р. Зайонса, 1965, показали, що присутність групи підсилює найбільш ймовірну для індивіда реакцію. М. М. Обозов експериментально досліджував протилежний прояв фасилітації — явище соціальної інгібіції — придушення, пригнічення психічних функцій під впливом групи [39, с. 210]. За іншими літературними даними, вперше фасилітацію було відкрито в кінці XIX ст. французьким фізіологом Фере, а вже потім детально описано іншими дослідниками цієї проблематики [43]. В спорті також було виявлено явище фасилітації та інгібіції. Це і ситуація, зафіксована спостерігачами на велосипедному треку, коли спортсмен, знаходячись поряд з глядачами, пришвидшував свій рух, навіть якщо це могло зашкодити його перемозі. Деяко подібне було виявлено і у тварин: в присутності собі подібних мурашки швидше риють пісок, а курчата клюють більше зернят і т. д. [44]. Зафіксовано принципову відмінність прояву фасилітації — інгібіції в випадку інтелектуально простої чи складної діяльності. В разі простої діяльності збільшуються кількісні показники її реалізації, а за складної — знижується її якісна успішність [43].

Одне з пояснень сутності феномену «фасилітація — інгібіція» знаходимо в теорії відволікання уваги/конфлікту. В її основі лежить розуміння того, що присутність інших людей завжди приваблює нашу увагу, в результаті чого виникає внутрішній конфлікт між прагненнями приділяти увагу іншим людям чи приділяти увагу завданню (за відомостями Ш. Тейлора та ін.) [44]. Витоки дослідження феномену фасиліативності в філософії узагальнено нами в одній з попередніх публікацій, тому наразі цієї інформації торкатись не будемо.

В сучасній літературі досить часто використовується термін «соціальна фасилітація». В словнику знаходимо: «соціальна фасилітація (від лат. *socialis* — суспільний та *facilitare* — полегшувати) — соціально-психологічний феномен. Підвищення продуктивності діяльності, її швидкості та якості, коли вона здійснюється чи просто в присутності інших людей, чи в ситуації змагання» [38].

Загальним положенням, яке встановили більшість дослідників проблематики фасиліативності, є прояв даного феномена в соціальному середовищі, тому часто використовується термін «соціальна фасиліативність» [42,

43, 2]. Деякі автори (наприклад, Л. І. Тімоніна) вважають за необхідне підкреслювати прояв фасиліативності виключно в соціальному середовищі вживанням терміна «соціальна фасиліативність» [42]. Інші ж використовують термін «фасиліативність» та його похідні [36, 33, 41, 8, 21, 3].

На нашу думку [15], в психології фасиліативність завжди вивчається як якість, що характеризує людину, спрямована на іншого, і проявляється виключно в соціальному середовищі. На це тезу вказує і ряд дослідників (К. Роджерс, О. О. Кондрашихіна, О. Г. Врубльовська, Г. С. Савалайн, Н. Роджерс та ін.), тому схиляємось до невикористання в роботі терміну «соціальна фасиліативність» як надлишкового повтору (адже фасиліативність поза соціумом не проявляється), відповідно обираючи для вживання термін «фасиліативність» та його похідні.

Розмежування похідних терміну «фасиліативність» проводила В. Є. Суміна. Зокрема, мова йде про терміни «фасилітація», «фасилітуємий», «фасилітуючий». «Фасилітуємий» — той, що піддається фасилітації, стимулюємий; «фасилітуючий» — володіє фасилітацією по відношенню як до себе, так і до іншого, спрямований на розслаблення та самовираження. «Фасилітаційний» — володіє фасилітацією або ж під цим терміном розуміється її застосування [41, с. 4].

Розрізнити феномени фасилітації та персоналізації закликають нас деякі дослідники. Їхню принципову відмінність вони вбачають у тому, що за персоналізації відбувається актуалізація образу конкретного «значимого іншого», а за фасилітації актуалізується лише сам факт присутності іншого, не значимого як конкретна особистість [43, 44]. Таке розуміння фасиліативності є досить спрощеним і не відображає його многогранності: досить часто феномен фасилітації включає і персоналізацію, а означений погляд на фасилітацію характерний лише для перших експериментальних досліджень в області фізіології, соціальної психології тощо.

Фасиліативність часто розглядається в контексті поняття здібності — до певного виду діяльності, впливу, спілкування та ін. (О. Г. Врубльовська, О. О. Кондрашихіна та ін.). О. Г. Врубльовська розуміє здібність педагога до фасилітуючого спілкування як «іманентну якість особистості, яка дозволяє здійснювати педагогічну взаємодію як надихаюче вихованця на інтенсивну, усвідомлену духовно-моральну самозміну та самодобудову в відповідності з особистісно-пріоритетними смислами життєдіяльності та актуалізуючи тим самим процеси його спрямованого та продуктивного саморозвитку» [6, с. 86–87]. О. О. Кондрашихіна визначає здібність до фасилітаційних впливів як «складну синтетичну систему особистісних особливостей (властивостей та якостей), які, будучи детерміновані гуманістичними, духовними цінностями, дозволяють найбільш продуктивно сприяти просуванню клієнта на шляху усунення негативних, дефіцитарних станів та переходу до особистісного зростання, підвищення рівня внутрішньої свободи, розвитку» [19, с. 45].

Видається правомірним підкреслити необхідність розгляду в проявах фасиліативності ціннісно-смыслового стержня, мотиваційного аспекта, тому що здібності до фасилітації пов'язані з цінністю її здійснення, на-

явністю у впливі розвиваючого смисла (інакше ця здібність впливати на іншу людину може використовуватися з інгібітною метою). Саме ця думка простежується у загальній психології, коли акцентується зв'язок здібностей зі спрямованістю особистості. Крім того, здібності — індивідуальні особливості людини, які є суб'єктивними умовами здійснення тієї чи іншої діяльності (чи декількох її видів) — фасилітація ж проявляється в різних сферах життєдіяльності, видах діяльності. Можливо, розгляд фасиліативності в контексті теорії здібностей більш органічний через призму діяльнісного підходу. Саме в такому контексті вивчається фасилітація Р. С. Димухаметовим [10] і визначається ним як усвідомлена і цілеспрямована діяльність; як явище, властиве викладачу; як специфічний вид діяльності педагога в андрогогічній моделі навчання.

Фасиліативність визначалась також як властивість особистості (О. П. Саннікова, М. Й. Казанжи [15]). Однак слід відмітити, що прояви фасиліативності не є настільки цільними, неперервними, постійними — вони дискретні, неоднакові, неповторні. Адже в буденному житті існує безліч ситуацій, в яких фасиліативність як властивість особистості повинна була б проявитися «за означенням», а в дійсності цього не відбувається, тому термін «властивість особистості» в методологічному сенсі має широке застосування відносно фасиліативності, а його вживання в психологічному значенні вимагає більшої коректності.

Наразі терміном «фасиліативність» ми позначаємо психологічну якість людини, яка є проявом її фасиліативного потенціалу [16]. Введення поняття «фасиліативний потенціал» дозволяє більш точно підійти до вивчення психічної реальності, яка стоїть за даними термінами. Розгляд фасиліативності як прояву властивості особистості дозволяв підкреслити деяку усталеність даної характеристики. Водночас потрібно констатувати, що властивість особистості — це «рід психічних явищ, які відрізняються від короткочасних психічних процесів і психічних станів більшою стійкістю, хоча і піддаються формуванню в процесі виховання та перевиховання. Стійкість властивостей особистості — не в їх неперервності, а в однаковості при повторних проявах...» [28, с. 127]. Однак багато психотерапевтів відзначали, що, не дивлячись на техніки, прийоми тощо, які застосовуються в фасиліативній взаємодії з клієнтом, кожна психотерапевтична зустріч неповторна, тому питання «однаковості в повторях» відносно фасиліативності є дещо дискусійним.

Отже, фасилітація розглядалась як: феномен відносин, зокрема, гуманних між учителем і школярем (А. В. Хоменко), фасиліативна взаємодія (І. Н. Авдеева, А. В. Хоменко, С. О. Борисюк), сила впливу на об'єкт, підтримуючий стиль соціальних відносин (М. А. Амінов, М. В. Молоканов), складова синдрому стану особистісної готовності для практичних психологів-професіоналів (Б. П. Яковлев, І. Т. Богдан), особливий стиль спілкування між фасилітатором та фасилітуємим (І. Я. Пундик), специфічна функція педагогічного спілкування (В. Є. Суміна), фасиліативна спрямованість (О. А. Маслова), мотивуюча та стимулююча сила особистісного розвитку (І. Я. Пундик), особливі умови, що спонукають до про-



дуктивного самовдосконалення (О. В. Фісун), допомога в набутті та аналізі знань (Ф. Бурнард), готовність педагога до здійснення фасилітативної діяльності (Н. В. Носова). Вивчались також фасилітуючі умови (К. Роджерс, Н. Роджерс, В. Є. Суміна), особливості фасилітатора (К. Роджерс, Р. Мей, В. Франкл, Д. Бюдженталь).

Якщо розглядати феномен «фасилітативність» з точки зору теоретико-методологічних засад його вивчення, то в основному фасилітативність досліджувалась як здібність або як компонент здібностей до певної діяльності (М. А. Амінов, М. В. Молоканов, О. І. Власова, О. О. Кондрашихіна, О. Г. Врубльовська, О. І. Дімова), як властивість особистості (О. П. Саннікова, М. Й. Казанжи), як специфічна діяльність (Р. С. Димухаметов, Г. С. Саволайнен, Н. В. Носова, О. А. Маслова, В. Є. Суміна), як особистісна риса, якість (К. Роджерс, І. В. Жижина), як специфічне спілкування, форма взаємодії (В. Є. Суміна, О. Г. Врубльовська, С. О. Борисюк). Дослідження також базувались на основних положеннях особистісно-орієнтованого підходу (В. Є. Суміна). Вивчались усталені характеристики фасилітативності (М. Й. Казанжи) та особливості фасилітації як процесу (Ф. Бурнард), особливості формування (розвитку) фасилітативності (О. О. Кондрашихіна, І. В. Жижина, О. А. Маслова, В. Є. Суміна, С. О. Борисюк, О. Н. Шахматова, О. І. Дімова, О. В. Пушкіна) тощо.

Переважна кількість досліджень присвячені вивченню фасилітативності (особливо це стосується педагогіки, навіть визнано актуальним інституалізацію особливої галузі педагогіки — фасилітативної [35, с. 160]), але наявні роботи, в яких вивчається якість протилежна фасилітативності — інгібітність. О. М. Поддьяков [29] досліджував протидію в навчанні як прояв інгібітності. В означеній феноменології автор виділяє три ситуації: навчання тому, що протиречить бажанням, інтересам, намірам людей; створення перепон в набутті знань, вмінь та навичок; використання процесу та результатів навчання інших людей в цілях, що протиречать їх власним намірам [29, с. 119].

В психології виділяється ряд видів фасилітативності. Фасилітативність проявляється в певній діяльності, тому виділяються ідентичні найменуванню діяльності назви видів фасилітативності. Здебільшого мова йде про педагогічну або соціально-педагогічну фасилітацію.

Так, Л. І. Тімоніна вводить поняття «соціально-педагогічна фасилітація» та визначає її як соціальну фасилітацію, що виявляється в педагогічній взаємодії. Оскільки фасилітація є феноменом, що пов'язаний зі взаємодією людей, то автор відзначає необхідність вживання терміну «соціальна фасилітація» [42]. Г. С. Саволайнен під педагогічною фасилітацією розуміє «позитивний вплив вчителя на учня, групу учнів, клас з метою створення емоційно сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів в своїх силах, стимулювання та підтримання у них потреби в самостійній продуктивній діяльності» [36, с. 98]. І. Я. Пундик визначає педагогічну фасилітацію як «функцію стимулювання, ініціювання та заохочення саморозвитку та самовиховання учнів в процесі навчальної діяльності за рахунок взаємодії педагога та учня, їх особливого стилю спілкування та особливостей осо-

бистості педагога» [31, с. 119]. О. А. Галіцян визначає педагогічну фасилітацію як «специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри» [7].

Виховуюча взаємодія (за А. В. Хоменко) має фасилітуючий характер, якщо вона «надихає учнів на активне виявлення таких особистісних установок та індивідуальних якостей, які найповніше розкривають їх творчий потенціал, соціальну «значущість» для інших, реалізують ціннісний аспект самоствердження в контексті загальнолюдської та національної культури» [50]. І. В. Жижина визначає педагогічну фасилітацію як «складене інтегративне утворення, розвиток якого обумовлено індивідуальнотипологічними та соціальними факторами життєдіяльності вчителів» [12, с. 46]. С. О. Борисюк визначає педагогічну фасилітацію як форму взаємодії, яка базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію навчально-виховного процесу [3].

М. Боуен вживає термін «терапевтична фасилітація». П. В. Лушин ввів в науковий обіг поняття «екопсихологічна фасилітація» (екофасилітація), що розуміється як «недирективне керування саморозвитком особистості», «процес толерування невизначеності», «створення атмосфери екологічного ставлення до дійсності», «рух смислів чи перехідних форм в умовах кризи», «підтримання ритму саморозвитку певної психічної чи соціальної екосистеми» [52].

Задля повного розгляду термінологічних визначень фасилітативності як психологічного феномену доречно зупинитись на феноменах, прояви яких близькі до фасилітативних (можуть перетинатись або співпадати). В першу чергу слід зосередитись на аналізі таких понять, як «альтруїзм», «допомога», «допомагаюча (просоціальна) поведінка», їх похідних та різновидах.

Х. Хекхаузен розуміє під наданням допомоги, поведінкою альтруїстичною чи просоціальною будь-які дії, що спрямовані на благополуччя інших людей [49, с. 443]. Більш деталізовано підходить до розмежування цих понять С. К. Нартова-Бочавер. Вчена вважає, що альтруїстична поведінка передбачає відмову від власних інтересів на користь інших людей, цілковиту самопожертву, а допомагаюча поведінка передбачає врахування потреб іншої людини, сприяння їй, при цьому можуть дещо відтіснятись власні проблеми [25, с. 56]. Отже і та, і інша форми поведінки спрямовані на благополуччя іншого але різною мірою враховують інтереси та потреби особистості — суб'єкта допомоги.

М. М. Наконечна досліджувала допомогу іншому як засіб розвитку особистості. А допомога іншому розглядається нею як взаємодія з ним, що здійснюється з метою «1) полегшення його страждання; 2) сприяння його розвитку, розкриттю потенціалу його здібностей» [24, с. 84]. Не включе-

ний в перелік випадок допомоги не задля полегшення страждання чи сприяння розвитку (хоча і те, і інше може привести (або ж ні) до розвитку). Відповідно, допомогу в сприянні розвитку іншого, розкриття потенціалу його здібностей можна трактувати як фасиліативність.

О. Б. Старовойтенко відмічає, що допомога, посередництво інших в набутті особистістю власного «Я» можна визначити як виховання особистості. Мова йде про духовний вплив — «розвиваючу взаємодію інших (іншого), які прийняті та перетворені особистістю в істотні риси і способи існування власного «Я» [40, с. 96].

Часто фасиліативність правомірно пов'язують з наданням допомоги іншій людині, однак слід акцентувати, що фасиліативність — це допомога, яка передбачає сприяння розвитку іншої особистості (і лише частково може включати такі види допомоги, як допомога в скрутному становищі, біді та ін.).

Таким чином, через розгляд генезису фасиліативності можна припустити, що так звана «проста» допомога є в історичному контексті розвитку людства на перших його щаблях зародковим вираженням фасиліативності. Трансформація людства передбачала більш складні психічні утворення — одним з яких є фасиліативність. Тільки в розвиненому суспільстві головна турбота зосереджується не на намаганні нагодувати народ, вгамувати політичні та соціальні негаразди та ін., а на сприянні розвитку потенціалу, закладеного в кожному члені суспільства. Співзвучні думки знаходимо в працях Анрі Бергсона. Більш детально питання співвідношення фасиліативності з означеними феноменами проаналізовані нами раніше [14].

Фасиліативність, вірніше, фасилітація, часто розглядалась дослідниками як процес чи спосіб (технологія, модель, функція і т. д.) розвитку іншої людини, сприяння її особистісному зростанню. Особливо широко використовується таке розуміння фасилітації в педагогічній та психотерапевтичній практиці. Як приклад можна навести роботу О. А. Філозопа, в якій фасилітація особистісної адаптованості проводилась за допомогою творчого самовираження людей пізньої дорослості [47]. В цьому контексті доцільно також зупинитись на поглядах Р. С. Димухаметова відносно розуміння фасилітації як «прогностичної «ініціююче-резонансної» інноваційної моделі управлінських відносин в синергетичному процесі підвищення кваліфікації вчителя, яка спирається на розуміння того, що сукупність явищ (в природі і суспільстві) представляє собою складно організовану систему і орієнтує управління на використання законів самоорганізації» [11]. О. Ю. Комарова в технологію психолого-педагогічної фасилітації подолання труднощів і складнощів мовних тестів включає процедуру операціоналізації переборення труднощів та процедуру аналізу завдань для подолання складності [18, с. 8].

Фасилітація розглядається як *техніка* (чи *технологія*) найчастіше поряд з модерацією, медіацією. Розглянемо їх відмінності, що проявляються в процесі практичного застосування даних термінів.

Основним інструментом модерації є візуалізація процесу прийняття рішення (фасилітація цього не передбачає). Цілі модерації та фасилітації по-

дібні — пошук рішення, але при фасилітації тренер знає відповідь на питання, до якого прийде група, а модератор — нейтральна людина. І в модерації, і в фасилітації відбувається залучення всіх учасників в процес обговорення. Правильна модерація — це і є груповий чи командний коучінг. Медіація найчастіше використовується для примирення сторін, мета відмінна від фасилітації чи модерації. Медіатор не нав'язує рішення, його завдання — щоб сторони прийшли до оптимальної для всіх сторін згоди [45]. Тобто медіація — це переговори, побудовані посередником-медіатором таким чином, що сторони самостійно приходять до взаємовигідної згоди [45].

Виділяється алгоритм фасилітації: 1) визначення мети, яку потрібно досягти; 2) збір ідей, визначення проблеми; 3) формування робочих груп; 4) проробка теми [45]. В. Д. Потапова не зосереджується на етапах самої фасилітації, але відмічає значущість фасилітації як заключної ланки — надання дієвої допомоги людині, яка першопочатково може детермінуватися емпатійними переживаннями, обдумуванням положенням іншого та ін. [30]. П. В. Лушин також виділяє фасилітацію як один з етапів навчання за участю вчителя-фасилітатора [20]. Соціальна фасилітація як процес, на думку соціальних психологів (Д. Майерс), вміщає такі складові: присутність інших — оцінювання індивідуального внеску — боязнь оцінки і відволікання уваги — збудження — соціальна фасилітація. А коли людину не можна оцінити або зробити відповідальною, більш ймовірна соціальна лінь (тобто інгібіція).

Р. С. Димухаметов зосереджується на виділенні та аналізі атрибутів фасилітації — це діяльність, суб'єкт, функція, мотив, ціль, спосіб, предмет, метод, засоби, результат [10], та вважає фасилітацію технологією управління специфічною андрогогічною педагогічною системою [9].

Виділяються також поняття, які можуть описувати різні аспекти феномену фасилітативності. Зокрема, виділяється поняття «фасилітаційна компетентність» (Г. С. Саволайнен, 2006), яке розуміється як «система знань в області педагогічної фасилітації; усвідомлення значущості фасилітаційної діяльності вчителя в освітньому процесі; володіння методами та прийомами здійснення фасилітаційної діяльності та наявність позитивного досвіду такої діяльності» і входить в структуру соціокультурної компетентності вчителя [36, с. 98]. О. А. Маслова зосереджується на вивченні фасилітативної спрямованості педагога, яка трактується як «позитивне ставлення до дитини, до себе та діяльності, що виявляється в створенні умов для продуктивної освіти та безпечного розвитку всіх суб'єктів професійно-освітнього процесу за рахунок особистісно-орієнтованого стилю спілкування та діяльності» [21].

На думку дослідників, фасилітатором може бути вчитель, консультант, батьки, менеджер по персоналу, друг, зрештою — будь-яка людина (Н. Роджерс, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей та ін.). Водночас встановлено, що фасилітативність проявляється в різних сферах життєдіяльності, особливо вивчена фасилітативність в сфері педагогічної діяльності.

Нами введено поняття «сфера фасилітативності» та виділено основні сфери прояву фасилітативності: 1) навчання та виховання, 2) сімейного буття,

3) дружніх відносин, 4) психотерапія і консультування, 5) професійних взаємовідносин, 6) загальнолюдських відносин. Позначені сфери фасиліативності виділені досить умовно, оскільки людина може одночасно реалізовувати себе в декількох з них, однак такий поділ є доцільним, тому що кожна являє собою самостійну об'єктивну життєву реальність [13].

В літературі велика кількість описів носія фасиліативних якостей — фасилітатора. Цей опис часто супроводжується аналізом функцій фасилітатора, як наслідок — можна більш деталізовано виділити функції фасиліативності. Зокрема, фасилітатор надає допомогу в досягненні цілей, в самопізнанні, самовизначенні, самореалізації [11], сприяє неперервному процесу учіння, розділяє відповідальність за процес учіння, надає свій досвід і знання в якості ресурсів учіння тощо [33], створює безпечне оточення, родючий ґрунт, тобто умови фасилітації [34], забезпечує осмислене учіння [35].

Не дивлячись на те, що основною функцією фасиліативності є сприяння розвитку іншої людини, можна більш диференційовано виділити її функції, підкреслюючи, що всі вони спрямовані на виконання однієї глобальної функції — сприяння, допомога в розвитку людині. Карл Роджерс [33] вказував на те, що фасилітація — процес обопільний. Люди, які підтримують інших, самі отримують підтримку. Сприяння розвитку іншої людини — фасиліативність (спрямована на іншого), але проявляється також і в розвитку самого фасилітатора, тобто спрямована на себе. С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина зазначають, що фасилітація є зоною потенціального розвитку кожного, за умови взаємного розвитку [35]. Фасилітація є двостороннім процесом взаємовпливу суб'єктів взаємодії [51]. Г. В. Межина відмічає, що об'єм фасиліативного впливу вчителя не залишається на одному рівні, а скорочується за рахунок взаємофасилітації та самофасилітації учнів [23, с. 205]. Цей вже відомий постулат щодо двосторонньої спрямованості фасиліативності також можна прослідкувати і в її функціях.

Внаслідок аналізу літератури доцільно виділити такі функції фасиліативності.

– *Комунікативна*, яка проявляється у створенні та (або) підтриманні доброзичливої атмосфери спілкування, ефективній комунікації між людьми, наявності (або розвитку) психологічних вмінь сприймання, розуміння іншого, навичок вербального та невербального спілкування (В. Є. Суміна, О. Г. Врубльовська, С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина, О. Б. Старовойтенко, К. Роджерс). Адже духовні впливи пробуджують, змінюють та розвивають життєві відносини особистості [40]. В. Є. Суміна виділяє як функцію фасилітації створення доброзичливої атмосфери спілкування, розвиток таких психологічних вмінь, як розуміння настрою, характеру партнера, експресії та ін. [41, с. 3]. С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина вважають, що завданням фасилітації є допомога в знаходженні гармонії в відносинах з групою та собою [35].

– *Ціннісно-смыслова* проявляється в трансформації смыслової сфери особистості, системи її ціннісних орієнтацій з превалюванням гуманістичних цінностей, поваги до способу буття людини (О. О. Кондрашихіна,

Н. Роджерс, О. Г. Врубльовська та ін.). Цінності, установки і сам спосіб буття фасилітатора створює умови, за яких людина може відважитись на емоційний ризик — здійснити подорож в країну автентичності [34, с. 65].

— *Адаптивна* — проявляється у соціалізації людини, включенні її в соціальні відносини, пристосуванні до соціальних умов (О. А. Філозоф, В. А. Бартецьов, К. Роджерс та ін.).

Ця функція фасилітативності досліджувалась нами емпірично за участю [17] студентів-іноземців, які проходять адаптацію до іншомовного середовища, — цей період життя характеризувався ними як досить напружений і важкий. Основну вибірку дослідження можна поділити на три групи: 1) місцеві студенти, 2) студенти з Турції, Китаю та Туркменістану, які навчаються в університеті та проходять адаптацію до абсолютно нових умов, 3) студенти-іноземці, які зараз навчаються або вже закінчили ВУЗ, вступили в шлюб з українками, в деяких сім'ях вже є діти.

В якості основних методів були обрані спостереження, бесіда та тестування. В результаті експериментальної роботи встановлено, що поведінка представників групи студентів-іноземців характеризується обособленістю, дотриманням своїх релігійних традицій, спілкуванням переважно зі «своїми», на рідній мові і т. ін. Такий тип поведінки часто не дуже продуктивний, тому що виключно формальне спілкування з місцевими студентами призводить до поганого засвоєння російської мови.

Однак навіть в цій групі виділяються студенти-іноземці, які активно спілкуються з місцевими студентами, тому непогано володіють російською мовою, що надає їм широкі можливості не тільки для спілкування, а й для навчання (це підтверджується оцінками). Причому початковий рівень оволодіння мови був приблизно однаковий.

Додаткове вивчення цього фактору за участю місцевих студентів показало, що особливу роль відіграла не тільки досить велика кількість іноземців в навчальній групі (10 осіб), а особлива атмосфера, пануюча в групі. Встановлено, що у більшості студентів всі показники фасилітативного потенціалу на високому рівні. Саме вираженістю фасилітативності учасників навчальної групи (вмінням підтримувати, сприяти, провокувати та ін.) можна пояснити ефективну адаптацію та успішне навчання студентів-іноземців, що входять до неї.

Отриманий результат є досить вагомий, так як відкриває нові можливості допомоги молоді в важких життєвих ситуаціях. Знаходження «поряд» людини з розвиненим фасилітативним потенціалом може успішно замінити психологічний супровід. Основним фактором фасилітативності соціального середовища є присутність в групі фасилітативних особистостей. Отримані дані можна враховувати при комплектації навчальних груп: місцеві студенти з високим рівнем фасилітативного потенціалу можуть складати значну частину групи і формувати, таким чином, фасилітативне середовище для студентів-іноземців (створюється потужний поштовх особистісного розвитку). Адже дуже важливо, щоб поряд знаходились не просто дружєлюбні, чуйні, добрі люди, а щиро зацікавлені в особистісному розвитку оточуючих та з вираженим вмінням фасилітативно впливати на інших.

Звичайно, не тільки фасилітативні якості оточення є ключовим фактором в процесі адаптації, однак їх вагома роль безсумнівна. Вплив фасилітативного середовища може бути навіть більш потужним, оскільки не є простою сумою фасилітативних можливостей окремих членів групи, а акумулює складну групову фасилітативну енергію

Узагальнення результатів дослідження полікультурних студентських сімей (третя, порівняно невелика, група досліджуваних) дає можливість побачити ще одну грань (функцію) фасилітативності. Більш толерантну, продуману, розуміючу поведінку демонструють чоловіки з розвинутою фасилітативністю. Вони не тільки не створюють перепон, а навпаки — захоплюють прагнення дружини займатись улюбленою справою, гордяться її досягненнями, не нав'язують їй своїх уявлень щодо прийнятної соціальної поведінки жінки. Бесіди з такими подружніми парами показали, що взаємна любов тісно переплетена з прагненням розвивати все краще в супутнику життя (як тут не пригадати розуміння любові Е. Фроммом). Отже, емпірично підтверджено наявність ще однієї функції фасилітативності — сприяння самореалізації.

– *Самореалізаційна* — проявляється у актуалізації прихованих ресурсів, розкритті можливостей, здатності проявити себе, свої знання, вміння та навички (О. В. Гур'янова, Н. Роджерс, В. Є. Суміна, К. Роджерс, С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина та ін.). Поняття «фасилітатор», «садівник», «психотерапевт» Н. Роджерс використовує як взаємозамінні і вважає, що фасилітатор створює оточення, своєрідний контейнер, в якому люди можуть актуалізувати свій потенціал [34]. В. Є. Суміна виділяє як функцію фасилітації сприяння самоактуалізації і подальшому особистісно-му розвитку [41].

– *Творча* — стимулюванні творчих задатків людини, створенні нею нових об'єктів (О. В. Гур'янова, Н. Роджерс, К. Роджерс, С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина, Т. Б. Князева). Н. Роджерс порівнювала стимуляцію творчого процесу з оброблянням родючого ґрунту. Вона писала: «Ми приділяємо увагу всьому тому, що сприяє росту, і дозволяємо кожній рослині розвиватися в своєму власному темпі» [34, с. 65]. Фасилітація є засобом створення творчого освітнього середовища [35].

– *Егозахисна* — полягає в збереженні внутрішнього світу людини, її ціннісно-смісловій сфері та ін. (К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу, С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина).

– *Проектувальна* — проявляється у плануванні людиною нових завдань, постановці віддалених перспектив для реалізації (С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина та ін.).

– *Рефлексивна* — проявляється в усвідомленні, критичному аналізі, переробці інформації, її адекватній інтерпретації (О. Б. Старовойтенко, С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина, К. Роджерс та ін.). Фасилітація сприяє готовності і можливості відшукувати, вибирати, переробляти інформацію, необхідну для вирішення певних завдань [35, с. 163].

– *Емоційна* — проявляється у підтриманні позитивного емоційного налаштування людей (К. Роджерс, С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Ме-

жина та ін.). Фасилітативна функція полягає в забезпеченні психологічного настрою [35], емоційної підтримки [33]. Експериментальні дослідження свідчать, що якщо батьки ставляться до дитини емоційно тепло, то такі діти демонструють більш високу самоповагу, краще взаємодіють з іншими, мають більш високі соціальні досягнення та ін. [33, с. 378].

– *Регуляційна* — проявляється у внесенні коректив у поведінку, стиль життя, плани, дії. Зокрема, досить часто в контексті регулятивної функції вчені вказують на стимулювання або на стримування (С. Я. Ромашина, О. О. Маєр, Г. В. Межина, К. Роджерс та ін.).

Фасилітатор, за необхідності, здійснює консультуючу, стимулюючу, оцінно-корегуючу, контролюючу функції, чим забезпечує умови для самокерування, саморегуляції пізнавальної активності фасилітуємого, зміни репродуктивної на продуктивну діяльність тощо [35]. Фасилітація забезпечує постановку учня в позицію суб'єкта взаємодії, що передбачає здійснення вільного вибору, прийняття відповідальності за свій вибір — саме в цих умовах учень має можливість і відчуває необхідність в саморегуляції своєї діяльності [23, с. 205].

Отже, фасилітативність (без безпосереднього вживання цього терміну) вивчалась в межах філософії (Сократ, А. Бергсон, Дж. Мілль, А. Уотсон, М. Бердяєв, В. Соловйов та ін.), фізіології (Фере, В. М. Бехтерев), різних галузях психології, зокрема, соціальної (Р. Зайонс, Н. Триплет, В. Меде, Ф. Олпорт, М. М. Обозов, Д. Майєрс, Ларсон, Тревіс, П. Хант, Д. Хіллеррі, Д. Майклз), загальної психології (М. Й. Казанжи), педагогічної та вікової психології (О. О. Кондрашихіна, О. Г. Врубльовська), психотерапії та психологічного консультування (К. Роджерс, Н. Роджерс, Ф. Бурнард, М. Боуєн), педагогіки (С. Я. Ромашина, О. В. Козіна, Л. І. Тімоніна, Р. С. Димухаметов, І. Я. Пундик, О. В. Фісун, Б. П. Яковлев, О. Н. Шахматова, І. Т. Богдан, Л. М. Вавилова, І. Ю. Кузнецова, О. А. Галіцян, О. В. Гур'янова, О. О. Маєр, Г. В. Межина, О. І. Дімова) та ін. або ж на перетині різних наук — наприклад філософії, психології та педагогіки (О. М. Поддьяков) тощо.

В результаті дослідження ми прийшли до наступних висновків.

1. В дефініції фасилітативності дослідниками по-різному розставлялись акценти — на створенні фасилітативних умов, наявності у фасилітатора специфічних якостей, на самому процесі розвиваючої взаємодії тощо. Не дивлячись на розбіжності у проаналізованих визначеннях, спільним є акцент на розвиваючому впливі на іншу людину, тому вважаємо, що фасилітативність — це сприяння, допомога в розвитку іншої особистості.

Проаналізувавши визначення фасилітативності, надані в межах різних наук та концептуальних підходів до вивчення даного феномену, нами було введено поняття (і, відповідно, теоретична модель) фасилітативного потенціалу особистості [16]. Фасилітативний потенціал — це особистісне утворення, за допомогою якого можна цілісно, інтегрально в загальному вигляді описати мотиви прояву фасилітативності та фасилітативні здібності людини, тобто фасилітативний потенціал є відображенням системної організації власне фасилітативного в людині, а основною формою його прояву є феномен фа-



силлятивності. Це було зроблено задля узгодження тонкощів в термінологічному позначенні феномену фасиліативності, адже: 1) фасиліативний потенціал містить фасиліативні здібності, 2) актуалізуючись, фасиліативний потенціал проявляється як фасиліативність особистості, 3) фасиліативний потенціал може проявлятися в різних видах діяльності, пов'язаної зі взаємодією між людьми, 4) в залежності від частоти, повторюваності та інших характеристик прояви фасиліативного потенціалу в окремих випадках можна розглядати як властивість особистості, 5) прояви фасиліативного потенціалу мають певну стадіальність, етапи, тобто певні динамічні характеристики, що вказує на можливість вивчення фасиліативності як процесу.

2. В результаті аналізу літератури можна виділити декілька основних понять і, відповідно, моделей фасиліативності: фізіологічну, філософську, релігійну, психологічну, педагогічну, психотерапевтичну тощо. Особливості філософської та релігійної моделей наведено в одній з попередніх публікацій. Відносно інших моделей, то слід відмітити, що психологічна вбирає всі означені (за виключенням фізіологічної), оскільки психологічне визначення фасиліативності більш широке і узагальнює ширше коло психічної реальності (зокрема, прояв в різних видах діяльності).

3. Виділено та описано багатогранність функції фасиліативності, яка проявляється в комунікативній, ціннісно-смысловій, самореалізаційній, творчій, егозахисній, проектувальній, рефлексивній, емоційній, регуляційній гранях та їх поєднаннях. Всі вони спрямовані на виконання однієї глобальної функції — сприяння, допомога в розвитку людині. Виділення граней функції фасиліативності дозволяє глибше пізнати цю досить широкую та багатоаспектну функцію.

Фасиліативність сприяє розвитку іншої людини — (спрямована на іншого), а вона також проявляється в розвитку самого фасилітатора, тобто спрямована на себе. Цей вже відомий постулат щодо двосторонньої спрямованості фасиліативності також простежується в її функціях.

4. Розгляд інших феноменів, пов'язаних з фасиліативністю, показав, що фасиліативність можна розглядати як один з різновидів допомоги, просоціальної, альтруїстичної поведінки. Характерною відмінністю фасиліативності є її основна функція — сприяння розвитку особистості.

Аналізуючи генезис фасиліативності, можна припустити, що так звана «проста» допомога в історичному контексті розвитку людства на перших його щаблях є зародковим вираженням фасиліативності.

В завершення слід відмітити, що кожний з наведених поглядів описує частину психічної реальності під назвою «фасиліативність» і має право на існування, оскільки різне розуміння даного феномену було вихідною позицією в багатьох дослідженнях (отже, кожне розуміння має евристичну цінність), використовуючи різне теоретичне розуміння як вихідну точку, були отримані важливі для практики емпіричні результати (що свідчить про практичну цінність різних підходів) і т. д. Введені нами поняття «фасиліативний потенціал», «сфера фасиліативності» та ін. сприяють інтеграції існуючих доробок та поясненню нюансів, які раніше залишались поза теоретико-методологічним обґрунтуванням.

## Список літератури

1. Авдеева И. Н. О возможности использования краткосрочной психотерапии в фасилитативной педагогической практике // Журнал практикующего психолога. — 2009. — Выпуск 15. — С. 173–189.
2. Аминов Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 74–83.
3. Борисюк С. О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу / С. О. Борисюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. — Психолого-педагогічні науки. — 2011. — № 5. — С. 180–182.
4. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. — СПб.: Питер, 2002. — 304 с.
5. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. докт. психол. наук / О. І. Власова. — К., 2006. — 45 с.
6. Врублевская Е. Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие / Е. Г. Врублевская. — Хабаровск: Колорит, 2001. — 182 с.
7. Галіцян О. А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/galican.htm>
8. Гур'янова О. В. Використання творчої педагогічної взаємодії на заняттях із технологій. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2011\\_3/Curj.pdf](http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_3/Curj.pdf)
9. Димова О. И. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) / О. И. Димова. — Хабаровск, 2002. — 22 с.
10. Димухаметов Р. С. Фасилитация как специфическая педагогическая деятельность в андрогогической модели обучения [Электронный ресурс] / Р. С. Димухаметов // Режим доступа: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1286643648&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1286643648&archive=&start_from=&ucat=&)
11. Димухаметов Р. С. Фасилитация как функция творчества методиста Института повышения квалификации [Электронный ресурс] / Р. С. Димухаметов // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>
12. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. В. Жижина. — Екатеринбург, 2000. — 153 с.
13. Казанжи М. Й. Основні сфери фасилітації // Сучасні напрями теоретичних і прикладних досліджень 2010: Міжнародна науково-практична конференція. Одеса, 15–26 березня 2010 г. — Том 22. — Педагогіка, психологія і соціологія. — Одеса: Черноморське, 2010. — С. 66–69.
14. Казанжи М. Й. Проблеми дослідження мотивації допомоги / М. Й. Казанжи // Міжнародна науково-практична конференція: психологія особистості: теорія, досвід, практика, Одеса, 25–26 вересня, 2009 р. — Наука і освіта. — С. 112–116.
15. Казанжи М. Й. Психологічні особливості фасилітативності як властивості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 — загальна психологія, історія психології / М. Й. Казанжи. — Одеса, 2006. — 252 с.
16. Казанжи М. Й. Фасилітативний потенціал як основа фасилітативних проявів людини // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. — 2009. — № 3. — С. 91–99.
17. Казанжи М. И. Фасилитативный потенциал социальной среды как один из факторов успешной адаптации молодежи в поликультурном жизненном пространстве // Молодежь в современном обществе: проблемы и решения: Международная научно-практическая конференция, Россия, Псков, 30 сентября — 2 октября 2010 г. — Псков: ПГПУ им. С. М. Кирова, 2010. — С. 67–69.
18. Комарова Е. Ю. Психолого-педагогическая фасилитация преодоления трудности и сложности языковых тестов: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — педагогическая психология, 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания / Е. Ю. Комарова. — Тамбов, 2012. — 23 с.

19. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. на здобут. вчен. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Кондрашихіна. — Київ, 2004. — 239 с.
20. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. — Кировоград, Полиграфическо-издательский центр ООО «Имэкс ЛТД», 2002. — 360 с.
21. Маслова Е. А. Условия формирования фасилитативной направленности у студентов педагогического колледжа / Е. А. Маслова. — [Електронний ресурс]: Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 1. — Режим доступу: <http://www.science-education.ru/101-5534>
22. МЕДИНФА. Медицинская энциклопедия. [Електронний ресурс]: — Режим доступу: <http://medinfo.ru/terms/15/4652/>
23. Межина А. В. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции учащихся на основе фасилитации / А. В. Межина // Образование и саморазвитие. — 2009. — № 5(15). — С. 202–207.
24. Наконечна М. М. Психологічні аспекти формування схильності допомагати іншому / М. М. Наконечна // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі] — Київ — Ніжин, 2008. — Том 10. — Вип. 6. — Ч. 2. — С. 84–87.
25. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.
26. Нервная фасилитация. [Електронний ресурс]: Мудрость тела. — Режим доступу: <http://mudrosttela.ru/291/>
27. Носова Н. В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі: автореф. дис. на здобут. наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Носова. — К., 2007. — 18 с.
28. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1994. — 174 с.
29. Подьяков А. В. Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. — № 8. — 1999. — С. 119–128.
30. Потапова В. Д. Гуманістична спрямованість розвитку професійного психолога / В. Д. Потапова. — Донецьк, 2000. — 131 с.
31. Пундик И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик // Ярославский педагогический вестник. — № 2. — 2009 (59). — С. 119–123.
32. Пушкина О. В. Образовательная среда как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / О. В. Пушкина. — Томск, 2012. — 23 с.
33. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
34. Роджерс Н. Фасилитация творчества / Н. Роджерс // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 64–73.
35. Ромашина С. Я., Майер А. А., Межина А. В. Фасилитативная педагогика (к постановке проблемы) / С. Я. Ромашина, А. А. Майер, А. В. Межина // Образование и саморазвитие. — 2010. — № 5(21) — С. 159–164.
36. Саволайнен Г. С. Формирование социокультурной компетентности студентов — будущих учителей в образовательном процессе ВУЗа [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://library.krasu.ru/ft/ft/\\_articles/0103668.pdf](http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0103668.pdf)
37. Санникова О. П., Казанжи М. И. Фасилитивность в системе индивидуально-психологических особенностей личности // Наука і освіта. — 2004. — № 6–7. — С. 251–253.
38. Словари [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://lib.deport.ru/slovar/psychology/s/sotsialnaja-fasilitatsija.html>
39. Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. Журавлев А. Л. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 351с.
40. Старовойтенко Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности / Е. Б. Старовойтенко // Психологический журнал. — 1992. — Том 13. — № 4. — С. 95–98.

41. Сумина В. Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону. — 2006 // 13.00.08 — теория и методика профессионального образования — 24 с.
42. Тимонина Л. И. Социально-психологическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих подростков: дис. ... канд. пед. наук. спец.: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразоват. и высш. шк.) — Кострома. — 2002. — 212 с.
43. Фасилитация социальная. — Режим доступа: — [http://wiki.myword.ru/index.php/Фасилитация\\_социальная](http://wiki.myword.ru/index.php/Фасилитация_социальная)
44. Фасилитация социальная. — [Электронный ресурс] Словари / — Режим доступа: [http://slovari.yandex.ru/~книги/Азбука\\_%20психолога/Фасилитация\\_%20социальная](http://slovari.yandex.ru/~книги/Азбука_%20психолога/Фасилитация_%20социальная)
45. Фасилитация, модерация, медиация. [Электронный ресурс] / К. Венгрияк. — Режим доступа: — [http://www.training.com.ua/live/news/fasilitacija\\_mediacija](http://www.training.com.ua/live/news/fasilitacija_mediacija)
46. Фасилитация. — [Электронный ресурс] — Мир словарей. — политический словарь. — Режим доступа: — [http://mirslovarei.com/content\\_pol/fasilitacija-3596.html](http://mirslovarei.com/content_pol/fasilitacija-3596.html)
47. Филозоф А. А. Фасилитация личностной адаптированности в период поздней взрослости средствами творческого самовыражения: дис. ... канд. психол. наук / А. А. Филозоф. — Воронеж, 2005. — 232 с.
48. Фісун О. В. Сутність фасилітації як психолого-педагогічного явища. — Педагогічні науки. [Электронный ресурс] / — Режим доступа: — [http://www.rusnauka.com/18\\_EN\\_2009/Pedagogica/48678.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Pedagogica/48678.doc.htm) (8.11.11)
49. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. / Х. Хекхаузен. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с.
50. Хоменко А. В. Фасилітація як феномен гуманних відносин учителя й молодшого школяра. — [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://vuzlib.com/content/view/152/84/> (15.01.12.).
51. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / С. И. Шахматова. — Журнал «Профессиональное образование» / Приложение «Новые педагогические исследования». — № 3. — 2006. — С. 118–125.
52. Экофасилитация [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ecofacilitation.ucoz.com>

### **М. И. Казанжи**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, ЮНПУ имени К. Д. Ушинского

## **ПОНЯТИЕ ФАСИЛЯТИВНОСТИ, ЕЕ ВИДЫ И НЕКОТОРЫЕ ГРАНИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОСНОВНОЙ ФУНКЦИИ**

### **Резюме**

В статье приведены результаты обобщения взглядов на феномен фасилитивности в разных науках и концептуальных подходах. Выделена и описана сложность функции фасилитивности, которая проявляется в коммуникативной, ценностно-смысловой, самореализационной, творческой, эгозащитной, проектировочной, рефлексивной, эмоциональной и регуляционной гранях.

**Ключевые слова:** фасилитивность, функция фасилитивности, фасилитивный потенциал, сфера фасилитивности.

**M. Y. Kazanzhy**

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

**THE CONCEPT OF FACILITATIVE ABILITY, ITS KINDS AND SOME VERGES OF THE MAIN FUNCTION DISPLAY**

**Summary**

The article represents the results of generalization of views on the phenomenon of facilitative ability within different sciences and conceptual approaches. The complexity of the function of facilitative ability which declares itself in communicative, value-notional, self-realizing, creative, ego-protective, projecting, reflexive, emotional and regulating verges is defined and described. The appropriateness of introducing such terms as «facilitative potential», «the field if facilitative ability» is proved.

**Key words:** facilitative ability, the function of facilitative ability, facilitative potential, the field of facilitative ability.

УДК 159.937.53

**О. В. Кинелёва**

аспирантка кафедры глубинной психологии и психотерапии  
Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ «ВРЕМЯ» В ПСИХОЛОГИИ

В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты изучения становления и развития основных научных подходов к проблеме психологического времени личности. Определены специфические закономерности течения психологического времени для женщин с учетом возрастных различий. **Ключевые слова:** масштабы психологического времени личности, закономерность, психологический возраст.

**Постановка проблемы.** Основная проблема личностно-психологических исследований времени состоит в том, чтобы выяснить, как из различных форм переживания физического, биологического и социального времени у человека формируется осознанная картина времени его жизни, выполняющая функцию долговременной регуляции жизненного пути.

**Актуальность исследования.** Исследование психологического времени имеет не только теоретическое значение для развития психологии личности и социальной психологии, но и находит непосредственный выход в решении практических задач формирования личности. Подобные научные исследования связаны с возможностями формирования широкой и разносторонней жизненной перспективы личности, с обучением человека способам рационального и продуктивного использования времени жизни.

**Цель статьи** — исследовать становление и развитие научных подходов к проблеме психологического времени.

**Изложение основного материала.** Выделяют различные формы времени, детерминирующие жизнь человека: хронологическое, биологическое, социальное и психологическое время. Как к любому физическому объекту, к человеку применимы эталоны и единицы физического времени, в которых измеряется хронологический возраст.

Организм человека подчинен закономерностям биологического времени. Подтверждением концепции биологического времени является открытие биологических часов — физиологических процессов, задающих ритм жизнедеятельности организма (только в человеческом организме насчитывается до 100 различных биологических часов) [8, с. 16–24]. Результаты многочисленных исследований в данной области позволяют говорить об объективном характере биологического времени и его неоднозначной взаимосвязи с хронологическим временем [2, с. 13].

Несмотря на значимость биологических закономерностей, решающая роль в формировании отношения человека как личности ко времени принадлежит социальным детерминантам: структуре и содержанию времени

человеческой истории и конкретного общества, времени социальных групп и слоев, в которые включена личность. Социологический аспект исследования проблемы социального времени раскрыт в работах В. И. Болгова (1970), Э. А. Елизарьева (1969), Г. Е. Зборовского (1974). Категория исторического времени разработана в исследованиях философов, историков, культурологов (Б. А. Грушин, 1961; А. Я. Гуревич, 1969; Н. М. Есипчук, 1978; А. Ф. Лосев, 1977; Б. Ф. Поршнев, 1974). Опубликованы монографии (А. И. Лой, 1978; В. П. Яковлев, 1980; А. И. Яценко, 1977), в которых определена специфика общепhilософского подхода ко времени как форме социального бытия и категории человеческого сознания.

В монографии В. П. Яковлева «Социальное время» рассмотрены вопросы собственного времени личности во взаимосвязи его объективных и субъективных компонентов. В индивидуальном субъективном времени автор выделяет несколько уровней. Так, первый уровень представляет собой сложный социокультурный феномен, подразумевающий расширение индивидуальной ретроспективы за счет опыта предыдущих поколений и произвольное включение этого опыта в свой внутренний мир. Второй уровень субъективного времени составляет переживание, оценка индивидом своего прошлого (память и воспоминание) и настоящего времени (восприятие сменны, развития текущих событий). Третий уровень субъективного времени индивида состоит в том, каким представляется ему темп времени уже без него, после его смерти. Речь идет о временной перспективе, как бы дополняющей и продолжающей «прижизненную» ориентировку в мире. Дети и внуки выступают для отцов и дедов носителями не только настоящего, но и будущего времени — они как бы подтверждают несомненность продолжения жизни [10, с. 65].

Таким образом, индивидуальная жизнь в сознании человека не ограничивается рамками непосредственного существования, она рассматривается также в историческом масштабе, когда события, происходящие до рождения индивида, и те, которые произойдут после его смерти, вовлекаются в сферу временных отношений и выступают условием формирования личностной концепции и непосредственных переживаний времени. Психологическое время личности в историческом масштабе — это освоение индивидуальным сознанием временных отношений и закономерностей человеческой истории, в результате которого историческое будущее предстает в глазах индивида как его собственное будущее, как возможность преодоления ограниченности времени индивидуальной жизни.

Наряду с историческим масштабом существует биографический масштаб психологического времени, который задается временем жизни в целом, то есть хронологическими границами индивидуального существования человека и его представлениями о наиболее вероятной продолжительности своей жизни. Проблема психологического времени в масштабе человеческой жизни получила теоретическое обоснование в работах П. Жане, Ш. Бюлер, К. Левина, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева. Так, например, под руководством Ш. Бюлер была комплексно исследована проблема жизненного пути личности. Проведенный анализ временной структуры жизнен-

ного пути в его различных измерениях, а также анализ основных событий жизненного пути, жизненных целей личности и психологических оснований возрастной периодизации, подготовили почву для принципиальной постановки в психологии проблемы разномасштабности психологического времени, его специфического содержания, механизмов и закономерностей, проявляющихся в биологическом масштабе.

К. Левин первым среди психологов построил пространственно-временную модель, в которой сознание и поведение индивида рассматривались сквозь призму долговременной перспективы и разносторонних характеристик индивидуального жизненного пространства. К. Левин поставил вопрос о существовании единиц психологического времени разного масштаба, обусловленных вариантами жизненных ситуаций и определяющих границы «психологического поля в данный момент». Согласно Левину, это поле включает в себя не только теперешнее положение индивида, но и его представления о прошлом и будущем — желания, страхи, мечты, планы, надежды. Все части поля, несмотря на их хронологическую разновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. В теоретическом отношении такой подход имеет одно существенное ограничение. Психологическое время, понимаемое в рамках концепции поля, утрачивает фундаментальное временное отношение — отношение последовательности событий и становится поэтому несопоставимым с другими уровнями времени, соответствующими физическим, биологическим или социальным процессам. Идеи К. Левина оказали заметное влияние на последующее развитие исследований психологического времени личности.

Наиболее ограниченным масштабом психологического времени является — ситуативный, в котором осуществляется непосредственное восприятие и переживание коротких временных интервалов. В ряде фундаментальных работ, относящихся к данному направлению, экспериментально исследованы проблемы восприятия и оценки времени в норме и патологии. При изучении коротких интервалов времени получены данные, обнаруживающие влияние эмоциональных состояний и индивидуально-типологических свойств личности, условий и содержания деятельности на восприятие времени (Д. Г. Элькин, 1962; В. П. Лисенкова, 1968; Л. М. Коробейникова, 1972; Н. И. Чуприкова, Л. М. Митина, 1979; Н. И. Моисеева, В. М. Сысуев, 1981).

В монографии Д. Г. Элькина «Восприятие времени» всесторонне излагаются закономерности, существенные особенности восприятия времени. В частности, представлен материал, освещающий вопрос о мозговой локализации временных восприятий и их физиологических механизмах, вопрос о роли в восприятии времени различных анализаторов (кинестетический, кожный, слуховой) и второсигнальных связей [9]. В монографии Б. И. Цуканова (ученика Д. Г. Элькина) «Время в психике человека» представлены результаты исследований автора по изучению закономерностей переживаемого времени. Посредством применения экспериментальных методов воспроизведения, отмеривания и оценки длительности автор доказал, что основной мерой ее переживания является собственная единица



времени, данная каждому индивиду от природы. Собственное значение «t-типа» является жесткой психологической константой биологических часов индивида, которая не меняется в течение жизни. На основании полученных результатов в сплошном спектре «t-типов» Б. И. Цуканов определил следующие типологические группы:

1. «спешащие» субъекты ( $0,7 \text{ с} < t < 1,0 \text{ с}$ );
2. «точные» субъекты ( $t = 1,0 \text{ с}$ );
3. «медлительные» субъекты ( $t > 1,0 \text{ с}$ ).

В рамках данного научного направления аналог «хороших» часов может быть рассмотрен как одна из предпосылок высокого интеллекта. Следовательно, если индивид родился с «хорошими» часами, то у него есть потенциальная возможность проявить высокий уровень понимания, широту познания в избранном виде деятельности [7].

В определенных случаях различные масштабы психологического времени совмещаются. Так, может возникнуть ситуация, в которой личность переживает время в масштабе истории, если эта ситуация порождена переломными событиями общественной жизни. Совмещение ситуативного и биографического масштабов происходит в критических жизненных ситуациях, когда в переживании нескольких минут или часов укладывается время всей человеческой жизни. Таким образом, три выделенных выше масштаба психологического времени — исторический, биографический, ситуативный — взаимосвязаны.

В современной психологии существует несколько подходов к объяснению и экспериментальному исследованию психологического времени. Сущность и принципиальные отличия между ними наиболее отчетливо обнаруживаются при анализе того, как решается фундаментальная проблема соотношения прошлого, настоящего и будущего.

Согласно «квантовой» концепции выделяют разномасштабные субъективные «кванты времени» (от миллисекунд до десятилетий), которые и обуславливают различные переживания времени (например, оценки одновременности, выделение психологического настоящего). Данные различных исследований, представляющих эту концепцию, весьма противоречивы. По данным У. Джемса «квант настоящего» может достигать минуты, А. Моль — 5–10 сек; А. Пьерон — 5–6 сек; С. Н. Беляева-Экземплярская — 0,5–6 сек; К. Закс — 12 сек [3, с. 194].

По данным Дж. Коэна, психологическое настоящее, его нижние и верхние границы находятся в пределах 2–12 сек [11, с. 118]. В рамках квантовой концепции весьма неопределенными являются размеры «кванта настоящего» — от миллисекунд до десятилетий. Также сложно объяснить феномен, суть которого заключается в следующем: в интервале между двумя событиями, переживаемыми как настоящие, могут находиться события, которые сам человек относит к своему прошлому или будущему.

С точки зрения событийной концепции особенности психологического времени зависят от числа и интенсивности происходящих событий (изменений во внутренней и внешней среде, в деятельности человека). В данном случае хронологическая константность настоящего отвергается, оно всегда

отнесено к какому-либо наличному состоянию, событию, длительность которых и определяет «размеры» настоящего, причем в каждом конкретном ряду событий это определение специфично. Так, согласно П. Фрессу, количество воспринятых в определённый интервал времени изменений «может выступать универсальным объяснительным принципом для переоценок и недооценок», а также «служит основой нашего чувства времени, его быстротечности или мимолётности» [6, с. 88–135].

Е. И. Головаха и А. А. Кроник разработали причинно-целевую концепцию психологического времени. В её основе — реляционный подход к проблеме времени в целом, согласно которому длительность, последовательность, направление и другие свойства времени производны от структуры конкретного процесса и отношений между происходящими в нем событиями. Данная концепция в основном сосредоточена на исследовании психологического времени личности в биографическом масштабе, или в масштабе времени жизни, но при этом она интегративно отражает и специфику индивидуальных переживаний времени в ситуативном масштабе, и представления личности о времени ее жизни в масштабе историческом.

Ключевое положение причинно-целевой концепции состоит в том, что психологическое время формируется на основе переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Подобные причинные и целевые связи в свою очередь характеризуются: направлением, знаком, протяженностью, субъективной вероятностью, принадлежностью к прошлому, настоящему или будущему.

В рамках данной концепции определены уникальные феномены психологического времени: многомерность (наличие и возможное совмещение нескольких причинно-целевых цепей) и обратимость («психологическое омоложение»). Благодаря действию глубинных механизмов обобщения временных отношений реализованность психологического времени определяется соотношением психологического прошлого, настоящего и будущего (реализованных, актуальных и потенциальных связей), что осознается личностью в форме особого переживания «внутреннего», психологического возраста. Его специфические особенности заключаются в следующем:

1) Психологический возраст — это характеристика человека как индивидуальности и измеряется в ее «внутренней системе отсчета».

2) Психологический возраст принципиально обратим, то есть человек не только стареет в психологическом времени, но и может молодеть в нем за счет увеличения психологического будущего или уменьшения прошлого.

3) Психологический возраст многомерен. Он может не совпадать в разных сферах жизнедеятельности. К примеру, человек может чувствовать себя почти полностью реализовавшимся в семейной сфере и одновременно ощущать нереализованность в профессиональной [3, с. 172].

**Методология исследования.** Целью эмпирического исследования было определение возрастных особенностей переживания психологического времени у женщин. В экспериментальном исследовании приняли участие 120 испытуемых в возрасте от 17 до 50 лет. Диагностические методы исследования: анкета-интервью «Организация времени жизни».

**Результаты исследования.** В итоге анализа полученных экспериментальных данных были определены три ведущих тенденции:

1. Тенденция адекватного или равного переживания времени, характерна в случае совпадения оценок по исследуемым категориям — хронологическому и психологическому возрасту (личная и профессиональная сфера жизни).

2. Тенденция переоценивания времени проявляется в случае, когда субъективное переживание психологического возраста в личной или профессиональной сферах жизни превышает хронологический возраст.

3. Тенденция недооценивания времени присутствует, когда субъективное переживание психологического возраста в личной или профессиональной сферах жизни ниже хронологического возраста.

На основании полученного результата можно сделать заключение, что для женщин в значительной мере характерно рассогласование между субъективными оценками и реальным возрастом (89 %), тенденции равного переживания времени подвержены только 11 % испытуемых.

Основываясь на положениях причинно-целевой концепции, особое внимание было уделено феномену многомерности психологического времени. Для того чтобы определить закономерности в переживании времени была рассмотрена степень несоответствия субъективных самооценок и хронологического возраста относительно личной и профессиональной сфер жизни. Для математической проверки данных был применен критерий  $\phi^*$  — угловое преобразование Фишера.

Рассмотрим более подробно результаты, характерные для каждой из возрастных категорий испытуемых женщин относительно личной сферы жизни. Так, например, тенденция переоценивания времени преобладает среди возрастной группы девушек 17–20 лет, что составляет 70 % выборов. Второе место по степени выраженности занимает тенденция уравнивания психологического и хронологического возраста (26,7 % выборов испытуемых). Тенденция недооценивания возраста не характерна (3,3 % выборов). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 5,09 года при разбросе от 2 до 11 лет в сторону завышения своего возраста.

Среди женщин возрастом 21–30 лет доминирует другая тенденция — недооценивания времени, что характерно для 46,7 % выборов ( $\phi^*_{эмп} = 4,41$ ;  $p < 0,01$ ). Второе место занимает тенденция равного, адекватного восприятия хронологического и психологического возраста — 30 % выборов. Тенденция переоценивания времени существенно снижается и представлена только в 23,3 % случаев ( $\phi^*_{эмп} = 3,77$ ;  $p < 0,01$ ). Этот показатель в три раза меньший по сравнению с данными возрастной группы девушек 17–20 лет. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 5,4 года при разбросе от 1 до 15 лет в сторону завышения своего возраста и 4,7 при разбросе от 1 до 12 лет в сторону занижения собственного возраста.

В возрасте от 31 до 40 лет при сравнении с предшествующими эмпирическими данными значительно возрастает тенденция недооценивания

времени, что составляет 76,7 % выборов. Она продолжает оставаться ведущей среди женщин этой возрастной категории. Тенденция переоценивания времени снижается до 13,3 %. Важно отметить отсутствие существенных отличий в тенденциях переоценки времени, характерных для испытуемых 21–30 и 31–40 лет, но одновременно с этим еще более возрастает значимость различий по отношению к возрастной группе 17–20 лет ( $\phi^*_{эмп} = 4,78$ ;  $p < 0,01$ ). Показатели переоценивания времени представлены в пять раз меньше по сравнению с данными возрастной категории 17–20 лет. Тенденция равного восприятия психологического и хронологического возраста снижается до 10 %. На 5 %-м уровне значимости эта тенденция преобладает среди испытуемых возрастом 17–30 лет ( $\phi^*_{эмп} = 2,13$ ;  $p < 0,05$ ). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 31–40 лет составляет 8,4 года при разбросе от 1 до 19 лет в сторону занижения собственного возраста и 7,2 года при разбросе от 2 до 12 лет в сторону завышения своего возраста.

Для определения возрастной динамики полученные ранее результаты сопоставлялись с показателями, характерными для испытуемых женщин 41–50 лет. Необходимо отметить отсутствие значимых различий по отношению к предшествующей возрастной группе (31–40 лет), но одновременно с этим есть постепенное усиление наметившихся закономерностей. Тенденция переоценивания времени продолжает снижаться до 3,3 %, а противоположная ей тенденция недооценивания времени возрастает и составляет 90 % выборов. Тенденция равного переживания времени также представлена в меньшей степени (3,3 %). Все эти показатели весьма отличаются от показателей младших возрастных групп 17–20 и 21–30 лет ( $p < 0,01$ ). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 13,7 года при разбросе от 3 до 32 лет в сторону занижения собственного возраста.

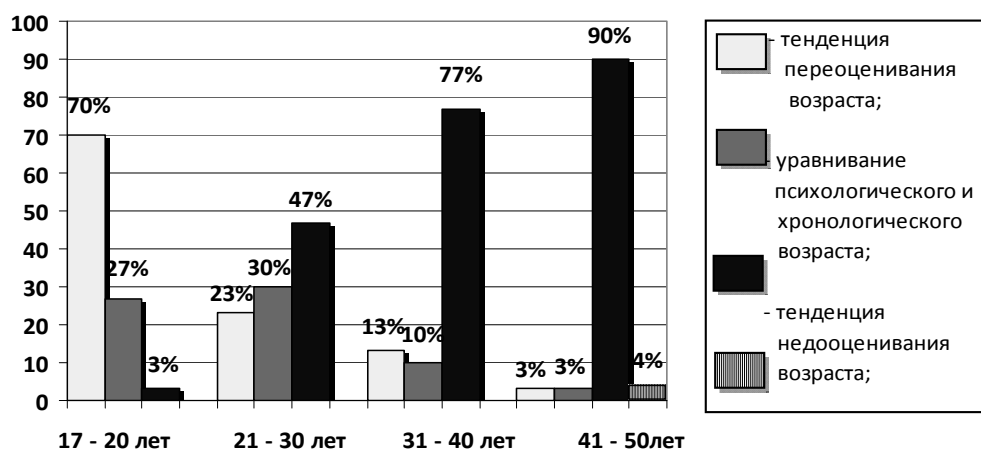


Рис. 1. Возрастные отличия в переживании психологического возраста (личной сферы жизни) женщинами от 17 до 50 лет

При дальнейшей интерпретации данных сопоставлялись хронологический и психологический возраст испытуемых относительно профессиональной сферы жизни. В возрастной группе девушек 17–20 лет, как и в личной сфере жизни, преобладает тенденция переоценивания хронологического возраста, что проявляется в 63,3 % случаев. Второе место по степени выраженности занимает тенденция равного восприятия психологического и хронологического возраста (26,7 % выборов испытуемых). Тенденция недооценивания времени слабо выражена и наблюдается только в 10 % случаев относительно возрастной группы. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 4,4 года при разбросе от 1 до 25 лет в сторону завышения своего возраста.

Среди женщин возрастом от 21 до 30 лет наиболее актуальной является тенденция недооценивания времени, что наблюдается в 43,3 % случаев и существенно отличается от показателей группы испытуемых девушек 17–20 лет ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,06$ ;  $p < 0,01$ ). Тенденция равного восприятия психологического и хронологического возраста тождественна результатам девушек 17–20 лет и составляет 26,7 % выборов. Тенденция переоценивания возраста присутствует среди выборов испытуемых женщин, но представлена только в 30 % случаев. Этот показатель значительно меньше по сравнению с тенденцией, представленной в предыдущей возрастной группе ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,63$ ;  $p < 0,01$ ). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 21–30 лет составляет 4,2 года при разбросе от 1 до 11 лет в сторону завышения своего возраста и 5,8 при разбросе от 2 до 14 лет в сторону занижения собственного возраста.

Далее рассмотрим результаты, характерные для группы испытуемых женщин возрастом 31–40 лет. По итогам сравнительного анализа полученных данных можно сделать заключение, что уровень тенденции недооценивания времени продолжает возрастать (73,3 % выборов), что значительно отличается от показателей, характерных для возрастных групп 17–20 и 21–30 лет ( $p < 0,01$ ). Тенденция равного переживания времени составляет 20 %. Тенденция переоценивания времени снижается до 6,7 % (представлена в наименьшей степени), что существенно отличается от результатов младших возрастных групп ( $p < 0,01$ ). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 31–40 лет составляет 8,2 при разбросе от 2 до 18 лет в сторону занижения собственного возраста.

Продолжим сопоставлять полученные эмпирические данные с результатами группы испытуемых женщин возрастом от 41 до 50 лет. Значимых различий относительно предшествующей возрастной группы (31–40 лет) нет. Наиболее актуальной продолжает оставаться тенденция недооценивания времени, что составляет 73,3 %. Совпадение субъективных оценок и реального хронологического возраста наблюдается в 16,7 % случаев. Тенденция переоценивания времени представлена в наименьшей степени — 6,7 %. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 41–50 лет составляет 11,7 года при разбросе от 3 до 24 лет в сторону занижения собственного возраста.

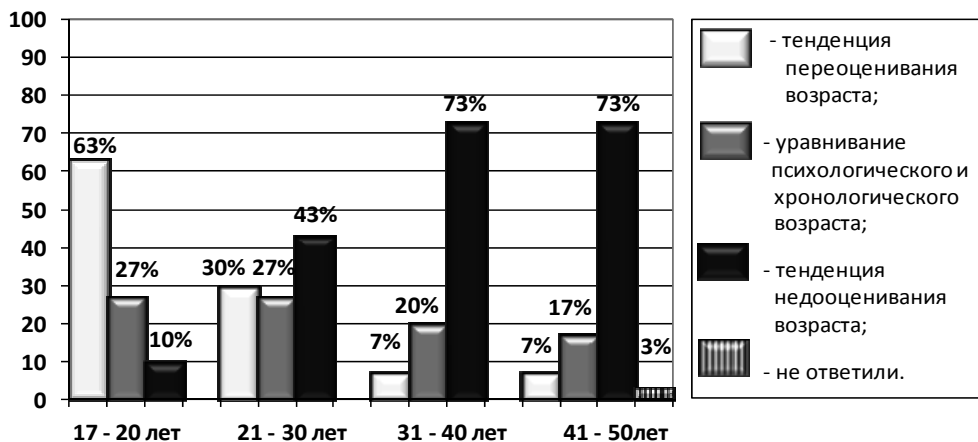


Рис. 2. Возрастные отличия в переживании психологического возраста (профессиональной сферы жизни) женщинами от 17 до 50 лет

**Выводы.** Таким образом, как в личной, так и в профессиональной сфере жизни в субъективных оценках психологического возраста присутствуют две противоположные друг другу тенденции. В юности — это тенденция переоценки времени жизни, а в старшем возрасте на смену ей приходит противоположная тенденция недооценки времени (степень занижения собственного возраста в самооценках увеличивается). Объяснение этого явления может заключаться в следующих факторах:

1. Реализованность собственно психологического времени, где чистая хронология наполняется событийным содержанием личного прошлого, настоящего и будущего (воспоминаниями, планами, действиями).

2. Фактор эмоционального отношения, который основывается на глубинных переживаниях человека, связанных с осознанием конечности индивидуального существования и потребностью в бессмертии.

3. Существующая в обществе система возрастно-ролевых ожиданий, предъявляемых к достижению личностью определенного статуса, соответствующего тому или иному возрасту.

4. Интенсивность, ритм социальной жизни, обуславливающие фактор напряженности времени (скорость, насыщенность и организованность событий).

### Список литературы

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетей, 2001. — 304 с.
2. Багрова Н. Д. Фактор времени в восприятии человеком. — Л.: Наука, 1980.
3. Головаха Е. И., Кролик А. А. Психологическое время личности. — 2-е изд. — М., Смысл, 2008. — 260 с.
4. Моисеева Н. И., Сысуев В. М. Временная среда и биологические ритмы. — Л., 1981.
5. Сергиенко С. К., Бодров В. А., Писаренко Ю. Э. и др.; Под ред. Стрелкова Ю. К. Практикум по инженерной психологии и эргономике: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. — М., 2003.

6. Фресс П. Восприятие и оценка времени // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — М.: Прогресс, 1978. Вып. 6.
7. Цуканов Б. И. Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.
8. Чуприкова Н. И., Митина Л. М. Теоретические, методические и прикладные проблемы восприятия времени // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 16–24.
9. Элькин Д. Г. Восприятие времени. М., 1962.
10. Яковлев В. П. Социальное время. Издательство Ростовского университета, 1980. — 160 с.
11. Cohen J. Psychological time // Sci. Amer. 1964. Vol. 211, № 5.

**О. В. Кінельова**

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

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК КАТЕГОРІЇ «ЧАС» В ПСИХОЛОГІЇ**

**Резюме**

У статті розглядаються теоретико-методологічні аспекти вивчення становлення та розвитку основних наукових підходів до проблеми психологічного часу особистості. Визначені специфічні закономірності плину психологічного часу для жінок з урахуванням вікових відмінностей.

**Ключові слова:** масштаби психологічного часу особистості, закономірність, психологічний вік.

**O. V. Kinelyova**

postgraduate  
Department of depth psychology and psychotherapy  
V. I. Vernadsky Taurida national university

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CATEGORY OF TIME IN PSYCHOLOGY**

**Summary**

The article deals with theoretical and methodological aspects of studying the formation and development of major scientific approaches to the problem of psychological time of the individual. There were identified specific patterns of flow of psychological time for women with age-appropriate.

**Key words:** scales of psychological time of personality, pattern, psychological age.

УДК 159.923

**З. О. Кіреєва**

д-р психол. наук

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
кафедра загальної психології і психології розвитку особистості

### ПРОЯВЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ «НЕРЕАЛІСТИЧНОГО ОПТИМІЗМУ» В СТУДЕНТСЬКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯХ-ПРОЕКТУВАННЯХ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

У статті показано, що феномен «нереалістичного оптимізму» проявляється в репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху й впливає на образ бажаного майбутнього.

**Ключові слова:** життєвий шлях, оптимізм, репрезентації-проекткування, образ бажаного майбутнього.

У сучасній вітчизняній психології відсутнє чітке трактування поняття «оптимізм». В психологічному словнику відзначається, що оптимізм (від лат. — «*optimus*» — найкращий) — це властивість особистості, яка відображає пропорційний розвиток всіх психічних процесів і характеризує позитивну систему поглядів людини на світ, на поточні і очікувані події тощо. К. К. Платонов включив оптимізм в динамічну функціональну структуру особистості як стійку характеристику, тісно пов'язану зі спрямованістю і настановами людини. Категорія «оптимізму» також входить до структури особистісної стресостійкості. Одним з поширених є погляд на оптимізм як на систему відношень особистості до теперішнього і майбутнього, до самого себе та до інших людей. В гуманістичній психології оптимізм розуміють як віру в безумовно позитивну природу людини, її конструктивну сутність, закладену як потенціал, що розкривається у відповідних умовах. В соціальній психології оптимізм більшою мірою розглядається як результат перших етапів соціалізації особистості. В такому контексті соціальним умовам надається особливо важливе значення. Взагалі в якості базисної категорії для дефініції оптимізму в психології використовуються наступні поняття: соціальна установка, диспозиція, атитюд (Г. М. Андрєєва, Д. Гоулман, У. Джеймс, К. Муздибаєв, В. О. Ядов), конструкт (Д. Келлі), атрибутивний стиль пояснення (Л. Абрамсон, Б. Вайнер, Д. Вейлант, К. Петерсон, В. М. Русалов, М. Селігман), детермінанта пошукової активності (В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко).

Останніми роками в зарубіжній та вітчизняній психології з'явилася певна кількість робіт, в яких оптимізму приділено певну увагу. Так, на думку М. Аргайла, оптимізм — це частина суб'єктивного благополуччя, яка суттєво впливає на стан фізичного і психічного здоров'я [1, 183]. Вченим в експерименті було доведено, що студенти з оптимістичним настроєм мали більш високу активність імунної системи та більшу толерантність в умовах стресу. З точки зору Д. Гоулмана, «оптимізм — це установка, яка



запобігає апатії, безнадійності або депресії перед складними життєвими обставинами..., установка песиміста веде до відчаю, установка оптиміста породжує надію» [2, 148]. Він вважає, що люди від народження схильні до позитивного або негативного образу дій. М. Селігман наголошує на необхідності вчитися оптимізму, тому що «...це інструмент, який допомагає особистості досягти мети, яку вона поставила перед собою. Оптимістична людина вважає невдачі тимчасовим явищем, а успіх закономірністю та постійним у часі. Оптимісти спроможні знаходити конструктивні стратегії подолання перешкод (прийняття відповідальності, планування рішень, самоконтроль, пошук соціальної підтримки) [5]. Конструктивні копінг-механізми дають можливість підтримати сталість оптимістичної установки, передбачити її вплив на особистісне зростання.

Аналіз літературних джерел дає нам підстави розглядати оптимізм як соціальну установку, котра проявляється в здатності людини переживати симпатію до себе, надію на успіх і власну ефективність у життєдіяльності.

Відомо, що N. D. Weinstein [7] в 1982 році виділив феномен «нереалістичного оптимізму» або «ілюзорного оптимізму», який властивий молодим людям. Згідно з цим феноменом у Рутджерському університеті майже кожен студент вважає, що в порівнянні зі своїми однокурсниками в нього набагато більше шансів одержати гарну роботу, мати високий заробіток і власний будинок й у той же час менша ймовірність пережити такі лиха, як розвиток алкоголізму, інфаркт в 40 років або пожежу. Таким чином, юнаки здатні більш високо оцінювати свої особистісні шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче — щодо негативних [7]. На думку Л. Перлоф [8], ілюзорний оптимізм робить людей більше уразливими і впевненими. Так, Baker & Emery опитали 137 пар і встановили, що молодятam прекрасно відомо, що половина шлюбів закінчуються розлученням, і все-таки вони упираються у думці, що їм нізащо не потрапляти у ці 50 %. Goodhart, Norem & Cantor, Showers & Ruben дослідили, що надто впевнені в собі студенти схильні легковажно ставитися до підготовки до іспиту, а їх менш здатні однокурсники, стурбовані можливістю провалу на іспиті, ретельно готуються й у результаті одержують більш високі бали.

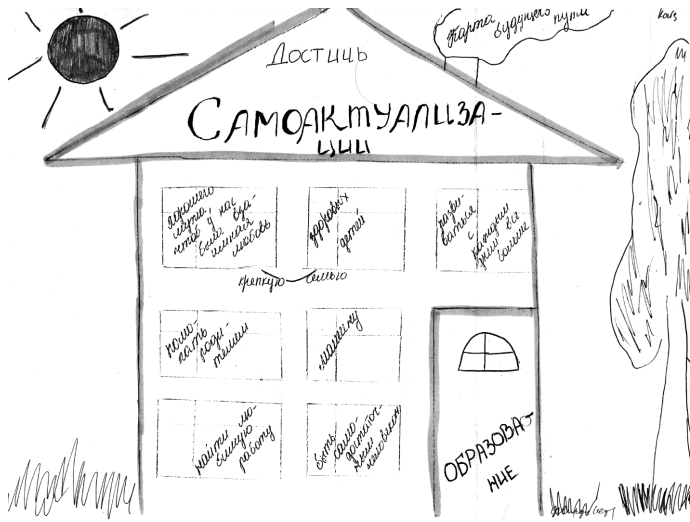
Проектування і усвідомлення життєвого шляху активно відбувається у юнацькому віці як періоду відповідального життєвого самовизначення особистості, як зазначено у працях Л. І. Божович, Н. Є. Бондар, М. Й. Боришевського, І. С. Булаха, Л. С. Виготського, М. Р. Гінзбурга, Є. І. Головахи, Е. Еріксона, І. С. Кона, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін. В існуючих концепціях життєвого шляху в більшій мірі представлені: прояви самоздійснення особистості (Ш. Бюлер), побудови стратегії особистого життя (К. О. Абульханова-Славська), кризові стани (Р. Ассаджиолі), вияв творчих стартів, піків, кульмінацій (Lehman H., Szewszuk W.), поворотні пункти та вузлові точки (Н. Перна, С. Л. Рубінштейн), але в них не враховується феномен «нереалістичного оптимізму», який, на наш погляд, впливає на конструювання образу бажаного майбутнього.

В нашому дослідженні ми застосували проєктивну методику «Мій життєвий шлях», яка є комплексним способом психологічної діагностики. Відомо, що проєктивний метод орієнтований на вивчення безсвідомих (або не цілком усвідомлюваних) форм мотивації. Його перевагою в цій своїй якості є те, що він — один із психологічних методів проникнення в саму глибинну область людської психіки, але у нього є і недоліки, наприклад, він невіддатливий адекватній кількісній оцінці. Методику «Мій життєвий шлях» ми використовували для з'ясування видів та засобів репрезентацій-проєктувань життєвого шляху юнаками. Відомо, що І. Л. Соломін розподіляв результати виконання методики на дві категорії. До першої категорії відніс показники, що характеризують формальні, графічні особливості малюнка, та що описують не тільки те, що зображено на малюнку, скільки те, як воно зображено. Показники поведінки випробуваного наближаються до формального. До другої категорії — показники, що характеризують зміст зображення. Змістовні характеристики вказують на особливості уявлень і відносин людини, конкретний зміст його проблем. До змістовних показників відносяться: вид на життєвий шлях, точка зору спостерігача, ракурс; наявність й особливості дороги (довжина, перехрестя, повороти й т. п.); напрямок руху; перешкоди (ями, стіни, підйоми й спуски й т. д.); місцеві предмети (будови, двері, мости, техніка й т. д.); орієнтири, покажчики, таблички; явища природи (рослини, тварини, атмосферні явища й т. д.); наявність і характеристика подорожанина; наявність й особливості інших людей; зміст тексту, символів і т. д. Мета та завдання нашого дослідження реалізовувалися за допомогою другої категорії показників.

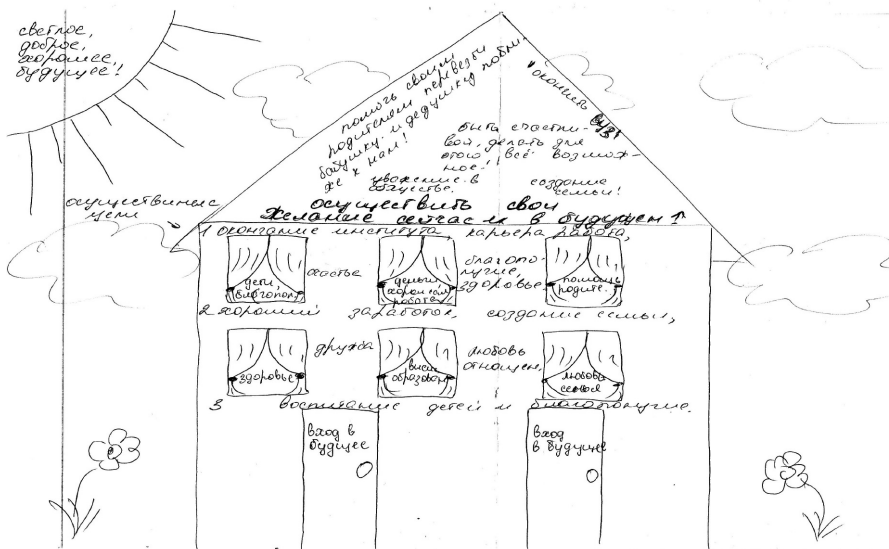
В результаті проведеного дослідження ми отримали репрезентації-проєктування життєвого шляху юнаками. Малюнки — проєктування життєвого шляху юнаків ми розподілили на 3 групи: 1) репрезентація-проєктування у вигляді будинку, 2) репрезентація-проєктування у вигляді рослини, 3) репрезентація-проєктування у вигляді карти. Далі на малюнках зображені найбільш характерні приклади.

Перша група: карта життєвого шляху у вигляді будинку (мал. 1 і мал. 2). Короткий аналіз показує, що будинки зображені поблизу, що свідчить про — відкритість, доступність й (або) почуття теплоти й гостинності у юнаків. Юнаки відверті. Деякі з піддослідних прямолінійні у своєму поведінні (сильно відкриті вікна, мал. 2). Безліч вікон показує готовність до контактів, а відсутність фіранок (мал. 2) свідчить про відсутність прагнення приховувати свої почуття. Вікна, сильно закриті, (мал. 1) характерні для юнаків, які заклопотані взаємодією із середовищем (якщо це значимо для суб'єкта). Відсутність труби на мал. 1 означає, що випробуваний відчуває недостачу психологічної теплоти в своїй родині. На малюнках зображено Сонце, яке виступає символом авторитетної фігури і часто сприймається як джерело тепла й сили. Погода на малюнках сонячна і відбиває зв'язані із середовищем переживання юнака в цілому: тобто середовище не сприймається юнаками як вороже, сковуюче. Розміщення малюнка точно в центрі аркуша властиво, за

даними психологів, людині незахищеній і ригідній або прямолінійній. Щодо репрезентацій-проектувань життєвого шляху, то юнаки прагнуть у майбутньому одержати освіту, завести родину й дітей, побудувати кар'єру, забезпечити себе і родичів матеріально. На мал. 1 ми бачимо, що освіта — є як би «входом», який веде до «гарної роботи» і «матеріальної забезпеченості».

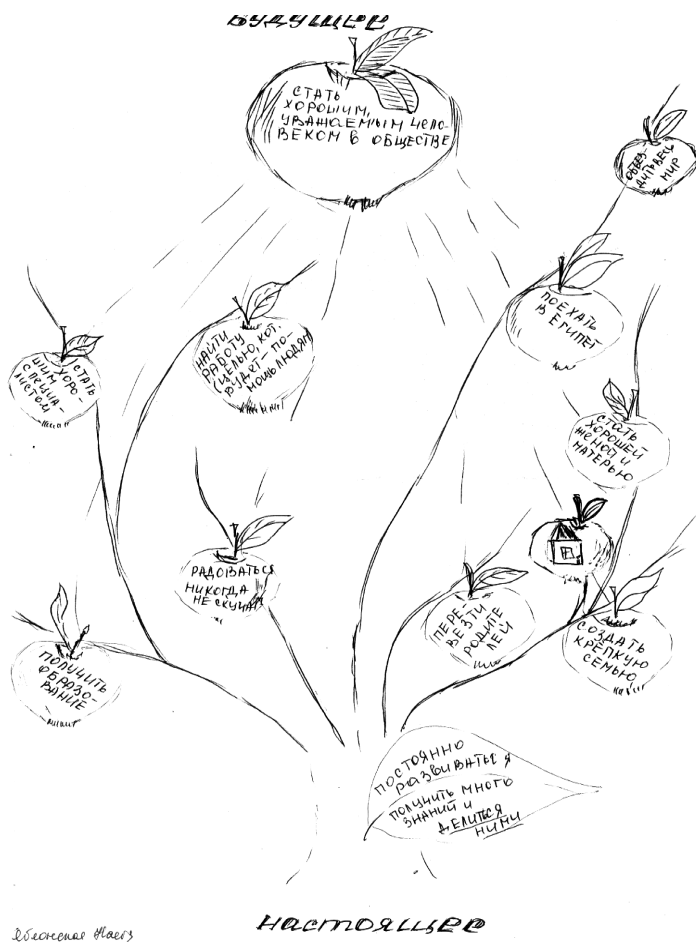


Мал. 1



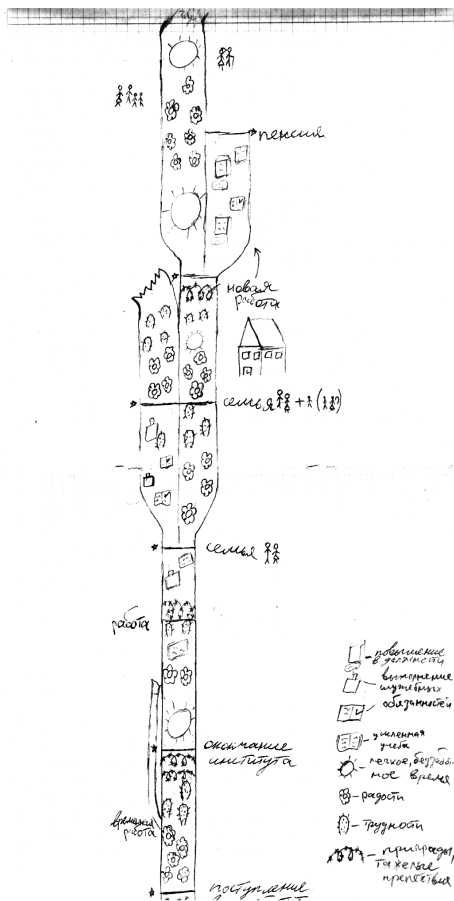
Мал. 2

Друга група — репрезентації-проектування життєвого шляху у вигляді рослини (мал. 3, а–в). У цілому характеристика представлених малюнків — рослин (кактус, троянда, дерево (кущ) із плодами) відбиває прагнення юнаків перебувати у згоді із зовнішнім миром. Юнаки орієнтовані на майбутнє, їм притаманний ентузіазм, порив, прагнення до влади. Юнаки сприйнятливі, відкриті до сприйняття навколишньої дійсності. Вони не завжди реально дивляться на речі (стовбур з одної лінії). Малюнки, де лінії стовбура прямі, свідчать про те, що юнаки не затримуються на тривожних фактах і мають гарне пристосування до середовища. Деякі репрезентації-проектування життєвого шляху мають радіальну форму, тобто кілька шляхів, ведучих з однієї крапки в різні сторони (наприклад, мал. 3.а), це може говорити про більші можливості вибору у випробуваного. Загалом, юнаки хочуть бути поміченими, самостверджуватися, при цьому розраховують на інших.

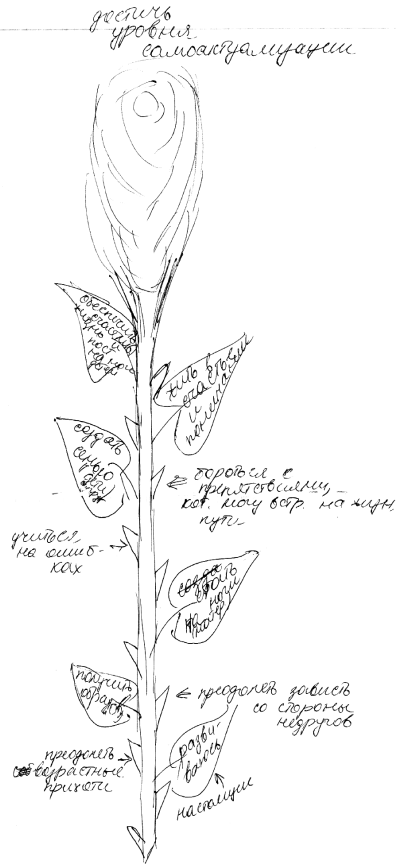


Мал. 3.а

На малюнках цієї групи випробуваних (13 %) передбачені деякі перешкоди, труднощі у вигляді означених символів (мал. 3.б), які супроводжують життєвий шлях випробуваного (в інституті, на новій роботі, в сім'ї, але їх немає на пенсії) і на мал. 3.в — у вигляді шипів, відбиваючи заздрість оточуючих, власні помилки, примхи, перешкоди. У мал. 3.в ми бачимо деяку загальмованість активності суб'єкта тривогою й думками про непереборність перешкод. Але зображення цих перешкод (розміри, кількості) говорить про здатність юнаків більш високо оцінювати свої особистісні шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче — щодо негативних, що також є проявом феномену «нереалістичного оптимізму». Так, 13 % випробуваних припускають деякі труднощі і додають краплю песимізму у репрезентації-проектування життєвого шляху. Але, на нашу думку, ця крапля не перешкодить, вона вбереже юнаків від небезпек, підготовлених ілюзорним оптимізмом.



Мал. 3.б

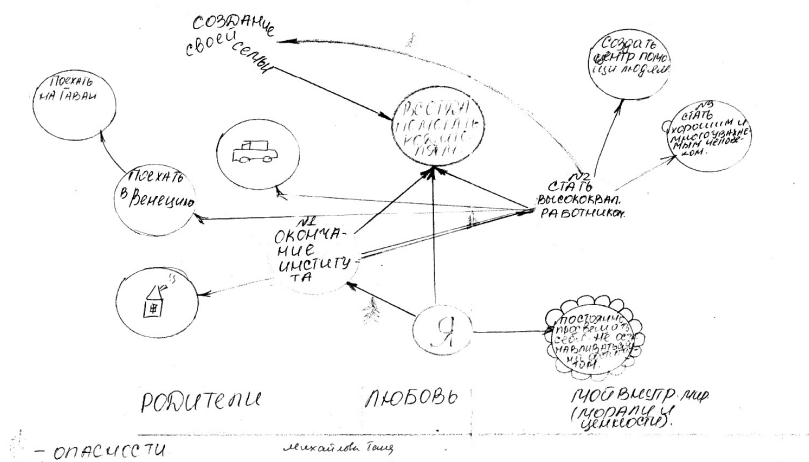


Мал. 3.в

Взагалі ми бачимо, що юнаки другої групи застосували іншу форму, але зміст проектувань життєвого шляху у 87 % не відрізняється від юнаків першої групи, тобто проектування життєвого шляху у більшості представлених за допомогою оптимістичного образу бажаного майбутнього.

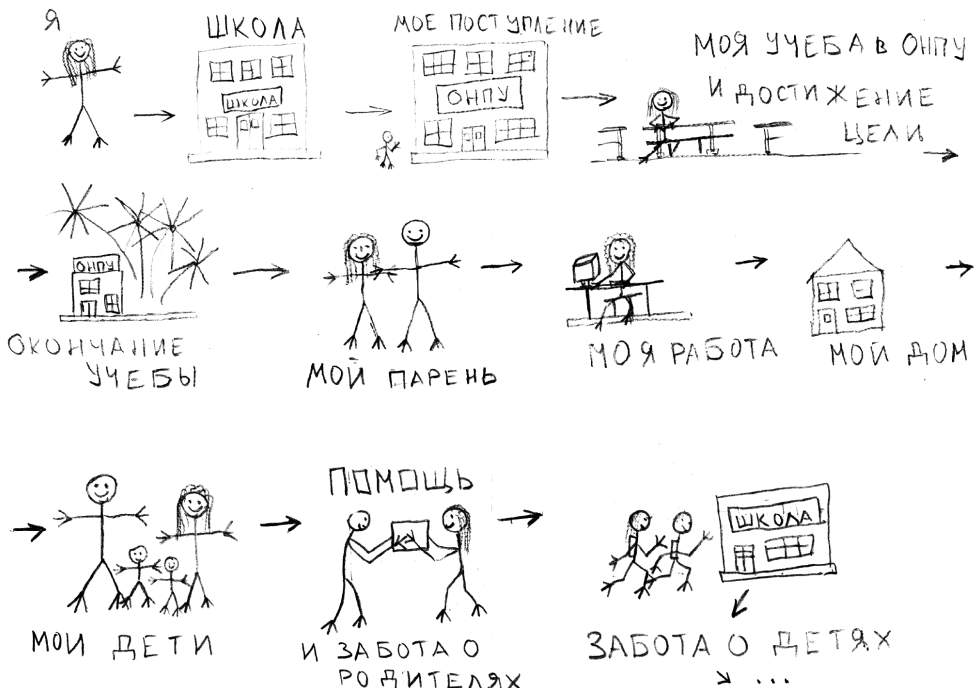
Третя група юнаків репрезентувала життєвий шлях у вигляді карти або дороги (мал. 4 і мал. 5). Ці репрезентації-проектування більше відповідають вимогам методики, але випробувані першої й другої групи виявили певну частку креативності в проектуваннях власного життєвого шляху.

*Михайлова Тамар 210-51*



Мал. 4

На малюнках присутній напрямок лінійної послідовності подій від минулого до майбутнього, що свідчить про сформованість уявлень про часову перспективу. Життєвий шлях на малюнках досить довгий, деталізований. На мал. 4 наявності альтернативи у вигляді схем і поворотів, що може говорити про розуміння мінливості життєвого шляху. На мал. 4 зображено кілька шляхів, ведучих у різні сторони з різних точок, тобто в випробуваного є уявлення про періодично виникаючі можливості вибору, також цьому випробуваному притаманна деяка спрямованість у минуле. На мал. 5 присутні інші люди на дорозі життя, які допомагають (заважають) або яким потрібно помагати на життєвому шляху, при цьому самі люди намальовані, з одного боку, в инфантильній манері, а з іншого боку — малюнок динамічний, відбиває активність, прийняття себе й чіткий життєвий шлях випробуваного. На мал. 5 відбиті і атрибути професійної діяльності (наприклад, комп'ютер), випробуваний прагне у майбутнє.



Мал. 5

Результати цього дослідження погоджені з попереднім нашим дослідженням вивчення часової перспективи у юнаків в віці 18–23 років [4]. Згідно з яким ми встановили, що для 43 % юнаків найбільш важливим є майбутнє, яке вони характеризують наступним чином: «радісне, хвилююче», «більше мудре, веселе, добре», «праця, спілкування з дітьми, зустрічі із друзями, розміряне життя», «обов'язково повинне бути гарним», «майбутнє прекрасне, інакше бути не може», «коли всі мої надії й мрії здійсняться», «очікуваний результат моїх дій у сьогодні», «неясне, але світле й радісне» і ін. У пред'явлених уявленнях майбутнє неодмінно буде життєрадісним, буде мати позитивний емоційний тон і пронизано тільки оптимістичними очікуваннями [4].

Таким чином, у більшості репрезентацій-проектвань життєвого шляху відсутні перешкоди, бар'єри, ями, ріки, моря, підйоми, спуски, гори, сходи, щаблі та ін., які тією чи іншою мірою присутні у житті людини. Ми вважаємо, що у більшості юнаків у несвідомому або частково усвідомленому не існують уявлення про скрутні обставини, що вимагають значних зусиль і часу, а також вимагають «зниження», «спуска», пов'язаних з ризиком падіння, тобто у юнаків в наявності феномен «нереалістичного оптимізму». Отже, «ілюзорний оптимізм відносно майбутнього» або феномен «нереалістичного оптимізму» проявляється на карті життєвого шляху через репрезентації-проектвання.

## Список літератури

1. Аргайл М. Психология счастья. — СПб., 2003. — 271 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М., 2008. — 478 с.
3. Зелигман М. Как научиться оптимизму. — Москва: а.о. «Вече», 1997.
4. Киреева З. А. Дифференциация уровней отражения времени в сознании: Монография / З. О. Киреева. — Одесса: Пальмира, 2009. — 186 с.
5. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. — М., 2006. — 368 с.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
7. Weinstein, Neil D. (1987). «Unrealistic Optimism: About Susceptibility in Health Problems: Conclusions from a Community-Wide Sample». *Journal of Behavioral Medicine* 10 (5): 481–500.
8. Електронний ресурс: Perloff, Linda S; Barbara K. Fetzer (1986). «Self-other judgments and perceived vulnerability to victimization». *Journal of Personality and Social Psychology* 50: 502–510

### З. Д. Киреева

#### **ПРОЯВЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА «НЕРЕАЛИСТИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА» В СТУДЕНЧЕСКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯХ-ПРОЕКТИРОВАНИЯХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

##### **Резюме**

В статье показано, что феномен «нереалистического оптимизма» проявляется в репрезентациях-проектированиях жизненного пути и влияет на образ желаемого будущего.

**Ключевые слова:** жизненный путь, оптимизм, репрезентации-проектирования, образ желаемого будущего.

### Z. O. Kireeva

#### **MANIFESTATION OF PHENOMENON «NONREALISTIC OPTIMISM» IN STUDENT'S REPRESENTATIONS — PROJECTIONS OF A LIFE COURSE**

##### **Summary**

The article shows that the phenomenon «nonrealistic optimism» is shown in representations — projections of a course of life and it influences an image of the desirable future.

**Key words:** life course, optimism, representation — design, an image of the desirable future.



УДК 159.923

**М. В. Козлова**

аспірант кафедри загальної психології та психології розвитку особистості  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## ТРАНССПЕКТИВА ЯК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

В статті розглядаються особливості, структура та параметри часової перспективи. Показано, що феномен «часова перспектива» ґрунтується на концепті «часова транспектива», яка має свою структуру, рівні осмислення та формуються під впливом досвіду.

**Ключевые слова:** часовая перспектива, часовая транспектива, жизненный путь.

Феномены пространства и времени в человеческом измерении являются реальностью материи, обеспечивающей пространственно-временной континуум. Проблема психологического времени человека получила широкое распространение в отечественной и зарубежной психологии. В зарубежной психологии она отражена в работах К. Левина, Дж. Уитроу, П. Фресса, Дж. Нюттена, Т. Cottle, М. А. Wallach., L. R. Green и др. В отечественной психологии теоретические и экспериментальные подходы к изучению психологического времени разрабатывались Б. Г. Ананьевым, С. Л. Рубинштейном, Д. Г. Элькиным, Н. Д. Багровой, Е. И. Головахой, А. А. Кроником, В. И. Цукановым, В. В. Рыбалко, З. А. Киреевой. Личностно-временная проблематика представлена в работах К. А. Абульхановой-Славской, В. И. Ковалева, Т. М. Титаренко. Проблема психологического времени тесно связана с понятием временной перспективы. В последнее время в научной литературе представлены различные публикации по феномену временной перспективы: ее связях с социальным происхождением, возрастом, интеллектом, мотивом достижения, делинквентностью, психопатологией, но количество публикаций не уменьшают терминологическую несогласованность в концепте «временная перспектива». Мы полагаем, что исследование связи временной перспективы с ее составляющими, например, транспективой, даст возможность по-новому взглянуть на этот психологический концепт.

Анализ научной литературы показывает, что ученые по аналогии с пространственной перспективой описывают временную перспективу, состоящую из существующих в данный момент «ментальных перцепций» событий, которые в действительности происходят в некоторой временной последовательности с большими или меньшими интервалами между ними. Но отличительной особенностью временной перспективы является то, что она берет свое начало не в реальных процессах перцепции, а в существующих в настоящий момент когнитивных репрезентациях временной последовательности событий. События, которые входят во временную

перспективу індивіда, по визначенню не симультанні, однак мають симультанну репрезентацію, що забезпечує вплив об'єкта-целі на актуальне поведіння і дає можливість побачити зв'язок між дією і його відстроченими во часі наслідками.

Загалом, поняття «часової перспективи» стало широко застосовуватися після публікації Л. Фрэнка (1939 г.) при описанні «життєвого простору» людини, включаючого минуле, теперішнє і майбутнє. Часова перспектива — це динамічне базове властивість людського існування, яке, згідно Л. Фрэнку, може відрізнятися в різних сферах життя і залежить від норм і цінностей конкретної культури.

Автор теорії поля К. Левин визначав часову перспективу як існуючу в даний момент сукупність представлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє. Згідно К. Левину, поведінчеський акт, який здійснюється в теперішньому, пояснюється і визначається тільки групою факторів теперішнього поля, до яких також відносяться представлення індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє. Різноманітна часова перспектива особистості виникає тому, що час різного масштабу задано особистості певними межами психологічного поля в даний момент. Людина бачить не тільки своє теперішнє, але завжди має певні очікування, т. є. надії, страхі, мрії про майбутнє. Разом з тим часова перспектива включає в себе і психологічне минуле людини. Саме тому вона дуже важлива для визначення рівня притязань, настроювання, творчості, проявлення ініціативи особистістю [2]. Учений відзначав, що психологічне минуле, теперішнє і майбутнє є частинами психологічного поля в теперішньому, і що часова перспектива — це і є включення майбутнього і минулого, реального і ідеального плану життя в план даного моменту. Всі частини поля, незважаючи на їх хронологічну різночасовість, суб'єктивно переживаються як одночасні і в рівній мірі визначають поведінку людини. Згідно К. Левину, в ході розвитку індивіда відбувається розширення його часової перспективи і збільшується диференціація шарів реального і ірреального. Так, К. Левин часову перспективу інтерпретировав з точки зору «події концепції психологічного часу» [2].

Ж. Нюттен вважав, що суттєвим ядром часової перспективи є темпоральна характеристика, до якої відносив тривалість, глибину, насиченість, ступінь структурованості і рівень реалістичності. Структурованість і дієвність часової перспективи індивіда безпосередньо залежить від способу її темпорального дистанціювання, а реалістичність — є здатністю особистості відмінювати в представленнях про майбутнє реальність і фантазію, концентрувати зусилля на тому, що має реальні основи для реалізації в майбутньому [4].

Ж. Нюттен ввів в тезаурус психології кілька концепцій. Так, більш або менш позитивне або негативне ставлення суб'єкта до свого минулого, теперішнього і майбутнього називається, згідно Ж. Нюттену, — «часова установка», а домінуюча спрямованість поведінки на

объекты и события прошлого, настоящего или будущего — «временная ориентация». Положительная или отрицательная установка на будущее может влиять на субъективную ценность предполагаемого мотивационного объекта и изменять уровень мотивации субъекта по отношению к нему. Вообще Ж. Нюттен был одним из немногих ученых, исследовавших влияние личностной перспективы будущего на социальное поведение индивида. В середине прошлого века в Лувенском университете им был основан центр изучения мотивации и временной перспективы. Отвергая теоретическую возможность классификации потребностей, Ж. Нюттен в то же время выделяет две доминирующие сверхпотребности (тенденции) индивида: «первая связана с самодетерминацией, самоактуализацией, потребностью в достижении, самозащите, самосохранении, а вторая — с самоотдачей, потребностью в контакте, в аффиляции, в причастности, в единении и любви». Векторы возможных композиционных вариаций данных определяющих тенденций и являются основой для типологической классификации направленностей поведения, дифференцируемых бельгийским психологом по уровням проявления на разных уровнях психической жизни — психофизиологическом, социальном и духовном. Ж. Нюттен также считал, что способ перспективного осмысления индивидом предстоящих циклов жизненного пути определяет качественную специфику «пространства мотивации». Размещенные определенным образом на оси будущего времени жизни виртуальные объекты (события) в обратной перспективе играют роль детерминант (средство — цель) мотивационных процессов и поведенческих проектов. Ж. Нюттен обогатил аппарат практической психологии методом мотивационной индукции, позволяющим изучать временную перспективу человека сквозь призму его целей [4].

Р. Кастенбаум, анализируя проблемы временной перспективы, показал, что одни психологи сводят ее к сугубо субъективным параметрам времени, к определению его ценности, другие определяют будущее относительно прошлого и настоящего, третьи — с точки зрения его структурированности.

Л. Уитни характеризовал временную перспективу как динамическое базовое свойство человеческого существования, акцентируя внимание на взаимосвязях и взаимовлиянии прошлого, настоящего и будущего и настаивал на том, что следует различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления, а не останавливаться на одном понятии и приравнивать его ко всем остальным: все три вида перспектив зависят друг от друга и взаимосвязаны, но наличие одной из них не предполагает обязательное существование у человека другой. Психологическая перспектива — это способность человека обдуманно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Эта способность зависит от типов личности. У одних людей представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других — с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями, у третьих — с личными устремлениями и потребностями. Эти различия возникают в зависимости от ценностных ориентаций и предпочитаемых сфер жизни. Личностная перспектива — это

не только способность человека предвидеть будущее, но и подготовленность к нему в настоящем, установка на будущее. Личностная перспектива рассматривается как свойство личности, показывающее ее зрелость, потенциал ее развития, сформировавшиеся способности к организации времени. Жизненная перспектива — это совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности вероятность для оптимального жизненного продвижения. Чаще всего жизненная перспектива открывается тому, у кого существует собственная жизненная позиция, которая целостным образом определяет будущее личности. Еще в работах С. Л. Рубинштейна был сделан шаг в понимании активности личности в отношении времени. Личность выступала как субъект «жизненного пути», которая не только зависима от событий, периодов жизни, но и как строящая «жизненную перспективу». По мнению В. И. Ковалева, жизненные перспективы представляют собой своеобразный «просмотр» бытия с фиксированием в сознании личности различных событий, изменений результатов деятельности на всем протяжении ее жизненного пути [5]. Т. М. Титаренко разработала структурно-генетическую модель целостного саморазвертывания жизненного мира личности, который определен как когнитивно репрезентированный и психически переработанный реальный мир жизни. Так, человек формирует представление о своей жизни, охватывающее прошлое, настоящее и будущее и включающее в себя события индивидуально-психологического характера, то есть осуществляет авторский процесс построения своего жизненного пути [7].

Профессор Стэнфордского университета (США) Филипп Зимбардо рассматривал временную перспективу как основной аспект в построении психологического времени, которая возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт индивида на временные рамки прошлого, настоящего и будущего. Согласно Зимбардо, временная перспектива отражает личную тенденцию того, каким образом субъективное отношение к прошлому, настоящему и будущему влияет на поведение индивида. Индивидуальная тенденция акцентировать ту или иную временную рамку производит стойкое временное предпочтение, в результате которого некоторые индивиды будут больше ориентированы на будущее, другие больше ориентированы на настоящее или прошлое. Ф. Зимбардо с коллегами выделяют два аспекта отношения к прошлому: отрицательное прошлое, когда оно видится неприятным и отталкивающим, и положительное прошлое, где прошлый опыт и время видятся приятными, «сквозь розовые очки» и с ноткой ностальгии. Ф. Зимбардо выделял также два аспекта отношения к настоящему. Это гедонистическое настоящее, когда оно видится полным удовольствий и ценится наслаждение моментом без сожаления о дальнейших последствиях своего поведения, и фаталистическое настоящее: индивиды с такой временной ориентацией верят в судьбу, уверены, что не могут влиять ни на нынешние, ни на будущие события своей жизни. В отношении будущего выделяется только один аспект — ориентация на будущее, характеризующаяся наличием целей, планов и направленности поведения на их реализацию [3].

Подводя итог краткому анализу феномена временной перспективы, можно заключить, что временная перспектива представляет собой многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров. Основными параметрами временной перспективы считаются длительность, реалистичность, оптимистичность, согласованность и ограниченность перспективы. Продолжительность характеризует хронологический «размах» событий будущего и свидетельствует о том, как далеко человек способен заглядывать в будущее. Исследования психологов показывают, что увеличение продолжительности временной перспективы положительно влияет на удовлетворение жизнью, самочувствие и здоровье человека. Исследования К. Левина показали, что для детской перспективы характерна несогласованность реального и фантастического уровня временной перспективы. Однако и у многих людей зрелого возраста будущая временная перспектива недостаточно реалистична [2].

Оптимистичность перспективы определяется соотношением положительных и отрицательных прогнозов относительно своего будущего и степенью уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в определенные сроки. Исследования показывают, что оптимистичность перспективы тесно связана с реальными жизненными достижениями и с социальной интегрированностью личности. Если перспектива имеет несогласованный характер и человек недостаточно связывает будущие события с прошлым и настоящим, возникает феномен «временной некомпетентности», который негативно влияет на адаптацию личности к конкретным условиям жизнедеятельности. Ограниченность или отсутствие временной перспективы ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности.

В настоящее время учеными выделены и другие параметры временной перспективы. Так, Л. В. Бороздина и И. А. Спиридонова выделяют: протяженность, плотность, направленность и эмоциональный фон, другие ученые говорят о параметрах, которые позволяют оценивать будущую временную перспективу как благоприятный или неблагоприятный фактор развития личности и ее жизненного пути. Временная перспектива в узком смысле — это представления человека о своем будущем, о его планах на будущее, она имеет 3 уровня: текущая (несколько часов, день), средняя (неделя), дальняя (месяц, год) [6].

В психологии описаны феномены нарушения временной перспективы, проявляющиеся по-разному: как застревание на одном или нескольких событиях прошлого, как излишняя концентрированность на событиях будущего. Граница между нормой и патологией в данном случае — это степень выраженности того или иного качества. В норме это проявляется более мягко — человек неудовлетворен тем, что имеет на данный момент, и либо вспоминает, что у него было до этого момента, либо строит планы на будущее как возможный вариант изменения настоящей ситуации, т. е. присутствует направленность на будущее, на изменение наличной ситуации. В патологии же ярко выражены спутанность времен, разорванность линии времени, отсутствие связующих звеньев между прошлым, настоящим и будущим.

На понятие «временная перспектива» опирается концепт «временная транспектива». В течение жизни человек движется от одной ситуации к другой, от одного события к другому и выстраивает транспективу собственной жизни, отличая события от несобытий (обыденности) и конструирует их в осмысленную (взаимосвязанную) цепочку: из прошлого — через настоящее — в будущее. Транспектива — это невидимая линия, направляющая поступки человека от событий прошлого (воспоминаний о них) к мечтам и целям будущего через понимание и оценку настоящих событий. В контексте транспективы события настоящего не просто воспринимаются или переживаются — они наделяются смыслом. Приставка «транс-», означающая «движение через какое-либо пространство, пересечение его», позволяет подчеркнуть целостную структуру прошлого, настоящего и будущего, в отличие от слова «перспектива», в котором делается акцент на будущем.

Понятие транспективы предложил В. И. Ковалев. Согласно его определению, транспектива — это не только психологическое образование, в котором отражается движение психики, это способность сознания органически объединять и генерировать в настоящем прошлое и будущее личности [5]. В. И. Ковалев внес в концепт «временная транспектива» взаимосвязь и взаимодействие трех временных зон, что отражает ценностно-смысловой аспект времени, проявляющийся в способности человека одним взглядом охватить весь жизненный путь, подняться от простых воспоминаний до осмысления значения своей жизни. Это понятие означает обозрение индивидом течения времени собственной жизни в любом его направлении, на любом участке его протяженности и подразумевает деятельно-чувственную и мыслительную способность индивида к связыванию событий человеческой жизни во времени [5].

Временная транспектива включает в себя три компонента: временную ретроспективу — взгляд в прошлое, перспективу — взгляд в будущее, а также настоящее, которое опускалось в применяемых ранее понятиях. Временная транспектива является чувственно-мысленным образом, который представляет собой обзор жизни данного человека в связи с предполагаемым будущим. Этот образ способствует выявлению жизни во временном аспекте. Он возникает в переломные, критические и жизненно значимые периоды.

Временная транспектива формируется под влиянием личного жизненного опыта: навыков, умений, способностей, знаний, накопленных в прошлом и реализуемых в настоящем. Происходит процесс рефлексии — осознания и размышления по поводу изменения своего «Я» во времени. Кроме того, транспективные образы и обзоры бывают разной степени сложности и разного качества. Такой образ является устойчивым, сущностным отображением смысла жизни в сознании индивида.

В содержании временной транспективы могут присутствовать различные уровни осмысления темпорального опыта: от ценностно-смысловых обобщений значения своей жизни до простой констатации фактов, событий, переживаний и т. п.

В. И. Ковалев предпринял попытку показать сложную, многоуровневую структуру. Так, В. И. Ковалевым выделяются:

1) транспективный образ в повседневных условиях, где события прошлого и будущего присутствуют в постоянной непрерывной внутренней данности самому субъекту. Эти узко ситуативные обзоры своей жизни бывают весьма изменчивыми, подвижными, противоречивыми, выступающими в виде оперативных образов собственного «Я», определяющих тактику поведения индивида;

2) транспективный образ в экстремальных условиях. Он включает помимо ближайших, актуальных, также отдаленное личное прошлое и будущее. В нем связь между личными временами представляется в форме особого рода темпоральной целостности, раскрытие смыслового содержания которой становится ключом для понимания значения обыденных ситуативных транспективных образов [6].

В психологии все многообразие транспектив рассматривается в связи с личностными типами. Например, интуитивный интроверт оценивает прошлое, настоящее и будущее как отдельно представленные, не связанные друг с другом образы; мыслительный интроверт связывает образы прошлого, настоящего и будущего, причем будущее видится как более отдаленный от прошлого и настоящего отрезок времени жизни; ощущающий интроверт выделяет настоящее, а прошлое и будущее неопределенны и размыты.

С понятием «транспектива» связан феномен временной децентрации, согласно которому человек способен взглянуть на свою жизнь с любой временной позиции.

Таким образом, транспектива как составляющая временной перспективы имеет свою структуру, компоненты, отражает различные уровни осмысления, формируется под влиянием опыта. В современных публикациях в полной мере представлены исследования будущей временной перспективы, а изучение временной ретроспективы практически не проводится, этому аспекту и будет посвящено наше дальнейшее исследование.

### **Список литературы**

1. Альбуханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / Под ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1987.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках. — СПб., 2000. — 368 с.
3. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. — СПб.: Речь, 2010. — 352 с.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. — М., 2004. — 608 с.
5. Ковалев, В. И. Личностное время как предмет психологического исследования / В. И. Ковалев // Психология личности и время. Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-теоретической конференции. — Черновцы, 1991. — Т.1. — С. 4–8.
6. Бороздина, Л. В., Спиридонова, И. А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение I: Формальные параметры / Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова // Психологический журнал. — 1998. — № 2. — С. 40–50.
7. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности в пределах и за пределами обыденности. — М.: Просвещение, 2003.

**М. В. Козлова**

аспірант кафедри загальної психології та розвитку особистості  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

### **ТРАНССПЕКТИВА, ЯК СКЛАДОВА ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ**

#### **Резюме**

У статті розглядаються особливості, структура та параметри часової перспективи. Показано, що на феномен «тимчасова перспектива» спирається концепт «тимчасова трансспектива», що має свою структуру, рівні осмислення і формується під впливом досвіду.

**Ключові слова:** тимчасова перспектива, часова трансспектива, життєвий шлях.

**M. V. Kozlova**

postgraduate department of general psychology and personality development  
I. I. Mechnikov Odessa National University

### **TRANSPECTIVE, AS A COMPONENT OF TEMPORAL PERSPECTIVE**

#### **Summary**

This article discusses features of the structure and parameters of the temporal perspective. It is shown that the phenomenon of «time perspective» is based the concept of «temporary transpective», which has its own structure, levels of understanding and forming under the influence of experience.

**Key words:** time perspective, time transpective, way of life.



УДК 159.923

**А. О. Кононенко**

канд. психол. наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛЬНА СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

В сучасній психологічній науці самопрезентація розглядається як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто самопрезентація — це усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом. Самопрезентація в усвідомленому або неусвідомленому вигляді представляє полімодальну характеристику, вона здійснюється виходячи з безлічі мотивів; вона присутня в різних ситуаціях; має місце і в тривалому взаємозв'язку суб'єктів, такому як шлюб. Але вона не обов'язково включає свідому увагу і контроль.

**Ключові слова:** самопрезентація, управління враженням, бажаний образ, підтвердження образу Я.

У повсякденному житті суб'єкт часто стикається з феноменом самопрезентації власної особистості. Але не кожного разу цей процес усвідомлений. У підсвідомості людини існує якийсь проєкт власної самопрезентації. На наш погляд, самопрезентація як складне та неоднозначне утворення виступає одночасно і проєкцією поведінки в особистісному психічному просторі, і симптомом готовності до засвоєння такої проєкції в глибинах індивідуальної свідомості, тобто симптомом реалізації індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості.

Самопрезентація — це процес, за допомогою якого людина прагне сформулювати у інших людей враження про себе. Успіх самопрезентації залежить від уміння подати себе іншим людям, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес людей до своїх якостей.

Спілкуючись з різними людьми, беручи участь в різних діях та поведінкових актах, вибираючи собі стиль одягу і поведінки, людина впроваджує свої індивідуальні властивості у власну індивідуальну соціальну ситуацію розвитку, що надає поштовх для розвитку так званої «природної самопрезентації». Разом з природною самопрезентацією існує і усвідомлено заздалегідь спланована тактика позиціонування своєї особистості, або «штучна презентація». Поняття «самопрезентація» походить від англійського слова «самоподача», тобто надання іншим людям певної інформації про себе за допомогою незліченних стратегій поведінки, що полягають в пред'явленні свого зовнішнього образу оточуючим.

У зв'язку з цим необхідно, на наш погляд, сформулювати основні характеристики соціальної поведінки особистості. Соціальна поведінка не є всього лише системою дій людини в суспільстві, вона виникає як неминуче взаємопроникнення світу соціуму і світу людини в актах спілкування і в актах

психічної діяльності. У цьому смислі вона заснована на включенні всього багатства суспільних відносин в структуру людської особистості. «Частка» власне соціальної поведінки суб'єктів в їх житті варіюється, залежить від установок самої людини і від специфіки соціальних ситуацій. При цьому слід уточнити можливі критерії власне соціальної поведінки. Початкове уявлення про такі критерії, згідно І. О. Федорову [9], відображене на рис. 1.

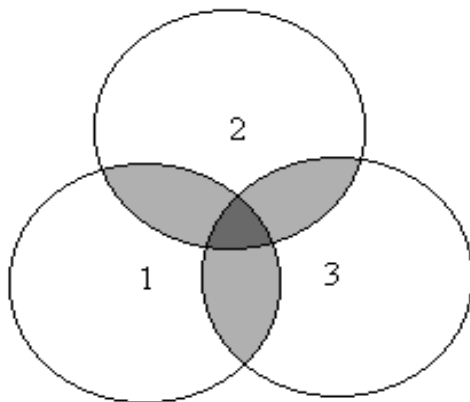


Рис. 1. Можливі критерії соціальності поведінки  
Примітка: 1 — минуле; 2 — сьогодні; 3 — майбутнє

Такі критерії повинні охоплювати одночасно минуле (1), сьогодні (2) та майбутнє (3) у житті суспільства та людини (на рисунку — «трикутник історичного часу» МСМ). Згідно першому критерію (1), соціальною є поведінка, орієнтована на загальнолюдські цінності. Ми, услід за І. О. Федоровим, називаємо такий критерій конвенціональним, оскільки він описує як соціальні ті системи намірів і відповідних дій, які вважаються такими найбільшим числом людей тривалий час [10].

Тому перш ніж перейти до більш диференційованого розгляду дефініції самопрезентації, вважаємо за необхідне детально зупинитися на поняттях:

- соціалізація та соціальна адаптація;
- самосприйняття особистості;
- індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості.

Аналіз даних понять уявляється нам дійсно необхідним, тому що не уявляючи того, що ми під ними розуміємо, ми не взможемо дослідити основні механізми та структурні компоненти самопрезентації, тому що не будемо мати необхідних теоретичних підґрунть.

**Соціалізація**, за А. В. Петровським та М. Г. Ярошевським, це одночасно і процес, і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваного у спілкуванні та діяльності [7]. Соціалізація — інструмент, за допомогою якого індивід набуває знань, цінностей, навичок та соціальної сензитивності, які дозволяють йому інтегруватися у суспільстві та вести себе адаптивно.

Поєднати соціальне та індивідуально-особистісне в процесі соціалізації вдалося, на наш погляд, Е. Носенко, яка розглядає як соціально значущу інтегральну властивість емоційний інтелект [4]. Авторка вважає, що йому властиві внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, що виконують стресо-захисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості. Саме ці дві функції відображають, на думку Е. Носенко, усі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, а саме: ставлення до навколишнього світу, до себе як до суб'єкта активності, до інших як до партнерів у спілкуванні і взаємодії. Роль емоційного інтелекту в процесі соціалізації особистості ґрунтується на спроможності суб'єкта адекватно розпізнавати витoki власних емоцій та емоцій інших людей, здійснювати на цьому підґрунті самоконтроль, самосприйняття, підтримувати доброзичливі стосунки з навколишніми, самомотивувати власну діяльність.

Основними мотивами, що сприяють процесу соціалізації, Е. Носенко вважає:

- 1) пізнання навколишнього світу,
- 2) усвідомлення свого ставлення до нього,
- 3) пізнання себе як суб'єкта діяльності,
- 4) удосконалення себе,
- 5) прагнення досягти самоповаги та успішної взаємодії з іншими людьми, котрі перебувають у найближчому оточенні.

Отже, виходячи з проаналізованих даних, в самому процесі соціалізації можна виділити наступні елементи:

– суб'єкт соціалізації, який може виступати також і як об'єкт соціалізації;

– середовище — простір, в якому цей процес триває (в ролі середовища можуть виступати безпосереднє оточення індивіда, сукупність умов його соціальної ситуації розвитку, міжособистісні відносини, діяльність тощо);

– власне процес соціалізації як сукупність інтеріорізації та екстріорізації;

– зміст процесу соціалізації (знання, цінності, досвід та ін.).

Загальне уявлення про елементи соціалізації, які провокують виникнення самопрезентації, можна створити відповідно до ідей І. О. Федорова [9], на рис. 2, де такі процеси та елементи показані в найбільш абстрактному вигляді.

Мета даної схеми — описати загальний механізм виникнення самопрезентації. Кореляція процесів, що викликають формування самопрезентації, в рисунку не враховується. Сама самопрезентація особистості позначена знаком «Sp». Її виникнення пов'язане з діалектикою взаємодії трьох процесів:

- буття психіки (знак «А»);
- буття соціальних ролей (знак «В»);
- вплив макросоціальних дій на життя людини або соціальної групи (знак «С»).

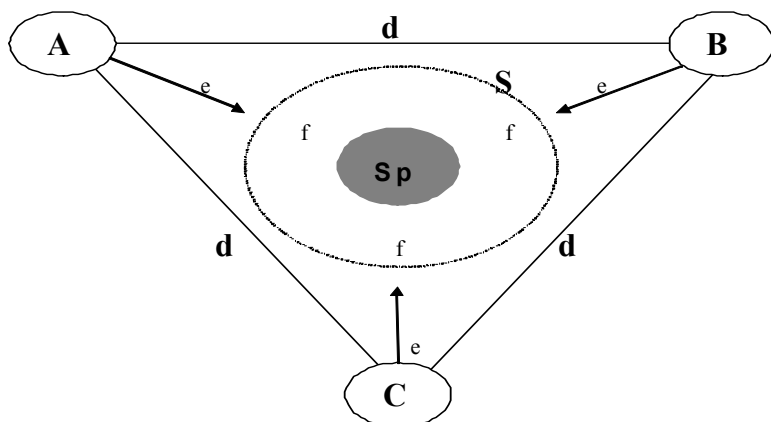


Рис. 2. Виникнення самопрезентації (за І. О. Федоровим)

Всі три блоки, що впливають на становлення самопрезентації (тут і далі їх називатимемо А-, В-, С-процеси), — процеси надзвичайно суперечливі і динамічні, що позначається і на самій структурі самопрезентації, яка характеризується високою пластичністю і неоднозначністю взаємодій з будь-якими «зовнішніми» феноменами. Вплив на самопрезентацію процесів А-, В-, С-типу опосередкований ситуацією (знак «S»), яка є своєрідним полем поведінкових взаємодій. Таке поле стихійно орієнтує буття самопрезентації, причому ситуація має помітні ступені свободи, не копіюючи автоматично якість конкретних процесів А-, В-, С-типу, які лише «задають» саму необхідність і логіку зміни ситуацій (знак «e» на малюнку).

**Самосприйняття** розглядається в науці як основа формування позиції суб'єкта, без якої подальший процес соціалізації та адаптації утруднюється, а інколи стає неможливим.

Самосприйняття розуміється не тільки як процес орієнтування людини у власному внутрішньому світі, але й як наслідок розуміння, оцінювання та порівняння себе з іншими, що набирає не тільки вигляду певної самооцінки, Я-образу людини, але й специфіки соціалізації суб'єкта.

Оскільки весь суб'єктивний усвідомлений світ людини формується в онтогенезі під час спільної діяльності та спілкування з іншими суб'єктами, то й формування уявлень про себе має місце в цьому ж контексті. Суб'єкт сприймає себе, описує свої якості у тих категоріях, які надаються йому соціальним оточенням (саме так, як він робить це з будь-яким іншим об'єктом). Тому, на думку С. І. Розуму, здібність ставитися до себе як до об'єкту і є результатом соціалізації [8].

**Індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості**, за Р. В. Овчаровою, є відображенням у внутрішньому світі індивіда соціального світу в цілому у взаємодії його аспектів [6]. Розвивальні аспекти середовища можуть бути представлені у індивідуальній свідомості суб'єкта у формі значущих персонажів (тобто тих учасників соціального середовища, котрі викликають активну роботу свідомості та переживань суб'єкта). Причому

це можуть бути не лише референтні, авторитетні, емоційно важливі персонажі, але й їхні антиподи.

І. О. Ніколаєва представляє індивідуальну соціальну ситуацію розвитку у вигляді трьох основних рівнів:

1. Персональний склад індивідуальної соціальної ситуації розвитку (ті, хто персонально представляє соціальне середовище у внутрішньому світі суб'єкта, їхні вікові, статеві, соціальні, професійні та інші категорії);

2. Структура емоційно-комунікативних відносин суб'єкта в індивідуальній соціальній ситуації розвитку (якості особистості іншого, основні сторони взаємовідносин з людьми, до яких індивід є найбільш чутливий, які викликають його позитивний емоційний відгук);

3. Структура ціннісних відносин суб'єкта в індивідуальній соціальній ситуації розвитку (самооцінка, ціннісний статус відносно інших) [5].

Отже, на наш погляд, соціалізація, самосприйняття особистості та її індивідуальна соціальна ситуація розвитку найбільш повно розкривають соціальні аспекти самопрезентації. Цієї ж думки дотримуються такі вчені, як О. Л. Доценко [3], В. М. Шепель [11] та ін. Так, В. М. Шепель визначає самопрезентацію як уміння подавати себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до якихось своїх якостей [11]. В зарубіжній психології самопрезентація розглядається як прояв демонстративної поведінки в міжособистісному спілкуванні, а сама демонстративна поведінка розглядається як одна з форм поведінки соціальної (Е. Е. Jones [12], R. R. Vallacher [12], E. Weinstein [12] та ін.). На думку О. Л. Доценко, управління образами є одним з видів маніпуляції. Саме маніпуляція, згідно Г. Шиллеру, розглядається як приховане примушення, програмування думок, намірів, відчуттів, відносин, установок і поведінки. За основними положеннями теорії когнітивного дисонансу, самопрезентація розглядається як один з прийомів усунення дисонансу: різні уявлення і установки особистості узгоджуються один з одним, і людська свідомість прагне виключити суперечності між окремими когнітивними елементами, тим самим усунути виникаючий дисонанс.

Для досягнення даної мети особистість використовує такі прийоми, як:

- спотворення думки інших про себе;
- взаємодія з людьми, які здатні своїм відношенням підтримувати вибраний даною особистістю імідж;
- побудова своєї поведінки так, щоб викликати у оточуючих бажане уявлення про себе.

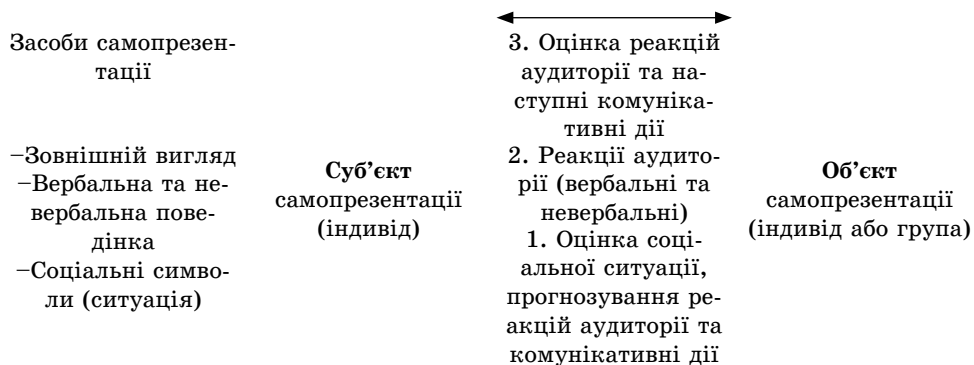
Навмисно або ненавмисно, індивід може поводитися так, щоб викликати у оточуючих відгук, відповідний його уявленню про себе.

Жодна соціальна взаємодія не обходиться без презентації себе, своїх особистісних або професійних якостей. Опиняючись в ситуації міжособистісного спілкування, кожна людина негайно стає суб'єктом самопрезентації. Незалежно від усвідомленості своїх поведінкових дій, вона пред'являє партнеру зі спілкування інформацію про себе за допомогою різних символічних знаків (зовнішнього вигляду, навколишнього простору — офісу, дома, соціальних символів престижу і статусу — марки автомобіля,

телефону та ін.), а також своєю вербальною і невербальною поведінкою (таблиця 1).

Таблиця 1

**Схема здійснення самопрезентації в процесі міжособистісної взаємодії**



Автоматично, з моменту початку спілкування партнер, сприймаючи як усвідомлено, так і частково неусвідомлено, цю інформацію, стає об'єктом самопрезентації. Тобто самопрезентація дійсно виступає засобом управління враженням, яке суб'єкт сам продукує, формує.

Самопрезентація як своєрідна маніпулятивна технологія передбачає, що головним в ній виступає прагнення до того, щоб у об'єкта самопрезентації в момент розставання з суб'єктом виникло відчуття, що без подальшої співпраці ніяк не обійтися, виникла свого роду залежність (А. В. Брушлінський [1], І. Гофман [2] та ін.). Щоб володіти ситуацією спілкування повною мірою, суб'єкт повинен володіти широким спектром знань, умінь і навичок, до яких можна віднести:

- уміння швидко і точно розпізнавати властивості і стан конкретної людини;
- уміння створювати позитивне враження про себе за допомогою міміки, пантоміміки, інтонацій, риторичних оборотів;
- уміння зв'язно пояснити, ненав'язливо показати конкретній людині ті нові можливості, які вона отримає після початку співпраці;
- уміння показати навички ділової взаємодії з тим щоб продемонструвати свою здатність цінувати свій і чужий час, оптимальним чином організувати ділову діяльність.

Самопрезентація як невід'ємна частина індивідуальної соціальної ситуації кожної людини дозволяє:

- отримувати від інших людей потрібні ресурси (матеріальні, інформаційні, емоційні та інші). Людина, що уміє подати себе, легше за інших влаштується на роботу, сподобається чоловікові або жінці, знайде спільну мову з керівником і т. д.;
- конструювати образ власного Я. Образ Я залежить не тільки від власних переконань суб'єкта, але також і від того, як, на його думку, його бачать інші;

– відносно гладко протікати соціальним контактам. У спілкуванні це дозволить істотно згладити моменти критики, понизити конфронтацію і агресію.

В цілому, в процесі спілкування і соціальної взаємодії, за допомогою саамопрезентації суб'єкт здатний не тільки дивитися на себе очима партнера, але і коректувати власну поведінку відповідно до його очікувань, якщо його мета — створити найбільш сприятливе враження. Побічно це дозволяє контролювати і поведінку інших людей.

Основні самопрезентаційні стратегії отримання позитивного ставлення людей — це:

- вираз своєї симпатії до іншої людини.
- створення видимості схожості.
- збільшення своєї фізичної привабливості.
- демонстрація власної скромності.

Таким чином, самопрезентація в процесі життєдіяльності суб'єкта виступає важливим регулятором його соціальної поведінки. При розгляді проблем соціальної детермінації поведінки особистості особлива увага приділяється специфіці пізнання навколишнього світу, усвідомленню свого ставлення до нього, пізнанню себе як суб'єкта діяльності, удосконаленню себе, прагненню досягти самоповаги та успішної взаємодії з людьми з найближчого оточення.

Індивідуальний досвід кожного поступово реалізується у формах стійкої індивідуальної поведінки та власного стилю самопрезентації, на який суттєво впливають особливості соціалізації та соціальної адаптації, самоприйняття особистості та, взагалі, індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості, що містить в собі конкретні референтні персоналії, цілісну структуру емоційно-комунікативних та ціннісних відносин суб'єкта.

## **Список літератури**

1. Брушлинский А. В. Проблема субъектности в психологической науке // Психологический журнал, 1991. — № 6. — С. 311.
2. Гофман И. Представление себя другим / Современная зарубежная социальная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 188–196.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. — М., 1997. — 344 с.
4. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості // Психологія і суспільство. — 2004. — № 4. — С. 95–110.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: Педагогическое общество, 2001. — 442 с.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. — М.: ТЦ Сфера., 2004. — 480 с.
7. Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
8. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека // Речь. — 2006. — 365 с.
9. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей. — Рязань, 1997. — 240 с.
10. Федоров И. А. Основы социального поведения. — Тамбов: ТГПИ, 1993. — 305 с.
11. Шепель В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. — М., 1994. — 320 с.
12. Gleitman H. Basic psychology / H. Gleitman. — N. Y., 1986.

**А. А. Кононенко**

канд. психол. наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Резюме**

В современной психологической науке самопрезентация рассматривается как средство подтверждения образа Я и поддержки самооценки, то есть самопрезентация — это осознаваемый или неосознаваемый процесс (в зависимости от ситуации), который осуществляется активным субъектом. Самопрезентация в осознанном или неосознанном виде представляет полимодальную характеристику, она осуществляется исходя из множества мотивов; присутствует в разных ситуациях; имеет место и в длительной взаимосвязи субъектов, такой как брак. Но она не обязательно включает сознательное внимание и контроль.

**Ключевые слова:** самопрезентация, управление впечатлением, желаемый образ, подтверждение образа Я.

**A. Kononenko**

Candidate of psychological science, assistant of professor

I. I. Mechnikov Odessa national university

**SELF-PRESENTATION AND THE INDIVIDUAL SOCIAL SITUATION OF PERSONALITY**

**Summary**

In modern psychological science self-presentation is examined as a mean of confirmation of appearance I and supports of self-appraisal, that, self-presentation is the realized or unrealized process (depending on a situation) which is carried out an active subject. Samoprezentaciya in the realized or unrealized kind presents polymodal description, it is carried out, coming from the great number of reasons; it is in different situations; takes a place and in the protracted intercommunication of subjects, such as marriage. But it includes conscious attention and control not necessarily.

**Key words:** presentation, management, desired appearance, the impression, confirmation of appearance.



УДК 159.923.2

**О. І. Кононенко**

канд. психол. наук,

в. о. доцента кафедри диференціальної і суспільної психології

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

e-mail: oksana.kroshka@gmail.com

## ЕМОЦІЙНО-ОЦІННЕ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Вирішення проблеми вивчення психологічних особливостей емоційно-оцінного ставлення особистості до себе неможлива без визначення структури емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. У статті розкриваються основні підходи до вирішення цієї проблеми, проводиться аналіз підходів до визначення структури емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

**Ключові слова:** емоційно-оцінне ставлення до себе, особистість, самовідношення, самосвідомість, ціннісні орієнтації.

**Постановка проблеми:** Особистість — це специфічна система, яка характеризується не тільки певним статусом в системі міжособистісних відносин та відповідним ставленням до соціального оточення, але й особливим ставленням до себе самої. У вітчизняній психології фундаментальні дослідження феномену ставлення людини до себе були започатковані О. Н. Леонтьєвим [4], С. Л. Рубінштейном [9], А. Г. Спіркіним [12] та в подальшому продовжені І. С. Коном [3] і І. І. Чесноковою [14].

Самовідношення як певна підструктурна одиниця в загальній системі відношень людини щільно пов'язане з особливостями ставлення суб'єкта до зовнішньо-предметного та соціального світу. На думку Н. І. Сарджвеладзе, основна відмінність самовідношення від ставлення до оточуючого світу полягає у різниці в референтах — в першому випадку основним референтом ставлення виступає власне тіло або психосоціальні та особистісні особливості, в другому — об'єкти зовнішнього світу або інші люди [10]. Виходячи з цього автор акцентує два основні способи самовідношення — об'єктні та суб'єктні, причому підкреслює, що суб'єкт-об'єктним та суб'єкт-суб'єктним способом особистість може ставитися не тільки до тих чи інших боків зовнішньої дійсності, але й до самої себе, до власних внутрішніх станів та переживань. На нашу думку, основна цінність такого підходу дозволяє розширити діагностику та подальший опис емпірично отриманих та теоретично усвідомлених особливостей, які розкривають своєрідність та неповторність емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій:** В психології існує два протилежні підходи до тлумачення структури ставлення до себе. В рамках першого ставлення до себе розглядається як одномірне, в другому — як складноструктуроване психічне утворення. Визначення ставлення як одномірного утворення не знайшло свого емпіричного підтвердження як

в сучасній вітчизняній [8], так і в іноземній психології [15]. Пояснення структури ставлення до себе проводиться через розуміння його як утворення, складність структури якого обумовлена глибиною життєвих стосунків особистості. Змістовний аналіз структурних компонентів ставлення до себе дозволив С. Р. Пантілеєву виділити дві різні за семантичним змістом підсистеми: «оціночну» і «емоційно-ціннісну» [8]. У випадку оцінки ставлення до себе визначається як «самоповага», «почуття компетентності», «почуття ефективності». У якості емоції ставлення визначається як «ауто-сімпатія», «почуття власної гідності», «самоцінність», «самоприйняття». Відмінності між складовими ставлення до себе виділяють цілий ряд іноземних [15] і вітчизняних психологів [8; 11].

Так, І. С. Кон, базуючись на теорії диспозиційної регуляції поведінки, наполягає на трьохкомпонентній структурі самовідношення, яка включає когнітивну, афективну та поведінкову підструктури [3]. Н. І. Сарджвеладзе також виділяє когнітивний, емоційний та конативний компоненти і наполягає на тенденції консистентності між ними, оскільки самовідношення є одним із різновидів аттитюдів, які й характеризуються цією генералізованою властивістю [10].

І. І. Чеснокова пропонує розрізнити два рівні самосвідомості за критерієм знань особистості про себе [14]. На першому рівні таке співвідношення діє в межах співставлення «Я» та іншої людини. Спочатку будь-яка риса сприймається та усвідомлюється в іншій людині, а пізніше переноситься на себе. Відповідно, першими механізмами формування ставлення до себе виступають самосприйняття та самоспостереження. На другому рівні співвідношення знань про себе діє в процесі аутокомунікації, тобто в межах «Я та Я», коли людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе, а в якості специфічного внутрішнього прийому самопізнання автор указує самоаналіз та самоусвідомлення. На думку І. І. Чеснокової, вищого розвитку самосвідомість на другому рівні набуває при формуванні життєвих планів, життєвої філософії, власної гідності тощо.

Ми припускаємо, що структура самовідношення, запропонована І. І. Чесноковою, методологічно співпадає з моделлю ставлення до себе, розробленою Н. І. Сарджвеладзе, та найбільш повно розкриває суб'єктні та об'єктні сфери особистості.

Двохкомпонентний склад самовідношення розглядається також В. В. Століним, який за вихідну тезу узяв різницю змісту «Я-образ» (знання або уявлення про себе, в тому числі і в формі оцінки вираженості тих чи інших рис) та самовідношення (переживання, відносно стійке почуття, яке пронизує самосприйняття та «Я-образ») [13]. Двома основними утворюючими В. В. Столін вважає: 1) знання про ті загальні риси та характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми, — приєднуюча складова (або система самоідентичності), та 2) знання, які виділяють «Я» суб'єкта порівняно з іншими людьми, — диференціююча складова.

Нам імпонує саме такий, більш диференційований та уточнений підхід до структури самовідношення, який можна застосувати й для дослідження емоційно-оціночного ставлення особистості до себе.

**Виклад основного матеріалу дослідження:** В наукових психологічних конструкціях завжди задається певний еталон дослідження особистості, її відношень до світу людей, предметів, історично сформованих способів взаємодії з природою, тобто присвоєння суб'єктом соціальної людської суті. В такій площині психологічні властивості суб'єкта мають своїми джерелами більш часні феномени, які не тільки субординаційно пов'язані з вищими рівнями становлення особистості, але й самі виступають їхніми генетичними корнями. Звідси онтогенез виступає як самодостатня форма визрівання психологічних функцій та подальшого перетворення їх у властивості особистості, при цьому різним етапам онтогенетичного розвитку властиві відмінності у самопізнанні, самооцінюванні, емоційно-оціночному ставленні до себе та подальшій самореалізації, творчій активності, особистісній емоційній та соціальній зрілості.

На наш погляд, саме такий, генетичний підхід, сформульований С. Д. Максименко в проблемному контексті розвитку емоційно-оціночного ставлення особистості до себе, повно та адекватно забезпечує пошук нових резервів особистісного зростання й можливостей оптимізації зовнішніх, виховних впливів з урахуванням періодів підвищеної сензитивності молоді людини до суспільної активності. Услід за Л. С. Виготським, ми вважаємо, що зовнішнє тільки тоді буде мати суттєвий вплив на особистість, коли воно переламано через призму її індивідуальності. Ось чому ми припускаємо доцільність підходу до розуміння специфіки емоційно-оціночного ставлення як до одного із проявів індивідуальності особистості, що зростає.

Принципово важливим для розуміння механізмів становлення особистості, що зростає, є наш підхід до емоційно-оціночного ставлення суб'єкта до себе і як до процесу, і як до результату.

С. Д. Максименко, вказучи на необхідність введення в психологію поняття «динамічна система», підкреслював, що це поняття не тільки характеризує особливості існування психічних процесів, властивостей та станів особистості, але й розкриває специфіку їхньої кількісної та якісної зміни. «Між частинами психологічного цілого здійснюється складна взаємодія, що приводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та взаємовідносин. У результаті цього психічні утворення як динамічні системи змінюються кількісно і якісно» [6, с. 83].

Ця методологічна теза є для нас важливою, оскільки аналіз наукових першоджерел, та власні спостереження дозволили нам не тільки уточнити семантику поняття «емоційно-оцінне ставлення особистості до себе», але й пропонувати його структуру, **в основі якої лежить диференціація особистісних рис та властивостей за принципом їхнього предметного змісту та способу спрямованості.** На наш погляд, принцип предметного змісту розкриває, на що спрямовані складові компоненти емоційно-оцінного ставлення, що виступає їхнім предметним змістом, а принцип способу спрямованості розкриває безпосередній спосіб ставлення. Відповідно до цих принципів нами була виділена структура емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, яка складається з двох основних компонентів:

1) загальні, глобальні показники особистості, які ми називаємо **суб'єкт-об'єктною підструктурою** (глобальне самовідношення, загальну систему цінностей, цілі життя); і

2) часні, які ми називаємо **суб'єкт-суб'єктною підструктурою** (часткова самооцінка, локус контролю, самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутсимпатією, самоінтересом и очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я»), що в подальшому впливає на загальну інтеграцію особистості в систему мікросоціальних стосунків з оточенням.

На наш погляд, запропонована структура дозволяє екстраполювати отриману інформацію не тільки на емоційно-оцінне ставлення особистості до себе, але й до певного кола боків зовнішньої дійсності, тобто надавати інформацію про цілісність або дискордантність характеру респондентів. Крім того, запропонована структура суттєво розширює можливості діагностики Я-образу особистості й сприяє емпіричному виявленню і теоретичному осмисленню індикаторів особистості.

**1. Суб'єкт-об'єктна підструктура.** В цю підструктуру нами були включені глобальне самовідношення, загальну систему цінностей, цілі життя, оскільки завдяки цим особистісним утворенням поступово формується загальна стратегія ставлення особистості до себе. Суб'єкт-об'єктна підструктура лежить в основі загального пізнавального підходу особистості до себе, але не зводиться до простого, механічного процесу самопізнання. Головною особливістю даної підструктури виступає позиція особистості до себе самої, позиція, яка заснована на певному дистанціюванні, коли особистість сприймає та оцінює себе як зовнішній спостерігач. Саме на цьому рівні формуються основні поняття та глобальні оціночні судження стосовно власних рис та властивостей.

Суб'єкт-об'єктна підструктура в певній мірі визначається особливостями когнитивної самоатрибуції, але екстернальної чи інтернальної спрямованості в оцінному ставленні до себе ще не виділяється. На цьому рівні діагностується недиференційоване загальне ставлення особистості до себе, яке розкриває в більшій мірі інструментальний підхід до досягнення певних цілей.

Загальне самовідношення в більшості орієнтує індивіда на систему соціальних норм, правил, звичаїв. Саме в межах цих ідентичностей індивід порівнює себе з певними еталонами, через ці еталони — з іншими людьми та вчиться оцінювати себе з позиції стороннього спостерігача. На цьому рівні проявляється вираженість загальної значущості для індивіда бути прийнятим іншими людьми або знехтуваним ними, але, на думку Л. І. Божовіч, суспільна оцінка виконує двояку роль у формуванні самосвідомості особистості [2], а Б. Г. Ананьев підкреслював, що вирішальне значення в утворенні думок про себе має життя в колективі і правильний розвиток оцінних відносин, що формують самооцінку [1]. В. С. Мерлін також вважає, що «в знанні цінності своїх дій, а тим самим і властивостей особистості вирішальну роль грає оцінка колективу, соціальна оцінка» [7].

Ціннісні орієнтації як друга складова суб'єкт-об'єктної підструктури розглядається і як інтегративна (інформаційно-емоційно-вольова) власти-

вість і як готовність особистості до свідомого визначення і оцінки свого місцезнаходження в часі і просторі певного природного і соціального середовища, вибору стилю поведінки.

Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості індивіду і зумовлюють низку його сутнісних характеристик як особистості. Такі характеристики здебільшого спричиняються тим, що являє собою система цінностей конкретної особистості, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості та психологічної вагомості.

Поняттям «ціннісні орієнтації» визначають елементи мотиваційної структури особистості, на основі якої вона здійснює вибір цілі, мотивів конкретної діяльності з урахуванням особливостей ситуації, яка склалася, відображають певну значущість для особистості предметів та явищ соціальної дійсності, а також створює внутрішню основу відношень до різноманітних цінностей морального, матеріального і політичного порядку.

За Д. О. Леонтьєвим, ціннісно-змістовне вимірювання є елементом загальної структури особистості, в якому представлені всі змісти, які утворюють основу його внутрішнього світу, визначають динаміку його емоцій і переживань, трансформують його картину світу на світогляд [5].

Таким чином, суб'єкт-об'єктний компонент розглядає загальні, недиференційовані тенденції щодо емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. Яким чином визначені тенденції будуть розвиватися, наскільки всі ці уявлення особистості про себе є стійкими та взаємопов'язаними між собою, розкриває наступна підструктура.

**2. Суб'єкт-суб'єктна підструктура** (часткова самооцінка, локус контролю, самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутсимпатією, самоінтересом й очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я»), що в подальшому впливає на загальну інтеграцію особистості в систему мікросоціальних стосунків з оточенням.

Якщо загальна самооцінка виступає генетично більш раннім утворенням особистості, відображає узагальнені когніції суб'єкта стосовно себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, то конкретна, часткова самооцінка формується вже на її тлі.

Особлива роль часткової самооцінки в формуванні суб'єкт-суб'єктної підструктури емоційно-оціночного ставлення особистості до себе полягає в тому, що вона створює підґрунтя для оцінки конкретних проявів і якостей особистості, результати конкретних дій, але функціонально спирається на суб'єкт-об'єктний бік життєдіяльності особистості.

Атрибутивна картина внутрішнього плану емоційно-оціночного ставлення особистості до себе базується на провідному принципі каузальної атрибуції Ф. Хайдера [8]. Центральною тезою цієї теорії виступає поняття про локус каузальності. Сприймаючи будь-яку подію як причинну, люди приписують локус причинності або особистості, або середовищу. В першому випадку подія викликається самим суб'єктом, у другому — в основному виступає продуктом даного середовища. Звідси будь-яка подія (незалежно від того, що під цим розуміється — вчинок або його наслідок, факт,

сформована особистісна риса та ін.), що сприймається та оцінюється людиною, є аддитивною функцією двох діючих сил: сили оточення та особистісних ресурсів. Сила оточення, на наш погляд, в більшості відповідає суб'єкт-суб'єктній складовій емоційно-оцінчного ставлення, а особистісні ресурси, за Ф. Хайдером, утотожуються на суб'єкт-суб'єктному рівні та включають індивідуальні особливості самовідношення, диференційованого за самоповагою, аутсимпатією, самоінтересом и очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я» тощо.

Як основну особливість суб'єкт-суб'єктної підструктури більшість дослідників підкреслюють її оцінний характер [6]. Самоповага, яку ми змістовно включили в названу підструктуру, припускає процес оцінки себе в порівнянні з деякими соціально значущими критеріями, нормами, еталонами — уявленнями про благополучного і ефективного індивіда, закладеними ще з дитинства. Дане вимірювання виражає ті або інші відчуття або переживання в адресу власного «Я» індивіда. У даному чиннику фіксується той зміст, який називається самовідношенням на основі емоційного відчуття прихильності до себе. Відчуття прихильності, ухвалення, духовної цінності власної особистості не припускає порівняння і зіставлення себе з деякими соціально заданими і індивідуально засвоєними нормами — еталонами. В зв'язку з цим характерна позитивна кореляція «аутосимпатії» з «внутрішньою чесністю», з відвертістю індивіда для себе і для інших. Якщо чинник «самоповага» пов'язаний з прагненням до соціально бажаного образу «Я», то аутосимпатія не припускає цього зв'язку. Навіть навпаки, за рахунок позитивного емоційного відношення до себе індивід може відноситися до себе чесніше і відкрито. У основі чинника лежить деяке узагальнене відчуття симпатії, яке може існувати наряду і навіть всупереч тій або іншій узагальненій самооцінці, що виражається в переживанні самоповаги. Про це свідчить те, що чинник «аутосимпатія» відносно незалежний від чинника «самоповага».

*Самоінтерес, який ми включили в суб'єкт-суб'єктну підструктуру, відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і відчуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», упевненість в своїй цікавості для інших, а очікуване відношення від інших* — очікування позитивного або негативного відношення до себе оточуючих.

**Висновки.** В основі структурування емоційно-оцінного ставлення особистості до себе лежить принцип диференціації особистісних рис та властивостей за предметним змістом та способом спрямованості. Принцип предметного змісту розкриває, на що спрямовані складові компоненти емоційно-оцінного ставлення, що виступає їхнім предметним змістом, а принцип способу спрямованості розкриває безпосередній спосіб ставлення. Відповідно до цих принципів пропонується структура емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, що складається з двох основних компонентів: 1) загальні, глобальні показники особистості, або суб'єкт-об'єктна підструктура (глобальне самовідношення, загальна система цінностей, цілі життя); і 2) часні, або суб'єкт-суб'єктні підструктури (часткова самооцінка, локус контролю, самовідношення, диференційоване за самоповагою,

аутсимпатією, самоінтересом й очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я»), що в подальшому впливає на загальну інтеграцію особистості в систему мікросоціальних стосунків з оточенням.

### **Список літератури**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2002. — 228 с. — (Першотвір).
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 209 с.
3. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с. — (Першотвір).
5. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1993. — 216 с.
6. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.] / С. Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 320 с. — (Першотвір).
7. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб. пособие к спецкурсу / В. С. Мерлин. — Перм. гос. пед. ин-т, Урал. отд-ние О-ва психологов СССР при АН СССР. — Пермь: ПГТИ, 1990. — 107 с.
8. Пантिलеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 110 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1989. — 487 с. — (Першотвір).
10. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — Тбилиси: Мецниба, 1989. — 367 с. — (Першотвір).
11. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М.: Наука, 1989. — 129 с.
12. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М.: Наука, 1972. — С. 270. — (Першотвір).
13. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 286 с. — (Першотвір).
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1981. — 323 с.
15. Coopersmit S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmit . — N. Y.: Freeman, 1967.

**О. И. Кононенко**

канд. психол. наук,

и. о. доцента кафедры дифференциальной и специальной психологии,

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ  
КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**Резюме**

Решение проблемы изучения психологических особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе невозможно без определения структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе. В статье раскрываются основные подходы к решению этой проблемы, проводится анализ подходов к определению структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе.

**Ключевые слова:** эмоционально-оценочное отношение к себе, личность, самоотношение, самосознание, ценностные ориентации.

**O. Kroshka**

candidate of psychological sciences, teacher of department of differential

and experimental psychology, I. I. Mechnikov Odessa national university

**EMOTIONAL-EVALUATIVE RELATIONSHIP OF PERSONALITY  
TO YOURSELF AS PSYCHOLOGICAL PHENOMENA**

**Summary**

The problem of studying the psychological characteristics of emotional-evaluative relationship of personality to himself impossible without determining the structure of emotional-evaluative relationship of personality to himself. In this publication, the main approaches to solving this problem, an analysis of approaches to determining the structure of emotional-evaluative relationship of personality to yourself.

**Key words:** emotionally evaluative attitude toward yourself, personality, self-attitude, identity, value orientation.



УДК: 159.923+159.923.2+159.922.5

**Е. Л. Малеева**

канд. психол. наук, старший научный сотрудник  
Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины

## ПСИХОПРОФИЛАКТИКА НЕВРОТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ЗАДАЧ СОХРАНЕНИЯ И РАСКРЫТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблемам психопрофилактики; автор обращает внимание научной общественности на ее актуальность, предлагает систему методов и возможные формы ее решения.

**Ключевые слова:** психопрофилактика, воспитание, психотерапия, популяризация психологических знаний, превенция невротического развития личности.

Ни для кого не секрет, что одним из важнейших факторов, препятствующих раскрытию потенциала личности, является невроз. Он создает преграды на пути развития любого человека и в частности одаренного. Самое обидное то, что талантливому ребенку есть что терять, но он может «выбрать» невротический путь развития, не находя более конструктивных способов социальной адаптации и сохранения собственной психики. Много лет назад Карен Хорни писала о том, какую цену платит невротик за свой способ выживания в мире — он не становится тем, кем бы мог стать.

Читая когда-то труды К. Хорни, давно ставшие классикой психологии, я думала о том, что если бы каждый знал об этой непомерно высокой цене еще в юности, если бы старшее поколение могло передать новому какие-то важные знания, позволяющие предотвратить формирование стойких изъянов характера... Но только ли в знаниях дело? Что еще нужно делать для того, чтобы жизнь не искорежила психику человека? Почему при таком обилии литературы так мало делается для предотвращения невротического развития? Психотерапия, направленная на исправление уже приобретенных дефектов, необычайно популярна, а психопрофилактика, которая могла бы сделать исправление вообще ненужным, практически не развивается. Огромное количество психотерапевтических школ и при этом ни одной школы, обучающей психопрофилактике, — странно, правда? Не хочу обидеть многих прекрасных людей, квалифицированных психологов и психиатров, работающих в сфере психотерапевтических услуг, но стоит все же задуматься над тем, почему исправлению дефектов развития уделяется большее внимание, чем их предотвращению. Ответ сам собой напрашивается: чем ниже уровень психологической компетентности населения, чем меньше внимания уделяется профилактике неврозов и других психических нарушений, тем больше клиентов у психотерапевтов. Так пусть возникают и множатся психологические проблемы детей и подростков — они наши будущие клиенты, кормильцы?

Нужно отметить, что опыт, накопленный психотерапевтами за многие годы существования различных школ и направлений, может быть чрезвычайно полезным в подготовке специалистов по психопрофилактике. Фактически на этом богатом теоретическом и клиническом материале и можно построить систему превентивных мероприятий. Нужно сделать только шаг от «как помочь клиенту измениться и реализовать себя, несмотря на имеющиеся стойкие изъяны» к «как помочь ребенку вырасти психически здоровым и способным раскрыть свой потенциал».

Это очень интересная, вдохновляющая задача, как мне кажется: выделить и, возможно, модифицировать те психотерапевтические методики, которые в наибольшей степени пригодны для психопрофилактической работы с подростками.

В этом отношении особенно перспективна когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) — относительно новое для нашей страны направление психотерапии. Акцент в нем делается на обучении клиента рациональным и адаптивным способам переработки информации, новым «мыслительным привычкам». Напомню, что работа КП-терапевта направлена на выявление дезадаптивных, автоматических мыслей клиента. Обучение вместо переучивания — так может выглядеть психопрофилактическая работа с детьми и подростками, опирающаяся на КПТ-теорию и практику. Данное психотерапевтическое направление, напоминающее скорее образовательную программу (разъяснение, формирование навыков, информирование), чем психотерапию в привычном понимании этого слова, имеет прямое отношение к психопрофилактике.

Популяризация среди старшеклассников психологических знаний также может быть действенным психопрофилактическим подходом. Школа, несмотря на усилия отдельных лиц и психолого-педагогических коллективов, пока не дает детям элементарных знаний и навыков самопомощи.

Запустить рефлексию, дать общее представление о психотерапевтических приемах самопомощи и самопознания — и ребенок в будущем станет сам себе психотерапевтом. Важно, чтобы с юности укоренилось представление о самом себе как о главном эксперте в области своего внутреннего мира и самой надежной опоре в жизни.

В рамках разработки программы и методик психопрофилактики невротического развития было бы интересно провести с группой подростков цикл семинаров, бесед, тренингов и получить от них обратную связь — что, по их мнению, было наиболее полезным, что они применяют в жизни? В такой экспериментальной группе испытуемые были бы одновременно и соавторами, активными создателями системы психопрофилактики (как в современном театре зрители часто становятся участниками спектакля и могут в определенной мере выразить себя). Подростки, ставшие членами первой экспериментальной группы, впоследствии могли бы принимать участие в подобных мероприятиях как помощники психолога, как магистранты и аспиранты, исследующие эффективность различных методов психопрофилактики, как волонтеры и практиканты.

В отличие от взрослых, подростки очень пластичны, их невротические реакции и паттерны поведения не так устойчивы — хорошо организованная, теоретически обоснованная система превентивных мер даст достаточно быстрые и ощутимые результаты. Самое главное — удастся сберечь энергию, которая тратится на невротические защитные процессы. Для реализации потенциала часто недостает именно энергии. Свою негативную роль играет и невротическая тревога — блокирует мышление, память, речь, сковывает всю личность в целом.

Проблема, на которую обращается ваше внимание, не нова: врачи всегда говорили, что лучше предотвратить болезнь, чем лечить ее. И нельзя сказать, что психогигиене и психопрофилактике не уделяется в нашей стране совсем никакого внимания. Психологам читается курс «Основы психотерапии и психогигиены». Существует также курс «Психопрофилактика и психогигиена» — т. е. так или иначе, студентов знакомят с азами превенции психических нарушений. Но вскользь, будто главное — исправлять дефекты, хотя каждому известно, что их появления во многих случаях можно не допустить. Если сравнить, даже приблизительно, сколько времени и средств тратится на обучение психотерапии, столь модной в нашей стране последние 15 лет, с количеством часов, отведенных в ВУЗах на изучение профилактики... Контраст разительный, согласитесь.

В идеале обучение основам психопрофилактики должно следовать за изучением теорий личности, клинической психологии, основ психотерапии — все эти предметы подготавливают психолога к творческому, критичному и осмысленному изучению литературы по психопрофилактике, а также к самостоятельной разработке превентивных методик.

Несколько лет назад, будучи преподавателем курса «Основы психотерапии и психогигиены» на факультете последипломного образования (специальность — «Психология»), огорчалась тому, что на этот предмет выделено так мало часов (36 всего лишь) — не хватало времени даже на беглое изложение основ психотерапии, а к профилактике перейти и вовсе не получалось: нужна база — представление о теоретических основах разных психотерапевтических школ, понимание того, какие концепции личности, невроза и развития человека за ними лежат и, конечно же, соответствующее количество лекционных часов. И сейчас удивляет и огорчает такое небрежное отношение к самому, может быть, важному — подготовке людей, способных помочь детям не стать вечными клиентами психотерапевтов, свободно развиваться и реализовывать свои таланты.

Необходимо остановиться на еще одном аспекте психопрофилактической работы с подростками. Он связан с ценностно-смысловой сферой психики человека и пересекается с задачами экзистенциальной психотерапии. Это направление во главу угла ставит не исправление дезадаптивных мыслей и способов поведения, а помощь человеку в самореализации, осознании личных смыслов и целей развития, нахождении наилучшего для него способа существования в мире. Но и эта сложная задача решалась бы в зрелом возрасте гораздо легче (без помощи психотерапевта), если бы подростка еще в школьные годы ориентировали на понимание себя, своих

потребностей, смыслов и ценностей, возможностей и ограничений; знакомили с понятиями свободы и ответственности, научили принимать тревогу и одиночество существования и при этом не впадать в уныние, сохранять мужество, способность радоваться жизни.

Предвижу вопрос: «Чем отличается предлагаемый подход от уже имеющегося? Психологические службы общеобразовательных школ, а также некоторые исследовательские центры Украины занимаются проблемой психологического сопровождения детей и юношества». Только акцентом на предотвращении появления невротических блоков. Психопрофилактика конкретнее, уже — это часть, одна из граней психологического сопровождения ребенка. Но в то же время настолько сложная, слабо разработанная, тесно связанная с педагогикой — это и есть, по сути, психологически грамотное и разумное воспитание, — что нуждается в выделении в качестве особого направления научной и практической деятельности. Важно не только вовремя замечать невротические реакции ребенка, травмы и пр., корректировать нарушения, но и формировать у маленького человека мудрую и поддерживающую жизненную философию, саногенные способы переработки информации. В этом могут оказаться полезными не только теории и методики КПТ и экзистенциально-гуманистического психотерапевтического подхода, практические разработки многих других психологических школ, но и особым образом организованное общение с ребенком.

Немаловажный аргумент в защиту данной точки зрения: в условиях нашей страны путь профилактики самый реальный. В Украине не развита страховая медицина, консультации психолога и психотерапевтические сеансы стоят очень дорого для подавляющей части населения. Вторая существенная причина, по которой именно профилактике следует уделить первостепенное внимание: в нашей культуре не принято (слава Богу!) изливать душу за деньги. Молодому человеку, да и взрослому, бывает тяжело и одиноко, у него не всегда есть желание и возможность платить психологу — в результате значительная часть людей так и проживает жизнь, не узнав о своих скрытых возможностях, расходуя силы на непродуктивные способы приспособления к социуму, а не на реализацию творческого потенциала.

### **Возможные пути и методы психопрофилактики**

Методы зависят от возраста ребенка или подростка, степени подготовленности, компетентности взрослого (психолога, педагога, родителя). Не имея возможности даже кратко изложить здесь психопрофилактические подходы, ограничусь лишь несколькими примерами, иллюстрирующими общую идею.

С дошкольниками можно особым образом организовать игру в «Школу» (профилактика школьного невроза). Со старшеклассниками полезно было бы обсудить некоторые темы: уважение к себе, право на существование, неудачи и потери, реакции на критику, стыд и вина, возможности и ограничения и пр. С помощью техник КПТ (дневники, шкалирование и др.) и

экзистенциальной психотерапии (беседы) сформировать здоровые привычки реагирования и заложить основы жизненной философии, помогающей справляться с трудностями, понимать и уважать себя, быть терпимыми к другим.

Эта работа близка к педагогической, но требует психологических знаний, достаточно высокого уровня общей культуры (не говоря уже о гуманности и многих других качествах). Семинары и дополнительное психологическое образование для педагогов, желающих принимать участие в психопрофилактической работе, позволили бы приблизить профилактику к реальной жизни: школьники больше времени проводят с учителями, чем с психологами. Привлечение родителей к работе в этом направлении также имеет огромное значение. Популяризация психологических знаний среди них — необходимое условие психопрофилактики.

Важнейшую роль в превенции психических отклонений играет обычное живое общение со взрослыми — беседы о жизни и проблемах, возникающих в подростковом возрасте. Не будем преувеличивать значения специально организованной психопрофилактики в развитии ребенка, подростка. Здоровому подростку из хорошей семьи, возможно, ничего не нужно, кроме общения с мудрыми, любящими родителями. В ряде случаев юноше достаточно побеседовать о своих проблемах со школьным учителем или любым здравомыслящим взрослым человеком. К счастью, не всегда и не всем нужна помощь специалистов по психопрофилактике — психологов, прошедших специальную подготовку, обученных методам превенции психических отклонений. Беседа с отцом или дедом может напоминать экзистенциальную терапию — по своей свободной форме, ориентированности на ценности и смыслы. Но далеко не всем подросткам легко найти такое окружение, не все родители и учителя способны заменить психолога.

Психопрофилактическая беседа как основной метод работы с подростками не должна превращаться в «воспитательное мероприятие», «промывание мозгов» и прямое наставничество. Совершенно свободный, творческий, очень гибкий диалог двух людей, один из которых живет дольше, но тоже не знает точно «как правильно» и «как должно быть», принесет больше пользы. Совместное размышление, поиск возможных ответов и переживание неоднозначности, сложности жизни — приблизительно таким содержанием можно наполнять беседы с подростками.

Итак, как видите, речь, по сути дела, идет о хорошем, вдумчивом воспитании через общение — в нем и заключается психопрофилактика. Некоторые родители могут самостоятельно справиться с такой задачей — вот и отлично, а некоторым нужно помочь: взять на себя часть родительских функций, дать необходимую информацию и научить ею пользоваться.

Хочу подчеркнуть, что этот вид психологического сопровождения хоть и пересекается с консультированием, педагогикой и психотерапией, представляет собой отдельное направление психологической профессиональной деятельности.

## Организационные вопросы

*Кадры.* Желательно было бы привлечь к психопрофилактической работе педагогов, интересующихся психологией и психотерапией. Ведь это люди, выбравшие работу с детьми, воспитание и обучение подрастающего поколения в качестве своего главного дела. Пусть кто-то поступил в пединститут случайно, но значительная часть студентов и выпускников были мотивированы действительно любовью к детям, умением находить к ним подход, желанием с ними общаться всю жизнь. Они обычно работают в школе или других детских учреждениях и могли бы, при соответствующей подготовке, успешно заниматься психопрофилактикой.

Пока, к сожалению, наметилась другая тенденция: значительное число выпускников пединститутов учится на психотерапевтов и даже практикует (иногда, нужно признать, довольно успешно, особенно в сфере обучения и развития персонала). Однако полноценными психотерапевтами они обычно не становятся, что не мешает им продолжать заниматься этим видом деятельности — профессиональная родительская позиция, выражающаяся в уверенности: «Я точно знаю, как правильно, и всех научу» помогает им уверенно делать карьеру в практической психологии.

Настоящий педагог (не просто получивший диплом) — всегда психолог по натуре. К тому же он видит детей постоянно и в самых разных ситуациях, его жизнь тесно переплетена с жизнью воспитанников и учеников — он может оказать значительное влияние на психическое и духовное развитие ребенка.

И все же, по моему мнению, к психопрофилактической работе стоит привлекать в первую очередь психологов. Педагоги и родители, получив соответствующую подготовку, также могут быть очень ценными участниками программы.

## Формы работы

1. *С детьми и подростками.* Индивидуальные беседы, групповые тренинги, ролевые игры, просмотры художественных фильмов (с последующим коллективным обсуждением), чтение и обсуждение литературных произведений, философских идей, повседневных жизненных проблем — коллективные беседы; информационные семинары по психологии в форме диалога (лучше — «полилога»).

2. *С педагогами,* желающими пройти специализацию в области психопрофилактики — лекции, семинары, мастер-классы, круглые столы, конференции и т. д. Возможно издание методичек и др.

3. *С родителями* — беседы и консультации.

4. *С общественностью* — привлечение внимания общественности и государственных структур к проблеме психического здоровья, необходимости психопрофилактики, особой важности этой деятельности в контексте развития творческого потенциала личности (статьи в периодических изданиях и в Интернете, выступления по телевидению, круглые столы и т. п.).

Группа специалистов, занимающаяся профилактикой невротического развития, в идеале должна состоять из теоретиков и практиков (психологов и педагогов).

Возлагая большие надежды на превентивные мероприятия, мы не строим иллюзий: консультирование, медицинская и психотерапевтическая помощь останутся востребованными, как бы хорошо ни была поставлена в стране система психопрофилактики (пока мы можем только мечтать об этом), но необходимость в исправлении сформировавшихся дефектов станет гораздо меньшей. В этом и заключается цель разрабатываемой программы.

### **Список литературы**

1. Адлер А. О невротическом характере / А. Адлер. — «Университетская книга». — АСТ СПб.: — М., 1997. — 388 с.
2. Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — «Питер». — СПб., 2002. — 672 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. — «Прогресс» — «Универс». — М., 1993. — 480 с.

**О. Л. Малєєва**

старший науковий співробітник Інституту психології НАПН України

### **ПСИХОПРОФІЛАКТИКА НЕВРОТИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК ОДНЕ З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАВДАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

#### **Резюме**

Стаття присвячена проблемам психопрофілактики; автор звертає увагу наукової громадськості на її актуальність, пропонує систему методів і форм її рішення.

**Ключові слова:** психопрофілактика, виховання, психотерапія, популяризація психологічних знань, превенція невротичного розвитку.

**O. Malyyeva**

### **PSYCHOPHYLAXIS OF NEUROTIC EVOLVEMENT AS ONE OF THE EXTERIOR GOALS OF PRESERVATION AND EXPENDITURE OF PERSON'S POTENTIAL**

#### **Summary**

The article focuses on the issues of psychophylaxis; the author points out the importance of the problem, proposes a system of methods and ways of solving it.

**Key words:** psychophylaxis, upbringing, psychotherapy, popularization of psychological knowledge, prevention of neurotic evolvement.

УДК 372 3:376.4

**А. Малигіна**

аспірант

кафедри диференціальної і спеціальної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена психолого-педагогічному аналізу стану проблеми дослідження особистості дитини із затримкою психічного розвитку у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці. Показано, що дітям із ЗПР притаманні такі специфічні особливості, як знижена пізнавальна активність, розпад інтелектуальної продуктивності, слабкість пізнавальних інтересів, обмеженість, вибірковість знань та уявлень про оточуюче, несформованість навичок спілкування, ускладнених мовленнєвою патологією, що позначаються на їх розвитку, навчанні та соціальній адаптації тощо.

**Ключові слова:** онтогенез, затримка психічного розвитку, дефіцитарність окремих психічних функцій.

Проблема дітей ЗПР була предметом наукових досліджень багатьох українських, російських та зарубіжних учених.

Як відомо, історія вивчення затримки психічного розвитку дітей була започаткована працями Е. Lasegne та К. Lagrain [цит. за 7]. Вони першими описали клініку інфантилізму в дітей. Т. П. Сімпсон звузила цю групу, відзначивши, що, крім незрілості емоційно-вольової сфери, у таких дітей спостерігається деяке відставання в розвитку пізнавальних здібностей, уваги, пам'яті, що створює їм певні труднощі при навчанні в школі. Відомі дослідники інтелекту А. Біне і Сімон виділили учнів із дещо зниженим рівнем інтелекту, їх назвали «псевдоненормальними учнями», підкресливши тим самим їхню відмінність від дітей, котрі нормально розвиваються, і від олігофренів. Американські науковці А. Штраус і Л. Летінен, автори в цій царині, що стала тепер класичною монографією [9], описали важливі особливості дітей із мінімальними пошкодженнями мозку. Серед цих особливостей виділялися: стійкі труднощі у навчанні, не зовсім адекватна поведінка, але при цьому достатньо високі збережені інтелектуальні здібності. Як етіологічний фактор зазначалося слабковиражене раннє ураження центральної нервової системи. А. Штраус і Л. Летінен відзначали як досить важливу характеристику відносно високі, в межах норми, показники за інтелектуальними тестами багатьох дітей цієї категорії, хоча водночас такі діти відчувають великі труднощі в навчанні.

Більшість зарубіжних психологів вважають, що у значної частини дітей із ЗПР органічне пошкодження мозку може бути виявлено неврологічно, саме воно веде до порушення нормального процесу навчання (А. Штраус, Л. Летінен, С. Кірк, В. Кірк). Вони наголошували на необхідності від-



окремлення таких дітей від розумово відсталих, дітей із дефектами слуху, зору та фізичними вадами, порушенням мови.

Сучасні дослідники вказують на такі особливості психічного розвитку дітей із ЗПР, як труднощі в оволодінні елементарною грамотою, лічбою, що не заважає таким учням володіти добре розвинутою мовою, здатністю до запам'ятовування віршів, казок, дотримування правил гри, засвоєння способу виконання завдань і використання їх у нових завданнях [8].

На відміну від олігофренії, при якій спостерігається стійкий загальний недорозвиток психіки, у дітей із ЗПР є парціальний недорозвиток вищих психічних функцій, які мають тимчасовий характер і можуть бути скоригованими у дитячому та підлітковому віці за допомогою спеціальних психолого-педагогічних методів.

Українські науковці Н. А. Бастун [1], Т. Д. Ілляшенко [4], Т. В. Сак [4] зазначають, що діти із ЗПР «мають якісно інші порушення інтелектуальної діяльності» на відміну від розумово відсталих дітей. Для дітей із ЗПР властиве «нерівномірне порушення психічних функцій» (зберігається досить висока здатність до компенсації психічної діяльності при наявності «слабких місць»); певні розлади здатності до абстрактного мислення, що «виникають через розлади так званих передумов інтелекту: працездатності, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, мовлення» тощо.

Відзначалися труднощі при оволодінні читанням, письмом, лічбою, розв'язанням арифметичних задач, недостатність сенсомоторної координації, загальна моторна повільність, наявність гіперкінезів (або навпаки, гіпокінезія), імпульсивність, емоційна нестійкість, невеликий обсяг уваги, швидка втомлюваність тощо.

Т. В. Єгорова виявила в дітей із ЗПР низьку продуктивність і стійкість пам'яті (особливо при значному навантаженні), слабкорозвинуте опосередковане запам'ятовування, зниження при його здійсненні інтелектуальної активності. Порівнюючи різні види мислення, вона прийшла до висновку, що найбільші труднощі виникають у дітей із ЗПР при розв'язанні завдань, які вимагають словесно-логічного мислення [3].

Затримка психічного розвитку дітей є складним поліморфним порушенням, за яким у різних дітей страждають різні компоненти їхньої психічної, психологічної і фізичної діяльності.

Для того, щоб зрозуміти причину вади, необхідно звернутися до структурно-функціональної моделі роботи мозку (за О. Р. Лурія). Згідно з цією моделлю, у функціонуванні мозку виділено три блоки — енергетичний, блок прийому, переробки та зберігання інформації, блок програмування, регуляції і контролю. Злагоджена робота цих трьох блоків забезпечує інтегративну діяльність мозку і постійне взаємозбагачення всіх його функціональних систем.

Відомо, що в дитячому віці найчастіше порушуються функціональні системи з коротким часовим періодом розвитку. Це характерно для систем продовгуватого та серединного мозку. Ознаки функціональної незрілості виявляють системи з більш тривалим постнатальним періодом розвитку —

третинні поля аналізаторів і формації лобної ділянки. Оскільки функціональні системи мозку дозрівають гетерохронно, то патогенетичний фактор, який діє на різних етапах пренатального чи раннього постнатального періоду розвитку дитини, може викликати складне поєднання симптомів як негрубого пошкодження, так і функціональної незрілості різноманітних відділів кори головного мозку.

Підкоркові системи забезпечують оптимальний енергетичний тонус кори головного мозку і регулюють її активність. При їх функціональній чи органічній неповноцінності в дітей виникають нейродинамічні розлади: лабільність (нестійкість) та виснаженість психічного тону, порушення сконцентрованості, врівноваженості та рухливості процесів збудження й гальмування, явища вегето-судинної дистонії, обмінно-трофічні порушення, афективні розлади тощо.

Третинні поля аналізаторів відносяться до блоку отримання, переробки і збереження інформації, яка надходить із зовнішнього середовища. Морфо-функціональне неблагополуччя цих областей призводить до дефіцитарності модально-специфічних функцій, до яких належать праксис, гнозис, мова, зорова та слухова пам'ять.

Формації лобної ділянки належать до блоку програмування, регуляції та контролю. Разом із третинними зонами аналізаторів вони здійснюють складну інтегративну діяльність мозку — організують спільну участь різних функціональних підсистем мозку для побудови та реалізації найбільш складних психічних операцій, пізнавальної діяльності та свідомої поведінки. Незрілість цих функцій призводить до виникнення у дітей психічного інфантилізму, несформованості довільних форм психічної діяльності, до порушення міжаналізаторних корково-коркових та корково-підкоркових зв'язків.

Тобто за результатами структурно-функціонального аналізу, при ЗПР можуть бути первинно порушені як окремі згадані структури, так і їх основні функції в різних поєднаннях. При цьому глибина пошкоджень чи ступінь незрілості можуть бути різними. Саме цим і визначається різноманітність психічних проявів, що зустрічаються у дітей із ЗПР. Різноманітні вторинні нашарування ще більше посилюють внутрішню дисперсію в межах цієї категорії. При ЗПР у дітей відзначаються різноманітні етіопатогенетичні варіанти, де основними факторами можуть бути:

- низький темп психічної активності (коркова незрілість);
- дефіцит уваги з гіперактивністю (незрілість підкоркових структур);
- вегетативна лабільність на тлі соматичної ослабленості (через незрілість чи внаслідок ослабленості самої вегетативної нервової системи у зв'язку з соціальними, екологічними, біологічними чинниками);
- вегетативна незрілість (як біологічна невитривалість організму);
- енергетична виснаженість нервових клітин (через хронічний стрес) та ін.

У процесі досліджень серед дітей із затримкою психічного розвитку Т. А. Власовою [2] та М. С. Певзнер [2] було визначено дві групи. До першої увійшли діти з порушеним темпом фізичного і розумового розвитку, які характеризувались як діти з психофізичним та психічним інфантилізом

мом. Затримка їхнього розвитку була викликана *уповільненим темпом дозрівання* лобної ділянки кори головного мозку та її зв'язків з іншими ділянками кори та підкірки. Ці діти відстають від однолітків у фізичному розвитку, відзначаються інфантильністю у пізнавальній діяльності та вольовій сфері, їм важко включитись у навчальну діяльність, вони швидко втомлюються, для них властива знижена працездатність.

До другої групи були віднесені учні з функціональними розладами психічної діяльності (церебрастенічні стани), які часто виникають внаслідок *мозкових ушкоджень*. Для цих школярів притаманна слабкість основних нервових процесів, хоча глибоких порушень пізнавальної діяльності у них немає, і в періоди нормалізації стану такі діти можуть досягати хороших успіхів у навчанні.

В. В. Ковальов запропонував свою класифікацію межових форм інтелектуальної недостатності на основі патогенетичного принципу. Перша група — дизонтогенетичні форми, за яких недостатність зумовлена механізмами затриманого чи викривленого розвитку дитини; друга — енцефалопатичні форми, до їх основи покладено органічні ураження мозкових механізмів на ранніх етапах онтогенезу; третя — інтелектуальна недостатність, що зумовлена вадами аналізаторів та сенсорною депривацією; четверта — інтелектуальна недостатність, що є наслідком дефектів виховання, дефіцитом інформації з раннього дитинства («соціокультурна розумова відсталість», за термінологією Американської асоціації з проблем розумової неповноцінності).

К. С. Лебединська запропонувала клінічну класифікацію ЗПР з врахуванням не лише пошкоджених механізмів психічного розвитку, а й причин, що їх зумовлюють [цит. за 4]. Авторка визначила чотири основні варіанти затримок психічного розвитку: конституціонального, соматогенного, психогенного та церебрально-органічного походження. Розглянемо більш детально запропоновану класифікацію.

1. ЗПР конституціонального походження. Це так званий гармонійний інфантилізм (за класифікацією М. С. Певзнер та Т. А. Власової). Його характеризує незрілість емоційно-вольової сфери. Для дитини з такою формою ЗПР притаманні перевага емоційної мотивації поведінки, безпосередність, підвищена емоційність, легка навіюваність, ігрові інтереси. Незрілість мотиваційної сфери спричиняє неготовність дитини до шкільного навчання.

2. ЗПР соматогенного походження зумовлена стійкою астеною як наслідок хронічних інфекцій, алергічних станів, уроджених вад соматичної сфери. Нерідко соматогенний інфантилізм супроводжується певними неврологічними нашаруваннями: невпевненістю, боягузтвом, почуттям фізичної неповноцінності.

3. ЗПР психогенного походження щільно пов'язана з несприятливими умовами виховання, які спочатку травмують психіку дитини, викликають порушення вегетативних функцій, потім — порушення психічного та емоційного розвитку. Таким дітям властиві риси психічно нестійкої особистості (імпульсивність, навіюваність, незрілість емоційно-вольової сфери в поєднанні з недостатнім рівнем знань та уявлень про навколишній

світ). Характерним для цього типу ЗПР є варіант аномального розвитку особистості дитини по типу кумира сім'ї. В цьому випадку в дитини не формуються риси самостійності, ініціативності, відповідальності, а формується натомість егоїзм, нелюбов до праці, настанова на постійну допомогу та опіку.

4. ЗПР церебрально-органічного походження. Автор визначає її основне значення у цій аномалії розвитку завдяки частоті та стійкості порушень у емоційно-вольовій сфері та пізнавальній діяльності. В анамнезі дітей із цією формою ЗПР відзначається наявність негрубої органічної недостатності нервової системи, яка зумовлена патологією, запізненням формування локомоторних функцій.

За дослідженнями особливостей психічного розвитку в дітей із ЗПР, І. І. Мамайчук [5] рекомендує здійснювати до них диференційований підхід, оскільки розлади пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мови, праксису) при різних формах ЗПР проявляються по-різному.

Наведемо психологічні параметри затримки психічного розвитку. Психофізичний інфантилізм у своєму підґрунті має такі клініко-психологічні прояви: відносна сформованість психічних процесів, але сповільнений темп їх становлення; недорозвиток мотивації навчальної діяльності, особистісна незрілість. Ці прояви призводять до нейропсихологічних особливостей: порушення динаміки розумової працездатності, зниження об'єму пам'яті та уваги внаслідок недостатньої мотивації діяльності. Якщо характеризувати соматогенну форму ЗПР, то для неї властиві сформованість психічних процесів, однак дуже проявляються астения, дратівлива слабкість. А це виражається в нейропсихологічних особливостях: зниження динаміки розумової працездатності, підвищена втомлюваність уваги, зменшення об'єму пам'яті в зоровій та слуховій модальностях. Для психогенної форми ЗПР характерними є такі клініко-психологічні прояви, як збереження психічних процесів, виражене зниження мотивації навчальної діяльності в зв'язку з патологічним розвитком особистості (тривожність, егоцентризм). На нейропсихологічних особливостях це позначається як можлива «іррегулярність у психічному розвитку та нерівномірний розвиток психічних процесів. Стосовно ЗПР церебрально-органічного генезу, то вона має такі клініко-психологічні прояви: недорозвиток психічних процесів і функцій, що призводить до розладів інтелектуальної продуктивності, частковий (парціальний) недорозвиток окремих психічних функцій. А це, в свою чергу, викликає наступні нейропсихологічні особливості: порушення розумової працездатності; недорозвиток стійкості, переключення об'єму уваги; зниження об'єму пам'яті у всіх модальностях; недорозвиток орієнтувальної основи діяльності; недорозвиток зорово-просторового гнозису і праксису; виражена дефіцитарність у розвитку окремих якостей: уваги, пам'яті, гнозису, праксису.

Враховуючи психолого-педагогічні параметри, І. І. Мамайчук виділяє чотири основні групи дітей із ЗПР:

1. Діти з відносною сформованістю психічних процесів, але зі зниженою пізнавальною активністю. В цій групі найчастіше зустрічаються діти

з ЗПР внаслідок психофізичного інфантилізму і діти з соматогенною та психогенною формами ЗПР.

2. Діти з нерівномірним проявом пізнавальної активності і продуктивності. Цю групу складають діти з легкою формою ЗПР церебрально-органічного генезу, з вираженою ЗПР соматогенної форми і з ускладненою формою психофізичного інфантилізму.

3. Діти з явно вираженим розладом інтелектуальної продуктивності, але зі сформованою пізнавальною активністю. До цієї групи входять діти з ЗПР церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається дефіцитарність окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, гнозису, праксису).

4. Діти, для яких притаманне поєднання низького рівня інтелектуальної працездатності і слабко виражена пізнавальна активність. До цієї групи входять діти з важкою формою ЗПР церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається первинна дефіцитарність в розвитку усіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозису, праксису, а також недорозвиток орієнтувальної основи діяльності.

Загальними ознаками для всіх є відставання у психічному розвитку в усіх сферах психічної діяльності до початку шкільного віку. Це спостерігається у сповільненій переробці сенсорної інформації, недостатній сформованості розумових операцій, низькій пізнавальній активності та слабкості пізнавальних інтересів, обмеженості та вибірковості знань та уявлень про оточуюче. За даними Б. І. Белого, П. В. Шохіна, дітям із ЗПР необхідний триваліший (ніж нормально розвинутих однолітків) період часу для сприймання та обробки сенсорної інформації через їх обмеженість чи фрагментарність знань про навколишнє середовище. Це виявляється у труднощах при впізнаванні предметів, які перебувають у незвичному положенні, контурних чи схематичних зображень, виділенні схожих якостей предметів, змішуванні подібних за написанням букмоунікативних вмінь. Л. І. Переслені та інші дослідники наголошують на нестійкості, розсіяності, низькій концентрації уваги та труднощах її переключення [6].

Неповноцінність уваги зумовлюється недостатнім розвитком почуття відповідальності та цікавості до навчання. Спостерігаються недоліки аналізу при виконанні завдань, особливо при зростанні швидкості сприймання матеріалу. Ускладнення умов роботи уповільнює виконання завдання, тобто втрачається продуктивність діяльності (Г. М. Понарядова, Г. І. Жаренкова).

Пам'ять характеризується зниженням продуктивності запам'ятовування та нестійкістю: більша збереженість мимовільної пам'яті у порівнянні з довільною; переважання зорової над слуховою; переважання механічного запам'ятовування над словесно-логічним; швидке забування та низька швидкість запам'ятовування.

На недостатню сформованість аналітико-синтетичної діяльності у всіх видах мислення вказують Ілляшенко Т. Д. [4].

Під час розгляду предмета чи явища діти з ЗПР виділяють удвічі менше ознак, ніж їхні нормально розвинути однолітки. До початку шкільного на-

вчання у дітей із ЗПР основні операції мислення не сформовані на словесно-логічному рівні. Завдання на класифікацію вони виконують на рівні мовного наочно-образного мислення, а не конкретно-понятійного, як це має бути у такому віці. Для цих дітей більш доступними є завдання на аналогії, при виконанні яких можна покластися на зразок чи життєвий досвід.

Дослідники відзначають той факт, що при побудові логічних суджень за аналогією діти з ЗПР перебувають ближче до нормально розвинутих дітей, а за вмінням робити висновки, доводити істинність суджень — до розумово відсталих. Для дітей із ЗПР характерна інертність мислення, прояви якої спостерігаються при вирішенні проблемних задач, що потребують пошуку рішення.

Недостатність регулювальної функції мовлення проявляється в ускладненнях, які відчувають діти при словесному позначенні виконуваних дій, у здійсненні завдань, запропонованих мовною інструкцією. У словесних звітах дітей про виконану роботу відсутня чітка послідовність виконаних дій, у той же час висловлено багато несуттєвих моментів. У них занижена потреба у спілкуванні як із однолітками, так і з дорослими. Новий предмет викликає більшу зацікавленість, ніж нова людина. Діти майже не прагнуть отримати від дорослого оцінку своїх якостей у розгорнутому вигляді. Зазвичай їм достатньо оцінки у вигляді недиференційованих визначень («хороший хлопчик», «молодець») чи безпосереднього емоційного схвалення (посмішка, пестощі). Діти з ЗПР у своїй більшості дуже чутливі до ласки, доброзичливого ставлення. Якщо спілкування з дорослим емоційно позитивне, то у них покращується працездатність.

Серед особистих контактів дітей із ЗПР переважають найбільш прості. В них знижена потреба до спілкування з однолітками, також низька ефективність їх спілкування одне з одним у всіх видах діяльності.

Деякі зарубіжні дослідники виділяють такі характерні особливості у дітей цієї категорії, як недостатність самоконтролю, агресивність поведінки, труднощі пристосування до дитячого колективу, почуття страху, невпевненість. Велика кількість реакцій, спрямованих проти волі батьків, відсутність розуміння своєї соціальної ролі, великі труднощі у розрізненні найважливіших рис міжособистісних стосунків. Усе це вказує на недорозвиток у дітей цієї категорії соціальної зрілості.

Отже, здійснений нами аналіз психічного розвитку дітей із ЗПР засвідчив, що їм притаманні специфічні особливості: знижена пізнавальна активність, розпад інтелектуальної продуктивності (дефіцитарність окремих психічних функцій: пам'яті, уваги, гнозису, праксису), а звідси і слабкість пізнавальних інтересів, обмеженість, вибірковість знань та уявлень про оточуюче, несформованість навичок спілкування, ускладнених мовленнєвою патологією, що позначаються на їх розвитку, навчанні та соціальній адаптації і т. ін.

## Список літератури

1. Бастун Н. А. Психологический анализ причин низкой успеваемости учения шестилетних первоклассников: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 1992. — 174 с.
2. Власова Т. А., Певзнер С. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. — М.: Просвещение, 1967. — 206 с.
3. Егорова Т. В. Некоторые особенности памяти и конкретного мышления младших школьников с пониженной обучаемостью / Психологические проблемы неуспеваемости школьников. — М., 1971.
4. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. М., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. — К.: ІЗМН, 1997. — 126 с.
5. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001. — С. 84–86.
6. Переслени Л. И. Механизм нарушения восприятия у аномальных детей: Психофизиологические исследования НИИ Дефектологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1984. — 160 с.
7. Сухарева Г. Б. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). — М.: Медицина, 1965. — 332 с.
8. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 79 с.
9. Strauss A. A., Lehtinen L. E. Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child: NY, 1977.

### А. Мальгина

аспирант

кафедры дифференциальной и специальной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### Резюме

Статья посвящена психолого-педагогическому анализу состояния проблемы исследования личности ребенка с задержкой психического развития в зарубежной и отечественной психологической науке. Показано, что детям с ЗПР присущи такие специфические особенности, как сниженная познавательная активность, распад интеллектуальной производительности, слабость познавательных интересов, ограниченность, выборочность знаний и представлений об окружающем, несформированность навыков общения, усложненных языковой патологией, что отражается на их развитии, учебе и социальной адаптации и т. п.

**Ключевые слова:** онтогенез, задержка психического развития, дефицитарность отдельных психических функций.

**A. Malygina**

postgraduate student

Odessa national university of the name of I. I. Mechnikova

Department of differential and special psychology

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN TIME-LAGGED  
PSYCHICAL DEVELOPMENT**

**Summary**

The article is devoted the psychological analysis of the state of problem of research of personality of child time-lagged psychical development in foreign and domestic psychological science. It is rotined that with ZPR such specific features as mionectic cognitive activity, disintegration of the intellectual productivity, weakness of cognitive interests, narrow-mindedness, selectivity of knowledges and pictures are inherent the children of circumferential, unformed of skills of intercourse, complicated language pathology, that affects their development, studies and social adaptation etc.

**Key words:** ontogenesis, delay of psychical development, defisit of separate psychical functions.



УДК 159.923.2

**Т. В. Мезенцева**

зав. лабораторії кафедри загальної психології та психології розвитку особистості, ОНУ імені І. І. Мечникова

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ З РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

У статті розглядається проблема часової перспективи особистості у контексті особистісної зрілості особистості. Виявлені особливості часової перспективи у особистостей з різним рівнем особистісної зрілості.

**Ключові слова:** часова перспектива, часова орієнтація, дорослість, зрілість, самоактуалізація, особистісна зрілість.

### Постановка проблеми

Під час соціальних катаклізмів, розпаду держави, у періоди економічних криз порушується ритм та темп життя, розлагоджується синхронність соціальних процесів, утруднюється координація життєвих подій. У такий час раптово і примусово можуть бути змінені цінності і пріоритети у суспільстві. Багатьом здається, що вони випадають з незворотного життєвого потоку, оскільки не можуть пристосуватися до нових вимог життєвих обставин. У зв'язку з цим актуалізується проблема часових перспектив особистості, оскільки вона пов'язана з формуванням і трансформацією моделі власного майбутнього людини.

Сьогодні проблему часу розглядають у руслі самовизначення, виявляють часові аспекти «Я-концепції», ідентичності, категоріальних настанов особистості, самосвідомості, «образу Я» і т. ін. І в цьому зв'язку актуалізується феномен особистісної зрілості. Проблемі особистісної зрілості присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Маслоу, К. Гольдштейн, К. Левін, Ф. Перлз, Е. Фромм, В. Франкл, Б. Г. Ананьев, Л. І. Анциферова, К. О. Абульханова-Славська, Б. С. Братусь, Є. І. Головаха, ін.). Сучасні дослідження з даної проблематики більшою мірою знаходяться у рамках гуманістичної психології. Особистість стає старше, проходить різні вікові етапи, дорослішає. Однак, на думку гуманістів, «дорослість» і «зрілість» поняття не тотожні. Б. Г. Ананьев також підкреслював, що етапи зрілості людини як індивіда, як особистості, як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування не збігаються за часом [4]. Таким чином, існує безліч різних теоретичних підходів до визначення особистісної зрілості, проте до цієї пори проблема особистісної зрілості і часових перспектив практично не вивчена.

**Мета статті.** Провести теоретичне та емпіричне дослідження з метою виявлення взаємозв'язку між рівнем особистісної зрілості та часовою орієнтацією особистості.

## Аналіз сучасних літературних джерел

Досліджуючи теоретичні підходи до розуміння особистісної зрілості, ми визначили, що в сучасних психологічних публікаціях виділяють два основні аспекти — зрілості як етапу життя і зрілості як рівня розвитку. Більш ранні дослідження вчених свідчать про те, що розуміння зрілості було прямо пов'язане з процесом дорослішання. Однак сучасні дослідження показують, що «зрілість» і «дорослість» поняття не тотожні.

Зрілість, на думку представників гуманістичної психології, виступає якістю особи, яка обумовлює способи здійснення і самоздійснення, організує життєвий шлях особистості, його напрямом, стратегії проходження, що регулює систему відносин особистості з навколишнім світом і самим собою, з результатами власної діяльності. Ці якості передбачають високий рівень розуміння себе, свого місця у світі, свого призначення. Отже, особистісно зріла людина має адекватну самооцінку, прагнення до досягнень, громадянську позицію, здатність до психологічної близькості з іншою людиною, не порушуючи меж своєї особистості та оточуючих. Особистісно зріла людина усвідомлює і приймає своє минуле, інтегрує його в своє теперішнє, планує своє майбутнє, пов'язуючи його з досвідом минулого, тобто у неї сформована часова перспектива.

Теоретичний аналіз літератури із проблеми часової перспективи дозволив зазначити, що означена перспектива — це часова глибина, або часове вимірювання життєвого світу (простору); при відсутності часової перспективи навколишній світ перетворюється в психологічне поле, а поведінка стає «польовою». Часова перспектива — це важливий особистісний конструкт, що відображає часовий аспект життя людини і має багатомірну структуру, що включає певний зміст і ряд динамічних параметрів: довжина, спрямованість, узгодженість, емоційний фон та інші. Американський дослідник Ф. Зімбардо розробив методику визначення часової перспективи особистості. У ній він виділив 5 основних часових орієнтацій: негативне минуле, позитивне минуле, гедоністичне теперішнє, майбутнє і фаталістичне теперішнє.

## Організація та методики дослідження

У ході реалізації завдань нашого дослідження на всіх його етапах використовувався комплекс методів: теоретичний аналіз літературних джерел і емпіричні методи дослідження: спостереження, бесіда, тестування, методи описової статистики, порівняльний аналіз. В нашій роботі ми використовували наступні методики:

1) для визначення рівня особистісної зрілості: тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха і методика діагностики самоактуалізації особистості А. В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліна (САМОАЛ);

2) методика вивчення часової перспективи, розроблена Ф. Зімбардо;

3) проєктивна методика «Американські гірки», розроблена Євою-Марією Ницше у рамках психотерапевтичного напрямку символ-драма.

Відповідно до поставленої мети дослідження нами було протестовано 49 осіб: 25 жінок і 24 чоловіки у віці від 17 до 51 року. Група наших піддослідних складалася з людей не тільки різного віку і статі, але й різних професій, рівня освіти, сімейного стану, соціального статусу.

### Обробка і інтерпретація емпіричних даних

Провівши емпіричне дослідження, ми визначили рівень особистісної зрілості наших піддослідних і отримали наступні результати:

- Високий рівень особистісної зрілості мають 28,5 % випробуваних;
- Середній рівень особистісної зрілості — 59,1 % випробуваних;
- Низький рівень особистісної зрілості — 12,2 % випробуваних.

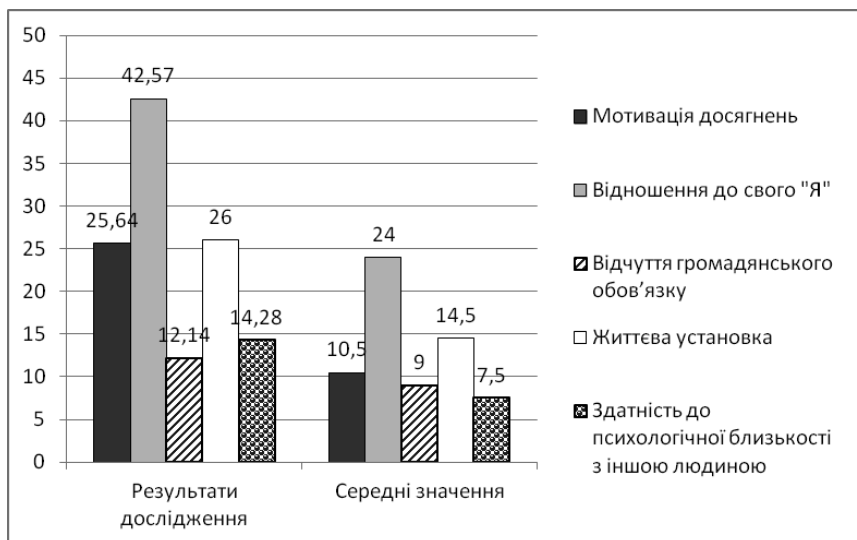


Рис. 1. Результати дослідження рівня особистісної зрілості — група з високими показниками

Як видно з рисунку 1, найбільш високі результати у групі з високими показниками особистісної зрілості по шкалах «Мотивація досягнень» та «Здатність до психологічної близькості з іншою людиною». Найменший показник по шкалі «Відчуття громадянського обов'язку».

Аналізуючи отримані результати (рис. 2) по групі із середніми показниками особистісної зрілості, можна констатувати, що майже по усіх шкалах тесту-опитувальнику Ю. З. Гільбуха у випробуваних середні показники.

За даними рисунку 3 можна зробити наступний висновок: у групі з низькими показниками особистісної зрілості найбільш розбігаються показники по шкалах «Мотивація досягнень» та «Відчуття громадянського обов'язку».

За допомогою методики А. В. Лазукіна ми визначили рівень самоактуалізації випробуваних і отримали такі дані:

- Високий рівень самоактуалізації — 28,5 % випробуваних;
- Середній рівень самоактуалізації — 59,1 % випробуваних;
- Низький рівень самоактуалізації — 12,2 % випробуваних.

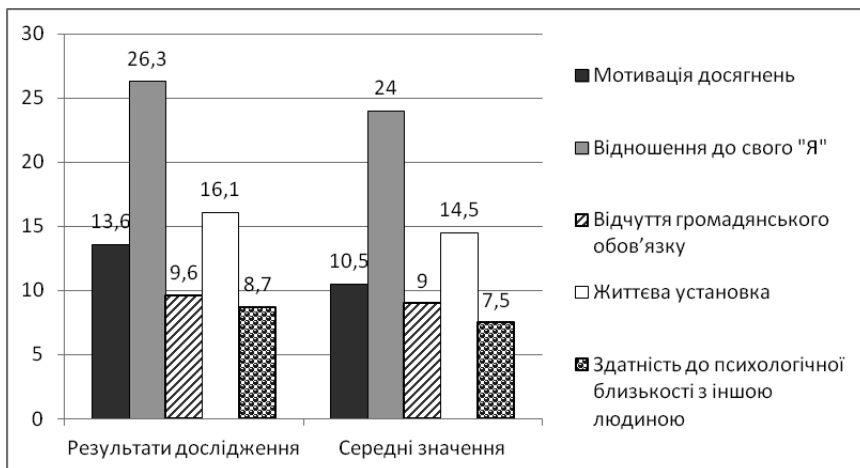


Рис. 2. Результати дослідження рівня особистісної зрілості — група із середніми показниками



Рис. 3. Результати дослідження рівня особистісної зрілості — група із низькими показниками

Як видно з отриманих даних, рівні особистісної зрілості і самоактуалізації збігаються.

Часову перспективу наших підослідних ми визначили за допомогою методики Ф. Зімбардо. Орієнтацію на негативне минуле показало 6,12 % підослідних; орієнтацію на гедоністичне теперішнє показало 34,6 % випробуваних; орієнтацію на майбутнє (мінімальне завищення від норми) —

8,16 % піддослідних, значне — 6,12 % випробуваних; орієнтацію на позитивне минуле показало 10,2 % випробуваних; орієнтацію на фаталістичне теперішнє — 18,36 % піддослідних.

Використовуючи порівняльний аналіз отриманих даних, ми визначили, що випробувані з високим рівнем особистісної зрілості і високим рівнем самоактуалізації не мають явно вираженої часової орієнтації.

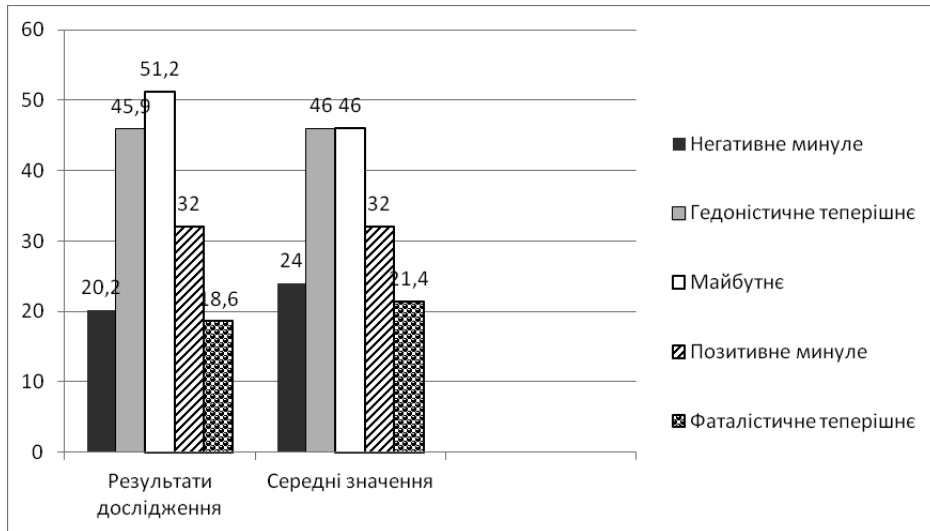


Рис. 4. Показники часової орієнтації у осіб з високим рівнем особистісної зрілості

Отримані дані можуть свідчити про те, що формуванню особистісної зрілості сприяє позитивний досвід минулого, що значно впливає на самооцінку, самосприйняття, саморозуміння, несе позитивний заряд з минулого в теперішнє і майбутнє, дає ресурс для реалізації цілей. Також можна припустити, що особистісно зрілі люди адекватно сприймають себе в сьогоденні, усвідомлюють свої можливості, потенціал, вміють планувати своє життя. Низькі показники за шкалою «Фаталістичне теперішнє» можуть говорити про те, що особистісно зрілі люди усвідомлюють ступінь своєї персональної відповідальності за те, що відбувається з ними як особисто, так і у взаємодії з навколишнім світом.

Середній рівень особистісної зрілості показали 59,1 % випробуваних нашої вибірки.

Провівши дослідження часової перспективи осіб із середнім рівнем особистісної зрілості, ми виявили, що у 58,6 % випробуваних цієї групи переважає часова перспектива «Гедоністичне теперішнє». На нашу думку, ця часова орієнтація могла бути сформована у результаті нестабільності нашого життя у всіх її проявах. У цьому випадку час як би «стискається» до «тут і тепер». У ході бесіди і заповнення анкет випробувані з даним типом часової орієнтації поводитися досить розкуто, невимушено, відволікали інших, ставили питання, впоралися із завданням досить швидко, йшли,

не цікавлячись, коли можна отримати результати. Орієнтованими в майбутнє виявилися 10,34 % випробуваних. Під час бесіди люди цієї часової орієнтації проявляли себе неспокійними, тривожними. Багато разів перепитували про те, коли можна отримати результати, справляли враження людей, що «вічно поспішають і вічно запізняються». Можливо, саме ці особистісні особливості (тривожність, схильність до стресу) не дозволяють даним випробуваним досягти високого рівня особистісної зрілості.

Також 10,34 % учасників експерименту показали часову перспективу, орієнтовану на позитивне минуле. В ході теоретичного аналізу часової перспективи ми встановили, що позитивне минуле несе в собі позитивний заряд на майбутнє, формує адекватну самооцінку, позитивне сприйняття сьогодення. Однак воно може як би утримувати людину, змушуючи її постійно повертатися в минуле, позбавляти її нових цілей, ризикованих вчинків, які могли б якісно змінити її життя.

Часова перспектива «Фаталістичне теперішнє» була визначена у 10,34 % випробовуваних. При цьому вони показали досить низькі бали за шкалами «Майбутнє» і «Гедоністичне теперішнє». На нашу думку, це пов'язано з тим, що ці випробовувані належать до глибоко релігійних людей. Також 10,34 % випробовуваних показали високі результати за шкалою «Негативне минуле». По решті шкал, крім шкали «Фаталістичне теперішнє», вони показали низькі бали. Люди з фіксацією на негативному минулому не можуть повною мірою відчувати себе у теперішньому, тим більше в майбутньому. Вони сприймають життя крізь призму своїх страхів, образ, а часто і агресії на те, що саме з ними сталося щось негативне. Негативні події минулого заважають людині прийти до розуміння і прийняття себе, інших, до розуміння своїх цілей, смислів, призначень. Тому така фіксація на минулому не дозволяє особистісно рости, розвиватися, реалізовувати свій потенціал.

Низькі результати рівня особистісної зрілості показали 12,2 % випробовуваних.

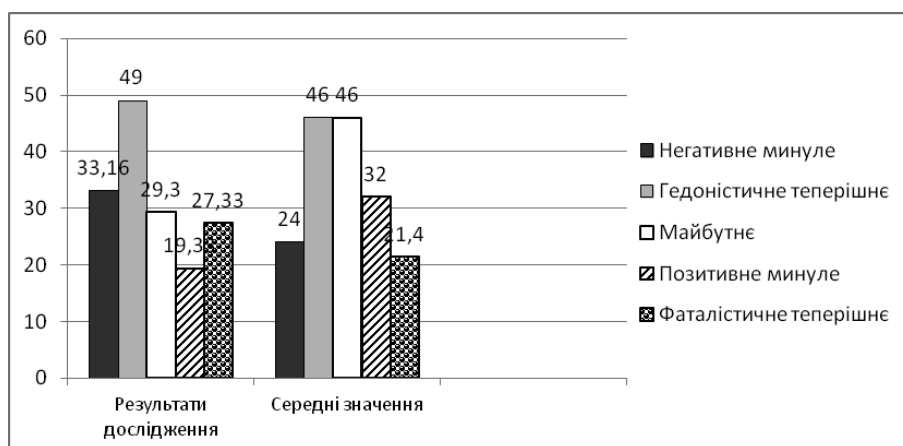


Рис. 5. Показники часової орієнтації у осіб з низьким рівнем особистісної зрілості

За результатами, отриманими в ході експерименту, можна зробити наступні висновки: особи з низьким рівнем особистісної зрілості мають високі бали по шкалах «Негативне минуле» і «Фаталістичне теперішнє». Також велика частина випробуваних (66,6 %) показала високі бали за шкалою «Гедоністичне теперішнє», в той час як інші учасники за цією шкалою показали низькі результати. За шкалами «Майбутнє» і «Позитивне минуле» учасники експерименту показали низькі бали.

На підставі отриманих даних можна припустити, що люди з низьким рівнем особистісної зрілості в минулому мають сильні негативні фіксації, вони не живуть у теперішньому, не відчують радості, схильні до депресії. 66,6 % учасників експерименту, які показали високі результати за шкалою «Гедоністичне теперішнє», мають алкогольну залежність. Вони не вміють та й не хочуть будувати плани, ставити перед собою цілі, їх життя позбавлене сенсу. Випробувана Н. О. (47 років) під час бесіди говорила: «Мені аби день до вечора, а там...»

Наступний етап нашого експерименту проходив за допомогою проективної методики «Американські гірки». Учасники експерименту, які показали високий рівень особистісної зрілості, продемонстрували наступне: більшість побачила себе такими, що їдуть на великій швидкості в надійних безпечних автомобілях. Під час руху вони відчували задоволення від того, що відбувається. Попереду чітко простежувалася панорама — мета їхнього руху. Позаду — відчуття потужного тилу і захищеності. Під час команди: «Стоп!» зупинилися у русі вгору, до вершини. Після зупинки залишилося бажання рухатися далі, побачити мету свого руху, як би утримати її у фокусі своєї уваги.

Піддослідні, які показали середній результат за рівнем особистісної зрілості, уявили наступне: учасники експерименту з фіксацією на «Фаталістичному теперішньому» не відчували руху (один навіть полетів над атракціоном в небо), не отримували задоволення від того, що відбувається, рухалися з невеликою швидкістю в невідомому напрямку. Після команди «Стоп!» зупинилися і вийшли з машин. Перспектива, що відкрилася, була звичною, очікуваною (лісосмуга), була повна байдужість при виборі — йти туди чи ні.

Випробувані з фіксацією на позитивному минулому рухалися повільно, з дитячою радістю. Підійматися вгору їм було страшно «...ми краще по прямій... і так добре». Їх машини були міцними, надійними.

Випробувані з фіксацією на негативному минулому почувалися дуже некомфортно і невпевнено, відчували страх перед швидкістю і висотою атракціонів.

Особи, які показали низький рівень особистісної зрілості, поводитися таким чином: 66,6 % (учасники, що показали високі бали за шкалою «Гедоністичне теперішнє» за методикою Ф. Зімбардо) із задоволенням сіли у машини і на великій швидкості помчали вперед. Їх заносило, підкидало, але це не лякало. «Хочеться нестися з шаленою швидкістю, закрити очі і нічого не бачити». А останні двоє ніяк не могли впоратися із завданням. Їм важко давався образ, і обговорювати його вони відмовилися.

Таким чином, за допомогою проективної методики «Американські гірки», розробленої Євою-Марією Ницше у рамках психотерапевтичного методу символ-драми, ми підтвердили отримані дані в ході тестування: випробувані з високим рівнем особистісної зрілості показали добру орієнтацію як у теперішньому, так і в минулому, і в майбутньому; особи із середнім рівнем особистісної зрілості більш фіксовані на теперішньому; особи з низьким рівнем особистісної зрілості фіксовані у негативному минулому і фаталістичному теперішньому.

Отже, ми виявили певні особливості часової перспективи та її зв'язок із рівнем зрілості особистості.

### Список літератури

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. — Киев.: Наукова думка, 2004.
3. Ньютен Дж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.
4. Психология временной перспективы. Ф. Зимбардо. — Электронный ресурс:// [http://www.trainingcity.ru/interest/articles/psixologiya\\_vremennoj\\_perspektivyi.html](http://www.trainingcity.ru/interest/articles/psixologiya_vremennoj_perspektivyi.html)
5. Реан А. А. Личностная зрелость и социальная практика//Теоретические и прикладные вопросы психологии. — СПб., 1995. — Вып. 1.

### Т. В. Мезенцева

зав. лабораторией кафедры общей психологии и психологии развития личности ОНУ имени И. И. Мечникова

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ С УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ

#### Резюме

В статье рассматривается проблема временной перспективы в контексте личностной зрелости личности. Определены особенности временной перспективы у лиц с разным уровнем личностной зрелости.

**Ключевые слова:** временная перспектива, временная ориентация, взрослость, зрелость, самоактуализация, личностная зрелость.



**T. V. Myezyentseva**

I. I. Mechnikov Odessa National University

**THE CORRELATION OF TIME PERSPECTIVE WITH THE LEVEL OF PERSONAL MATURITY**

**Summary**

The article considered the problem of time perspective in the context of personal maturity of the personality. The features of the time perspective for persons with different levels of personal maturity are defined.

**Key words:** time perspective, time orientation, adult age, maturity, self-actualization, personal maturity.

УДК 159.9

**Д. С. Сологуб**

аспірант кафедри загальної психології та психології розвитку особистості  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ, СВЯЗАННЫХ СО ЗДОРОВЬЕМ РЕБЕНКА (НА ПРИМЕРЕ ПОСТАНОВКИ МЕДИЦИНСКОГО ДИАГНОЗА)

В статье отражены психологические особенности матерей в момент постановки ребенку диагноза, показаны различия в переживаниях в зависимости от тяжести и характера диагноза, проанализированы основные механизмы психологических защит, используемых в момент переживания.

**Ключевые слова:** психологические особенности матерей, постановка диагноза, ранний детский аутизм, психосоматическое расстройство.

В отечественной психологии основные направления исследований функционирования индивида в стрессовых и потенциально травматических условиях определили Ю. А. Александровский, Ф. Б. Березин, Е. Калмыкова, Ц. П. Короленко, М. В. Леви, М. Ш. Магомед-Эминов, Ф. З. Меерсон, В. В. Нечипоренко, В. Я. Семке, Н. В. Тарабрина. Большинство исследователей эта проблема рассматривалась в основном в рамках стрессологии и психопатологии (В. А. Бодров, М. Е. Зеленова, Е. О. Лазебная, А. Г. Маклаков, Н. Н. Пуховский, А. Л. Пушкарев, Е. В. Снедков и др.). Преимущественное рассмотрение круга данных вопросов с методологических позиций клинического подхода не учитывает смысложизненной проблематики переживания травматического события.

В общей психологии и психологии личности эти вопросы не получили достаточной разработки. В связи с повышением исследовательского интереса к факторам личности, определяющим влияние травматического события на функционирование человека, мы считаем достаточно обоснованным заявление М. Ш. Магомед-Эминова о необходимости изучения переживания травматического события в рамках общей психологии и психологии личности.

В своем эмпирическом исследовании мы высказали предположение о том, что степень и характер диагноза будут влиять на особенности переживания матерью этого момента. Как исходную позицию мы приняли взгляд о том, что психиатрический диагноз рассматривается как более тяжелое травматическое событие по сравнению с психосоматическим диагнозом, который оказывает меньшее влияние на психику и поведение ребенка. Это обусловило выбор исследовательского инструментария, который включал в себя следующие методики:

- тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева;
- шкала оценки влияния травматического события;
- методика исследования типологий психологической защиты Р. Плутчик в адаптации Г. Келлермана.

На наш взгляд, данные методики позволяют увидеть ряд важных психологических особенностей у матерей, детям которых поставлены два типа диагноза: психиатрический и психосоматический. Эти особенности следующие:

- каковы смысложизненные ориентации матерей в зависимости от степени и тяжести диагноза ребенка;
- каковы особенности влияния данного травматического события на психологические особенности матерей;
- какие механизмы психологических защит используют матери, находясь в ситуации затяжного стресса.

При обработке результатов исследования использовались стандартные методы математического анализа данных: вычисление средних, стандартного отклонения, *t*-критерий Стьюдента, критерий проверки нормальности распределения Колмогорова — Смирнова.

В целом в исследовании принимало участие 78 человек, женщин, находившихся на лечении в дневном стационаре детской специализированной консультативной поликлиники г. Донецка. Испытуемые находились в возрастном периоде от 20 до 32 лет, что обусловило выделение двух возрастных групп при анализе результатов исследования.

Первый период — от 20 до 25 лет, второй период — от 26 до 32 лет.

В первую группу испытуемых вошли мамы детей с психосоматическим расстройством, представляющие «условную психическую норму», — группа А (n=21);

– вторая группа испытуемых, мамы детей с диагнозом «ранний детский аутизм», пациенты детской областной психиатрической больницы г. Донецка, — группа В (n=57).

Определены объект, предмет и методы исследования; поставлены задачи исследования. Проведено уточнение путей исследования согласно цели и задачам исследования.

Распределение испытуемых в группе А (n=21) по возрасту представлены в таб. 1.

Таблица 1

**Распределение испытуемых по возрасту и полу в группе А**

Возраст	Количество (n и %) испытуемых (из 21 человека)	
	n	%
20–25 лет	15	71
26–32 года	6	29
Итого:	21	100

Распределение испытуемых в группе В (n=57) по возрасту представлено в таб. 2.

Результаты исследования смысложизненных ориентаций личности по методике СЖО в двух группах испытуемых — группе А (n=21), группе В (n=57) показали наличие статистически достоверных различий.

Анализ данных, полученных с помощью теста Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации», свидетельствует о том, что среднегрупповые

значения в группе А находятся в зоне нормативных значений, а среднегрупповые показатели в группе В имеют тенденцию к сниженным значениям, что может свидетельствовать о нарушении смысловых ориентаций вследствие тяжелого травматического события.

Таблица 2

## Распределение испытуемых по возрасту и полу в группе В

Возраст	Количество (n и %) испытуемых (из 57 человек)	
	n	%
20–25 лет	15	71
26–32 года	6	29
Итого:	57	100

Таблица 3

## Средние и стандартные отклонения субшкал и общего показателя ОЖ в группе А (n=21)

Возрастная группа	20–25 лет		26–32 года	
	Среднее знач.	Станд. откл.	Среднее знач.	Станд. откл.
1-Цели	29,38	6,24	32,90	5,92
2-Процесс	28,80	6,14	31,09	4,44
3-Результат	23,30	4,95	25,46	4,30
4-ЛК-Я	18,58	4,30	21,13	3,85
5-ЛК-Жизнь	28,70	6,10	30,14	5,80
Общий ОЖ	128,76	27,73	140,72	24,31

Из данных методики, представленных в таблицах 3, 4 мы видим, что показатели по 5 субшкалам теста и общего показателя ОЖ достаточно высоки и соответствуют показателям нормы. Учет возрастного аспекта исследования говорит о том, что в периоде 26–32 года смысловые ориентации личности находятся на более высоком уровне. Это можно объяснить тем, что этот период считается периодом зрелости, а предыдущий — периодом ранней зрелости, в котором формирование определенных психических механизмов еще не завершено.

В группе В мы наблюдаем такое распределение показателей:

Таблица 4

## Средние и стандартные отклонения субшкал и общего показателя ОЖ в группе В (n=57)

Возрастная группа	20–25 лет		26–32 года	
	Среднее знач.	Станд. откл.	Среднее знач.	Станд. откл.
1-Цели	21,33	3,14	22,90	4,72
2-Процесс	19,80	3,25	21,09	3,84
3-Результат	20,31	2,98	22,46	3,56
4-ЛК-Я	15,48	2,30	16,13	3,22
5-ЛК-Жизнь	22,21	4,10	25,14	5,03
Общий ОЖ	99,13	15,77	107,72	20,37

Анализ полученных данных в группе В позволил нам говорить о следующих закономерностях: сниженные показатели по субшкале «Цели» —  $21,33 \pm 3,14$  и  $22,90 \pm 4,72$  соответственно в возрастных группах 20–25 лет и 26–32 года говорят об уменьшении в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Но при этом заниженные показатели в старшей возрастной группе немного выше, что подтверждает наше предположение о необходимости выделения двух возрастных групп испытуемых.

Показатели по субшкале «Процесс» —  $19,8 \pm 03,25$  и  $21,09 \pm 3,84$  могут свидетельствовать о неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. Субшкала «Результат» измеряет удовлетворенность прожитой части жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Заниженные баллы по этой шкале  $20,31 \pm 2,98$  и  $22,46 \pm 3,56$  могут означать неудовлетворенность тем отрезком времени, который человек прожил после травматического события. Субшкала «Локус контроля — Я» определяет отношение к себе как к сильной личности, способной преодолеть ряд трудностей. В группе В показатели составили  $15,48 \pm 2,30$  и  $16,13 \pm 3,22$ . Мы можем говорить о том, что испытуемые в группе испытывают сомнения относительно собственных сил для преодоления трудностей. По субшкале «Локус контроля — жизнь» показатели составили  $22,21 \pm 4,10$  и  $25,14 \pm 5,03$ . Это может свидетельствовать о том, что испытуемые в группе занимают пассивную позицию в отношении управления собственной жизнью.

Исходя из вышеизложенных результатов мы можем утверждать, что у матерей, дети которых больны психосоматическим расстройством, но являются психически относительно здоровыми, смысложизненные ориентации не являются столь нарушенными, как у матерей, дети которых страдают аутизмом.

Сравнительный анализ по методике «Шкала оценки влияния травматического события» также показал существенные различия в двух группах испытуемых.

Таблица 5

Сравнительный анализ достоверных различий средних значений данных по тесту ШОВТС по t-критерию Стьюдента в группах А и В

Возраст\группа	20–25 лет		26–32 года	
	Группа А	Группа В	Группа А	Группа В
IN — субшкала «вторжение»	$12,31 \pm 9,12$	$15,43 \pm 12,18$	$11,12 \pm 8,44$	$16,71 \pm 11,24$
AV — субшкала «избегание»	$13,43 \pm 10,19$	$18,26 \pm 13,79$	$13,27 \pm 9,87$	$16,48 \pm 12,88$
AR — субшкала «физиологическая возбудимость»	$9,23 \pm 8,24$	$12,56 \pm 10,46$	$8,14 \pm 7,28$	$15,73 \pm 13,42$
IES-R — общий балл	$35,71 \pm 27,55$	$46,25 \pm 36,43$	$32,53 \pm 25,59$	$48,92 \pm 39,85$

Качественный анализ полученных результатов позволил сделать следующие заключения:

Шкала IN, которая показывает степень наличия ночных кошмаров, навязчивых чувств, образов или мыслей для группы А, представлена в пределах нормы для обоих возрастных периодов. Так, показатели по этой шкале составили  $12,31 \pm 9,12$  для возраста 20–25 лет и  $11,12 \pm 8,44$  для возраста 26–32 года. Также по этой методике мы не выявили ярко выраженных различий между возрастными категориями в исследуемой группе А.

Для группы В показатели по шкале IN завышены и составляют  $15,43 \pm 12,18$  и  $16,71 \pm 11,24$  соответственно возрасту 20–25 и 26–32 года. Такие числовые характеристики говорят о наличии у испытуемых группы В симптомов «вторжения», навязчивых мыслей и образов о пережитом событии, что является основанием для проведения коррекционного воздействия со стороны психологов и психотерапевтов.

Шкала AV показывает наличие попыток смягчения или избегания переживаний, связанных с травматическим событием, снижение реактивности.

Для группы А показатели также находятся в пределах нормы и составляют  $13,43 \pm 10,19$  для возрастной категории 20–26 лет и  $13,27 \pm 9,87$  для 26–32 лет. Это показывает, что для этих двух возрастных периодов значительных отличий нет, а также нет отклонений от показателей нормы, что свидетельствует об относительном отсутствии симптома избегания.

Иначе обстоит ситуация в группе В. Показатели наличия симптома избегания достаточно высоки. Это  $18,26 \pm 13,79$  и  $16,48 \pm 12,88$  соответственно возрасту 20–25 лет и 25–32 года. Обращает на себя внимание то, что в периоде ранней зрелости избегание как посттравматическое переживание выражено больше, что может проявляться в неготовности говорить о подавленном переживании, скрывать от себя и окружающих болевые ощущения, связанные с диагнозом, игнорировать наличие переживаний.

Шкала AR показывает такие реакции, как злость и раздражительность; гипертрофированная реакция испуга; трудности с концентрацией; психофизиологическое возбуждение, обусловленное воспоминаниями; бессонница. В группе А показатели не превышают допустимый предел нормы и имеют значения  $9,23 \pm 8,24$  и  $8,14 \pm 7,28$ . Ситуация в группе В такого характера:  $12,56 \pm 10,46$  и  $15,73 \pm 13,42$  для 20–25 лет и 26–32 лет. Видно, что по этой шкале различия очень существенные. Повышенная нервная возбудимость, которая подтверждена показателями в баллах, характерна для невротичных личностей, испытывающих чувство вины.

Подводя итоговый анализ по результатам методики для групп А и В, можно сказать о том, что самые существенные различия показателей в баллах получены по шкале «физиологическая возбудимость», что говорит о большей невротизации испытуемых группы В. Показатели по шкале «вторжение» и «избегание» менее выражены, но также существенны. Это значит, что испытуемые группы В больше подавляют свои психические переживания, склонны к отрицанию страданий для психологической проработки, но при этом уязвимы для бессознательных неконтролируемых вторжений воспоминаний и образов о травматическом событии.

С целью понять все особенности психологических переживаний двух групп матерей мы предложили испытуемым методику исследования типологий психологической защиты Р. Плутчик в адаптации Г. Келлермана.

Результаты методики изложены нами в таб. 6.

Таблица 6

**Сравнительный анализ достоверных различий средних значений данных по тесту типологий психологической защиты по t-критерию Стьюдента в группах А (n=21) и В (n=57)**

Механизмы защиты	20–25 лет			26–32 года		
	Группа А	Группа В	t	Группа А	Группа В	t
Отрицание	2,15	3,34	3,48	2,86	4,17	3,45
Подавление	3,47	4,00	-1,26	5,41	5,87	0,78
Регрессия	5,05	5,17	-0,19	5,10	5,77	-1,03
Компенсация	4,37	4,40	-0,08	4,56	4,63	0,15
Проекция	5,42	5,66	0,39	8,47	8,60	-0,24
Замещение	2,94	3,45	1,25	3,90	4,37	0,85
Интеллектуализация	6,26	6,35	-0,23	6,23	6,70	1,04
Реактивное образование	2,60	2,91	-0,64	2,83	4,41	3,93

Исходя из данных таблицы мы получили статистически достоверные различия между группой А (представители условной нормы) и группой В (представители нарушения) только по двум типам психологических защит — отрицанию и реактивному образованию. Это значит, что по сравнению с матерями — представителями детей «условной психической нормы», матери детей с нарушениями психического здоровья наиболее ярко используют отрицание в качестве защиты. Это видно исходя из таких показателей: 2,15 и 3,34 балла, t-критерий — 3,48 для 20–25 лет и 2,86 и 4,17, t-критерий — 3,45 для 26–32 лет соответственно. Также в возрастной группе 26–32 года были получены статистически достоверные различия по типу реактивного образования — среднее значение для группы А — 2,83, для В — 4,41, t-критерий составил 3,93. Такое значение критерия справедливо на уровне значимости 1 %.

Выявление ведущего типа психологической защиты — отрицания позволило нам разработать программу психотерапевтической помощи, направленную на проработку принятия факта диагноза, что позволило бы трансформировать болезненные переживания более продуктивно.

Основными целями и задачами программы психотерапевтической помощи стало достижение таких результатов:

- научить матерей детей с психиатрическим и психосоматическим диагнозом принимать ситуацию, и тем самым снимать внутриспихическое напряжение;
- вывести на уровень осознания наличие психологической защиты от болезненных переживаний;
- выработать конструктивный навык переживания травматического события.

Рекомендации специалистов этим семьям должны предусматривать все то, что поможет интеграции ребенка в общество: сообщение оптимальной информации по физиологии, психологии и педагогике аномальных детей, перспективах развития. Кроме того, следует предоставить сведения о возможностях медицинских, психологических и социальных служб и побуждать обращаться за помощью к специальным педагогам (дефектологам) и к психотерапевтам для поддержания благоприятного психологического климата в семье.

### Список литературы

1. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. М.: Просвещение, 1988. С. 53.
2. Велегжанна Г. Г. Часто болеющий ребенок в семье // Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3 частях. Часть 1 / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 234–239.
3. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб.: Специальная литература, 1996. С. 341–344.
4. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей: Руководство для врачей. СПб.: Питер, 2000. С. 153–155.
5. Менделевич О. В. Роль семьи в развитии детской тревожности: психосоматический аспект // Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3 частях. Часть III / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 36–41.
6. Молоховская О. В. Влияние материнского отношения на состояние соматического и эмоционального благополучия младенца // Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3 частях. Часть III / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 57–68.
7. Энгстрём И., Ларссон Б. (Engstrom I., Larsson B.) Психиатрия детского и подросткового возраста / Под ред. К. Гиллберга и Л. Хеллгрена. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. С. 309–315.
8. Сагдуллаев А. А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1996. № 5. С. 75–79.
9. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. С. 11–47.
10. Ткачева В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. 1999. № 3. С. 30–36.



**Д. С. Сологуб**

аспірант кафедри загальної психології та розвитку особистості  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАТЕРІВ В СТРЕСОВИХ  
СИТУАЦІЯХ, ПОВ'ЯЗАНИХ ЗІ ЗДОРОВ'ЯМ ДИТИНИ  
(НА ПРИКЛАДІ ПОСТАНОВКИ МЕДИЧНОГО ДІАГНОЗУ)**

**Резюме**

У статті висвітлено психологічні особливості матерів у момент постановки дитині діагнозу, показані відмінності у переживаннях залежно від тяжкості і характеру діагнозу, проаналізовано основні механізми психологічних захистів, що використовуються в момент переживання.

**Ключові слова:** психологічні особливості матерів, постановка діагнозу, ранній дитячий аутизм, психосоматичний розлад.

**D. S. Sologub**

Postgraduate department of general psychology and personality development  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov, Odessa city

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MOTHERS IN STRESSFUL  
SITUATIONS, CONNECTED WITH THE HEALTH OF THE CHILD  
(ON THE EXAMPLE OF SETTING THE MEDICAL DIAGNOSIS)**

**Summary**

The article covers the psychological characteristics of mothers at the time of child's diagnosis, showing the differences in the experiences depending on the severity and nature of the diagnosis, analyses the main mechanisms of psychological defense, used at the moment of the experience.

**Key words:** psychological characteristics of mothers, diagnosis, early children's autism, psychosomatic disorder.

УДК 159.923

**Ю. С. Хворост**

аспирант кафедри общей психологии, ХНУ им. В. Н. Каразина

## ВЛИЯНИЕ ДЕВАЛЬВАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МИРОВОЗЗРЕНИИ МОЛОДЕЖИ НА УСТОЙЧИВОСТЬ СЕМЬИ

В статье рассмотрена проблема влияния изменений в системе семейных ценностей молодежи на устойчивость современной семьи.

Охарактеризованы понятия «устойчивость семьи» и «традиционные семейные духовно-нравственные ценности».

**Ключевые слова:** семейная устойчивость, семейные ценности, традиционные семейные духовно-нравственные ценности.

В настоящее время происходит размывание и девальвация системы традиционных ценностей и нравственных идеалов. Такая традиционная ценность и одна из первоочередных задач, характерных для периода ранней зрелости, как создание семьи, перестает быть приоритетной для значительной части молодежи [16, с. 230]. Вместе с тем катастрофическое число разводов и аборт, низкая рождаемость, социальное сиротство говорит о том, что семья находится в тяжелом кризисе [11, с. 13]. А так как с разрушением семьи возникает угроза разрушения общества, проблема влияния девальвации традиционных духовно-нравственных ценностей в мировоззрении молодежи на устойчивость современной семьи, на наш взгляд, является предельно актуальной.

Большинство ученых, занимающихся психологией семейных отношений, в своих трудах касаются проблемы устойчивости семьи (Т. М. Трапезникова, Т. А. Гурко, С. А. Черняева, И. Ф. Дементьева, Т. В. Андреева, В. Сатир, А. Я. Варга, Е. В. Куфтяк и др.). В специальной русскоязычной литературе понятие «устойчивость» употребляется редко и соотносится с такими понятиями, как «стабильность», «равновесие», «адаптация», «сплоченность» — в противовес «конфликтности», «проблемности» [15, с. 36]. В зарубежной психологии под устойчивостью (*resilience*) понимается процесс, способность, результат и даже состояние успешной адаптации, несмотря на сложные обстоятельства, угрозу, стресс (Alvord, Place). Устойчивость отражает способность поддерживать относительно стабильное равновесие, нормальный уровень функционирования даже в неблагоприятной ситуации [9]. *Устойчивость семьи*, согласно определению Е. В. Куфтяк, — «это процесс, включающий динамическое взаимодействие регуляции семейного функционирования и факторов восстановления, направленный на поддержание относительно стабильного внутреннего равновесия в семье в неблагоприятной ситуации» [9]. Существуют исследования влияния согласованности семейных ценностей супругов на стабильность брака (Гурко Т. А., Алешина Ю. Е., Куфтяк Е. В., Черняк Е. М. и др.). Проблема же

влияния изменений в системе семейных ценностей молодежи на устойчивость современной семьи мало изучена. Таким образом, данная проблема, на наш взгляд, является значимой на сегодняшний день.

**Целью** данной статьи является рассмотрение девальвации традиционных семейных ценностей в мировоззрении молодежи на устойчивость современной семьи.

На основании работ доктора психол. наук Т. А. Флоренской и доктора психол. наук Л. А. Коростылевой, Н. И. Лащук выделяет следующие *традиционные семейные духовно-нравственные ценности*: свободное избрание по взаимности, пожизненность супружеских уз, супружеская верность, жертвенность любви, рождение и воспитание детей, устройство домашнего очага, уважение к старшим членам семьи, соподчинение (признание мужа главой семьи, понимание его роли как защитника семейства, осознание его ответственности за духовно-нравственное состояние членов семьи; понимание роли жены как хранительницы семейного очага, как помощницы мужа, душевной опоры мужа); понимание роли бабушки и дедушки в поддержании семейного тепла и уюта, в воспитании детей; понимание нравственного смысла бытовых обязанностей; ориентация на духовные потребности семьи, ценность родительства (понимание отцовства как моральной опоры семейства, понимание роли матери в привитии детям доброты и сердечности, ориентация на воспитание в детях доброты, сочувствия, сострадания, справедливости и честности, понимание влияния на детей личного примера и авторитета родителей, отрицательное отношение к абортам, ориентация на преобладание духовного общения над физическим) [10].

Традиционно основой брачных отношений считалась *любовь*. На данный факт указывают и многие отечественные и зарубежные психологи. Современная молодежь все чаще отождествляет любовь со страстью, влюбленностью. Но ни страсть, ни влюбленность не может стать основанием крепкой счастливой семьи. Влюбленность, страсть, влечение постепенно угасают, на их место должно прийти нечто большее. Истинная любовь рождается уже в браке. Главной характеристикой любви является жертвенность. Как писал Аристотель, любовь — это «желание другому блага». По мнению Э. Фромма, любовь обязательно включает такие элементы, как давание (отдачу), заботу, ответственность [6]. Ценность жертвенной любви в настоящее время вытесняется эгоцентрическими ценностями потребления и удовольствия. «Главная тенденция, — по мнению И. С. Кона, — изменение ценностных ориентаций, в центре которых ныне стоит не семейная группа, а индивид» [цит. по 5]. Современная молодежь довольно часто основную ценность брака видит в счастье как неизменной данности. Молодые люди воспринимают брак как способ получения счастья от другого человека. Но для того чтобы построить крепкую семью, у супругов должна быть установка на любовь как задание, а не данность. Ведь любовь — это плод тяжелого ежедневного труда.

Традиционно принято *воздерживаться от физической близости* до брака. Как пишет преподаватель психологии МГУ И. А. Рахимова, «идеальный способ узнать друг друга — это встречаться некоторое время, от по-

лугода до года, сохраняя приличную дистанцию». И добавляет: «большая часть отклонений в семье, в том числе и сексуальных, возникает потом из-за проблем психологических [13, с. 83]». Как отмечает Т. В. Андреева, с изменением социально-нравственных установок молодежи происходит «либерализация» отношения к добрачным связям, что приводит к весьма негативным последствиям [1, с. 40]. А именно: невзирая на некоторое постепенное уменьшение, в Украине, согласно данным Госкомстата, фиксируются 200–250 тысяч абортв в год. По данным отечественных исследований, 21, 4 % украинских детей рождаются вне брака. Четверть века назад таких детей было не более 9 %. Возрастают количество «стимулированных» браков и соответственно рождений в первые месяцы брака (то есть женщина в период, когда у будущего ребенка закладываются внутренние органы и формируется нервная система, не уверена в своем и его будущем) [1, с. 40].

С изменением в обществе отношения к добрачным связям увеличивается число и пробных браков (сексуальное сожительство без гражданской регистрации). По данным исследования канд. психол. н., профессора Н. Н. Крыгиной, 47 % современных старшеклассников считают для себя допустимым пробный брак. Согласно исследованию Г. Крайга, в Америке с 1970 по 1993 год среди тех, кому нет еще 25 лет, отмечено 14-кратное увеличение сожительствующих пар. Автор отмечает, что такие пары обычно распадаются, так что случаи сожительства в течение длительного времени обычно редки [7, с. 703]. По словам Н. Н. Крыгиной, добрачное сожительство является фактором снижения устойчивости возможной семьи, приводя либо к риску развода, либо к проблемным отношениям. Обычно юноши и девушки говорят, что они находятся на равных правах в пробном браке и просто хотят узнать, подходят ли они друг другу. Но это не соответствует действительности. Окончательное решение в этом случае ожидается от мужчины: он делает предложение. Женщина старается завоевать его симпатию, расположение. Они начинают жить вместе, и чем дольше живут, тем в большей степени возникает привыкание друг к другу вследствие однообразия, монотонности семейной жизни. Женщина ждет, что мужчина предложит узаконить отношения, а мужчине, как правило, этого не нужно, его и в данной ситуации все устраивает (имеешь супружеские отношения, не беря на себя ответственность). Далее женщина старается изо всех сил, стремясь подтолкнуть его в принятии решения. Нередко женщина намеревается подтолкнуть мужчину беременностью, что приводит либо к «стимулированному браку» (в котором мужчина чувствует себя обманутым и ощущает большие трудности во взаимоотношениях), либо к разрыву отношений.

В семье таинственным образом два человека постепенно становятся *единым целым*, создают общее «мы», не переставая при этом быть двумя уникальными личностями [15]. Это одна из главных задач брака. И справиться с ней невозможно, не жертвуя своими интересами ради общесемейных. По словам Л. Б. Шнейдер, «В мире существуют две группы людей: дающие и берущие. Брак между двумя дающими будет скорее всего счастливым. Частые трения неизбежны при браке между дающим и берущим. Но двое

берущих за какие-то полтора месяца раздерут друг друга в клочья» [20, с. 623]. В результате того, что в мировоззрении современной молодежи все большую значимость приобретают эгоцентрические ценности, больше половины современных молодых семей распадаются уже в первый год совместной жизни (по данным Госкомстата).

Традиционной семейной ценностью является и *рождение детей*. Издавна дети считались Божьим даром и благословением семьи. Отсутствие же детей было большим горем для супругов. Упоминание об этом мы встречаем в Ветхом Завете (например, в повествовании о Елизавете и Захарии, благочестивых родителях Иоанна Крестителя), а также в русских народных сказках («Снегурочка», «Липунюшка» и др.). Сейчас же молодые супруги откладывают рождение детей, мотивируя это материальным неблагополучием, психологической неготовностью стать отцом и матерью и, все чаще, желанием «пожить для себя». За причиной «пожить для себя» стоит нежелание жертвовать собою ради другого, пусть и совсем маленького человека.

Традиционно нашим семьям была свойственна *многодетность*. После 1917 г. вследствие разрешения на аборт (к которым традиционно отношение было крайне отрицательным) количество детей в семьях резко сократилось [3, с. 22]. В современной семье, несмотря на небольшую положительную тенденцию увеличения рождаемости, как правило, растет только один ребенок. Он обычно окружен усиленным вниманием взрослых, семья «вертится» вокруг него, выполняя все его возникающие желания. Если в многодетной семье дети учатся находить общий язык, заботиться друг о друге, делиться, подстраиваться друг под друга — качествам, так необходимым в семейной жизни, — единственный ребенок, как правило, лишен этого бесценного опыта. У многодетной матери нет возможности самостоятельно выполнять всю домашнюю работу, поэтому в нее вовлекают детей. Помогая взрослым, ребенок учится трудиться. По словам А. Адлера, основателя индивидуальной психологии, главной особенностью стиля жизни единственного ребенка является зависимость и эгоцентризм [16, с. 179]. Шишова Т. Л., одна из создателей методики куклотерапии, указывает также на повышенную ревнивость и несамостоятельность таких детей, неспособность на смелые, решительные поступки [18, с. 118]. По словам И. Ф. Дементьевой: «Зачастую семья, созданная такими детьми, потенциально нестабильна, так как основывается на эгоистических принципах... Взаимные отношения в такой семье строятся прежде всего с учетом своих собственных желаний и интересов» [5, с. 13]. Автор указывает также и на тот факт, что как раньше многодетность служила стабилизирующим фактором, так и сейчас «семьи с двумя и более детьми приходят к разводу значительно реже однодетных» [6, с. 14].

При традиционном распределении семейных ролей *главой семьи* является муж, а жена — его помощницей. Глава берет на себя ответственность за семью и большую долю в реализации экономической функции семьи, является ее защитником [13, с. 27]. Как указывает В. Н. Дружинин, «нормальной» семьей считается семья, где ответственность несет муж (отец) [1, с. 91]. Супруг, исполняя нравственный закон, данный Богом, подает при-

мер своей жене и детям. Когда жена слушается мужа, у детей постоянный пример послушания перед глазами. Если же семейная иерархия нарушается: муж перестает слушать Бога, а жена — мужа, дети перестают слушать и уважать отца и мать.

Традиционно главной задачей жены в семье является устройство семейного быта, благоприятной эмоциональной атмосферы, рождение и воспитание детей [3, с. 15]. Назначением жены является — вдохновлять мужа, что способствует его творческой самореализации, ориентирует его на созидание и профессиональный рост [6, с. 77]. Если женщина, осознанно или неосознанно, берет на себя не свойственную ей роль лидера, происходит следующее: она меняется, теряет свою женственность, становится мужеподобной. Мужчина же, в свою очередь, теряет свою мужественность. Т. к. в семье муж и жена подобны сообщающимся сосудам. Чем менее женственна жена, тем менее мужественным становится муж. Вместе с тем занятость женщины в общественном труде наравне с мужчиной приводит к ее физической и моральной перегруженности, истощает. Катастрофически уменьшается время, которое женщина может уделить заботе о муже и детях [2, с. 19]. Кроме того, женщине тяжело уважать и ценить мужчину, если она занимает более значимое положение в обществе и зарабатывает больше его.

Важными традиционными семейными ценностями являются также *супружеская верность*. Традиционно *измена* является явлением, не одобряемым в обществе. И. С. Кон объясняет это тем, что внебрачные связи рассматриваются у народов всех стран как предательство, нарушение взятых на себя обязательств [1, с. 123]. По словам ректора Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета Владимира Воробьева, измена наносит смертельную рану семье, умерщвляет единство супругов. Если у супруга, которому изменили, есть силы простить, то отношения приходится выстраивать заново.

Традиционному браку свойственна *моногамность*. Отсутствие у супругов направленности на нерасторжимость семейных уз приводит к недостатку доверия друг к другу, усилению страха, что вторая половина разлюбит, изменит, покинет. В современном обществе, вследствие ослабления юридических и моральных ограничений, развод становится нормой и воспринимается как приемлемый выход из кризисных ситуаций в семье. По словам Т. М. Трапезниковой, при наличии данной установки супруги не прилагают особых усилий для поддержания брака, не стремятся изменить себя, свои привычки и поведение ради сохранения семьи [15, с. 33]. Мы не отрицаем существования обоснованных причин расторжения брака. В остальном, именно совместное преодоление проблемных, конфликтных ситуаций укрепляет единство и любовь супругов, обуславливает духовный и психологический рост семьи [6, с. 92]. Велико влияние развода на бывших супругов и особенно на детей. Это, по мнению большинства отечественных и зарубежных психологов, явно выраженная или скрытая травма для ребенка. По данным американских исследователей (Добсон Д., Николи А.), 50 % отцов прекращают навещать своих детей спустя три года после развода, вследствие чего около половины детей чувствуют себя отринутыми

и заброшенными. Кроме того, формирование эмоционально здорового ребенка зависит от взаимного общения ребенка с обоими родителями. Известно, что лишены в детстве достаточного общения с отцом, мальчики либо усваивают «женский» тип поведения, либо создают искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположного женскому и не воспринимают всего того, что пытается им привить мать. Выращенные без отцов мальчики оказываются менее зрелыми, ответственными и инициативными. Им гораздо труднее выполнять свои обязанности мужа и отца. Любовь отца к дочери очень важна для развития ее самосознания, формирования своего образа женственности [1, с. 152]. Матерям, пережившим личную драму неудачных семейных отношений и самостоятельно воспитывающим девочку, необходимо быть очень аккуратными, чтобы не внушить ей установку на то, что все мужчины подлецы. Имея такую установку, девочка, вырастая и выходя замуж, будет неосознанно ждать от своего мужа подлости, самостоятельно провоцировать это. Как отмечает В. Сатир, поскольку дети в неполной семье не могут наблюдать нормальные отношения между мужчиной и женщиной, то они вырастают, не имея целостной модели семейных отношений [14, с. 54].

**Выводы:** Уход от традиционных семейных ценностей приводит к таким негативным последствиям, как возрастание числа аборт, «стимулированных» браков, сожительствующих без регистрации пар, низкой рождаемости, увеличению числа разводов, что в совокупности резко снижает устойчивость института семьи в целом. Укрепление современной семьи возможно путем возрождения в мировоззрении молодежи и воспитания у детей и подростков традиционных духовно-нравственных ценностей и идеалов.

## Литература

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи: Монография. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.
2. Байдюк Н. В. Проблеми формування ціннісних уявлень молоді про ролі чоловіка та жінки у суспільстві // Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие церкви и образования : Тезисы всеукраинской научно-практической конференции. — Х.: ХНУ имени Каразина, 2011 г. — С. 18–21.
3. Бердникова Ю. Семейная жизнь на 5+. Гармония семейных отношений. Жизненные циклы семьи. Семейные конфликты и пути их разрешения. — СПб.: Наука и техника, 2008. — 224 с.
4. Борисов В. А. Демография. — М.: Издательский дом NOTABENE, 2001. — 272 с.
5. Дементьева И. Ф. Первые годы брака: Проблемы становления молодой семьи / Отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. — М.: Наука, 1991. — 112 с.
6. Культура семьи: Учебное пособие / Сост.: Н. Г. Храмова, Г. Г. Алексеева, А. А. Сараява. — Кострома: ГОУВПО КГУ им. Некрасова, 2005. — 208 с.
7. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2002. — 992 с.
8. Крыгина Н. Н. Основы психологии пола. — Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. — 109 с.
9. Куфтяк Е. В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2010. — № 6(14). — Режим доступа к журн.: <http://psystudy.ru/index.php/component/content/article>
10. Лащук Н. И. Модель формирования этико-психологической готовности старшеклассников к семейной жизни / Н. И. Лащук // Психология обучения. — М., 2007. — С. 51–61.

11. Морозова Е. А. Гармония в семье и браке: духовные и психологические аспекты: семья глазами православного психолога. – Самара: СамГАПС, 2006. — 400 с.
12. Ничипоров Б. В. Таинство брака и семьи: введение в космологию домостроительства / Вопросы психологии. № 5 (С. 103–108), № 6 (С. 89–96). — М., 1991.
13. Рахимова И. А. Нам не жить друг без друга. — М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2011. — 384 с.
14. Сатир В. Как строить себя и свою семью. — М. 1992.
15. Трапезникова Т. М. Этика и психология семейных отношений: Учеб. пособие. — Ленинград, 1988. — 80 с.
16. Фромм Э. Искусство любви. — Харьков, 1990.
17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 607 с.
18. Черняева С. А. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения: Монография. СПб.: Речь, СПбАППО, 2007. — 192 с.
19. Шишова Т. Л. Чтобы ребенок не стал трудным. — Клин: «Христианская жизнь», 2011. — 575 с.
20. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2005. — 768 с.

**Ю. С. Хворост**

### **ВПЛИВ ДЕВАЛЬВАЦІЇ ТРАДИЦІЙНИХ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У СВИТОГЛЯДІ МОЛОДІ НА СТІЙКІСТЬ ШЛЮБУ**

#### **Резюме**

В статті розглянуто проблему впливу змін у системі сімейних цінностей молоді на стійкість сучасної сім'ї. Охарактеризовано поняття «стійкість сім'ї» та «традиційні сімейні духовно-моральні цінності».

**Ключові слова:** стійкість сім'ї, сімейні цінності, традиційні сімейні духовно-моральні цінності.

**Y. S. Khvorost**

### **THE PROBLEM OF THE IMPACT OF CHANGES IN THE SYSTEM OF FAMILY VALUES OF YOUNG PEOPLE ON THE FAMILY SUSTAINABILITY**

#### **Summary**

The present article is devoted to the problem of the impact of changes in the system of family values of young people on the sustainability of modern family. The concepts of «sustainability» and «traditional family spiritual and moral values» were considered.

**Key words:** family resilience, family values, traditional family spiritual and moral values.



УДК 155.413+303.30+305

**Н. Є. Шахова**

здобувач кафедри диференціальної та спеціальної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню ціннісних орієнтацій з позицій теоретико-методологічного підходу, який забезпечує цілісність та глибину розкриття проблеми. Ціннісні орієнтації як одне з центральних особистісних утворень виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цьому контексті визначають широку мотивацію її поведінки та створюють значний вплив на всі сторони життєдіяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження особливостей ціннісних орієнтацій особистості в залежності від соціальної ситуації її розвитку склали основні положення теорії суб'єктної активності людини як умови еволюції її особистості, системно-структурного підходу, генетичний принцип С. Д. Максименка, принцип розвитку Т. П. Вісковатової, провідні положення теорії особистості та її основних проявів.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, свідомість, стратегічні життєві цілі, мотивація, суб'єктна активність, розвиток особистості.

Методологія як система принципів та способів організації і побудови теоретичної та практичної моделі ціннісних орієнтацій особистості забезпечує чіткість постановки дослідницької проблеми, допомагає здійснювати повну інтерпретацію отриманих результатів та дозволяє виробити наукову стратегію формування уявлень про особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості на сензитивних етапах онтогенезу. Ціннісні орієнтації є віддзеркаленням у свідомості людини цінностей, що визначаються як стратегічні життєві цілі і спільні світоглядні орієнтири. Ціннісні орієнтації як одне з центральних особистісних утворень виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цьому контексті визначають широку мотивацію її поведінки та створюють значний вплив на всі сторони життєдіяльності. Фактично ціннісні орієнтації виступають способом диференціації об'єктів дійсності за їхньою значущістю.

Сьогодні, коли в науці йде інтенсивний пошук резервів, використання яких дозволило б підвищити результативність та ефективність наукового дослідження, саме адекватно підібрана методологічна основа дозволяє побудувати наукове поле, в якому буде організовуватися відповідне дослідження. Чіткий та правильний вибір методології дозволяє уникнути неточностей та розбіжностей у власних концептуальних та емпіричних підходах до досліджуваних явищ.

Теоретико-методологічну основу дослідження особливостей ціннісних орієнтацій особистості в залежності від соціальної ситуації її розвитку склали основні положення теорії суб'єктної активності людини як умо-

ви еволюції її особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. К. Велитченко, О. П. Єлісеєв та ін.), системно-структурного підходу (Б. Г. Ананьєв, В. О. Ганзен, Б. Ф. Ломов, В. М. Юрченко та ін.), генетичний принцип С. Д. Максименка, принцип розвитку Т. П. Вісковатової, провідні положення теорії особистості та її основних проявів (О. О. Бодальов, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв та ін.).

**Проблема суб'єкта та суб'єктної активності** в сучасній психологічній науці розглядається у багатьох контекстах — діяльнісному та диференціально-психологічному (К. О. Абульханова-Славська [1]), особистісному (А. В. Петровський [8]), методологічному (Л. К. Велитченко [5], В. І. Подшивалкіна [5]), когнітивному (В. М. Аллахвердов [2], А. В. Петровський [8]) тощо.

В даний час у вітчизняній психології (Є. І. Головаха, А. Є. Левенець, Л. В. Сохань [цит. за 7] та ін.) наголошується підвищення інтересу до проблематики суб'єктної активності людини у зв'язку з різними підходами, які описують це поняття: через ступінь засвоєння соціальних норм, міру активності людини відносно власного життя в цілому і окремих його аспектів, через дослідження самодетермінації буття та ін.

Суб'єкт розглядається в науці як системотвірний чинник. Цей підхід базується на: 1) інтеграції системного підходу (Б. Ф. Ломов) та суб'єктно-діяльнісного (А. В. Брушлінський); 2) ідеї єдності індивідуального та універсального в людині (Б. Г. Ананьєв) [цит. за 5]. Сам суб'єкт на кожному етапі свого розвитку виступає носієм системності, відображає взаємодію зі світом.

Суб'єктність як багатоаспектне явище забезпечується системою всієї психіки та реалізується у різних формах (А. В. Брушлінський [цит. за 1], В. А. Петровський [8] та ін.). В контексті нашого дослідження емпатії ця теза є важливою, оскільки ми вважаємо, що схильність до емпатійних переживань є одним з проявів суб'єктності. Крім того, для розуміння глибинних механізмів походження, становлення та внутрішнього устрою емпатії принципово важливим для нас є підхід до суб'єктності Л. К. Велитченка, яка, на думку автора, базується на інтенціональності переживань, уявленні про належне як суб'єктивно можливе. Ініціально вона відкрита індивіду у переживанні потреб та потягів, а протягом соціалізації розвивається як система уявлень про себе у складі соціально-прагматичного простору [5].

В контексті методології нашого дослідження наріжним каменем є уявлення про особистість як інтегрального суб'єкта можливих духовних, моральних та інших глибинних трансформацій та предметних втілень людини. З. С. Карпенко відмічає, що у спектрі інтегральної суб'єктності особистості визначається, принаймні, п'ять рівнів розгортання або актуалізації ціннісних диспозицій: 1) предиспозиційний, інстинктоїдний, відносносуб'єктний, індивідний рівень; 2) моносуб'єктний, діяльнісно-адаптивний рівень самореалізації; 3) полісуб'єктний, діалогічно відкритий, морально відповідальний рівень соціально компетентної особистості; 4) метасуб'єктний, творчо експансивний, індивідуальнісний рівень; 5) супердиспозиційний, абсолютносуб'єктний рівень ідеального втілення універсальних задатків людини [цит. за 5].

Ці рівні не тільки ієрархізовані певним чином, кожен з них налаштований на досягнення відповідної цінності в цілісному спектрі якості життєдіяльності особистості: відносний суб'єкт стурбований вітальністю і здоров'ям як передумовою своїх подальших психо-духовних трансформацій; моносуб'єкт зорієнтований на цінності освоєння предметних діяльностей (істина, користь, справедливість тощо) з представленими у культурі нормами і стандартами; полісуб'єкт позиціонує себе в контексті міжособистісних взаємин; метасуб'єкт прагне до творчої трансцендентності, інобуття в інших об'єктах або суб'єктах; а з точки зору абсолютного суб'єкта, людина прагне пізнати своє унікальне місце і призначення у світі.

Особистість як суб'єкт діяльності може пристосовувати свої індивідуальні особливості, здібності до конкретних задач діяльності. Здібність непротирічно пов'язувати всі рівні регуляції діяльності є, за К. О. Абульхановою-Славською, здібністю саморегуляції суб'єкта. В залежності від способу зв'язку психічних та особистісних рівнів вона набуває оптимального або неоптимального характеру [1]. В останньому випадку виникають вторинні психічні та особистісні утворення — негативні емоційні стани, стрес, перенапруга тощо. Тоді у саморегуляцію суб'єкта включаються спеціальні завдання з подолання цих негативних станів.

Основні положення **системно-структурного підходу** до вивчення емпатії надають уявлення про системну організацію ціннісної сфери особистості як складного об'єкту, в якому відбивається склад, структура, функції і інші системні характеристики.

В нашому дослідженні системний підхід дозволяє інтегрувати і систематизувати накопичені знання про природу, походження та структуру емпатії, долати їх зайву надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, уникати недоліків локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень і процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези щодо вивчення даного феномену, створювати системні описи психічних явищ, споріднених з ціннісною сферою.

Системний підхід дозволяє углядіти спільність психічних явищ з іншими явищами об'єктивної дійсності. Це дає можливість «перенесення» ідей, отриманих даних з однієї галузі психологічної науки до іншої, екстраполювати отриману інформацію на будь-які емпіричні вибірки.

Основні уявлення про системний розвиток усіх психічних функцій людини у координатах самосвідомості та свідомості науковці ілюструють наступною схемою:

1. Оптація особистості. Оптація або оптованість поведінки особистості виражається мірою типологічно певного поєднання реактивних та активних її компонентів, які репрезентують індивідні властивості людини у структурі особистості, перш за все — її психічну організацію.

2. Адаптація особистості. Адаптація особистості виражається у індивідуальній своєрідності типологічно певної поведінки людини. Виразом міри реактивних та активних компонентів поведінки є темперамент: людина як оптант набуває певний темперамент, який визначає його місце у межах нормального розподілу людей як більш-менш реактивних та активних інди-

відів. Специфіку міри реактивних та активних компонентів індивідуально-своєрідної поведінки виражає характер, при цьому у характері людської поведінки темперамент преобразується як поведінкова підструктура, як глибинне утворення, на якому ґрунтується природний особистісний розвиток. В характері знаходять своє оформлення процеси індивідуації та індивідуалізації як процеси природного утворення людини, які забезпечують її асиміляцію у середовище. Наступний процес — суб'єктивація — виражає безмежну конституційованість системи можливостей самосвідомості, що відкрита суб'єкту.

3. Інтерналізація особистості. Як продукт та умова суб'єктивації, інтерналізація виражається мірою рефлексивних та активних компонентів, мірою саморегуляції поведінки. Інтерналізація компенсує собою стереотипність поведінки.

4. Інтеграція особистості. Інтеграція або актуалізація властивостей особистості є продуктом та умовою процесу їхньої об'єктивації. Вона виражається мірою реалізації особистісного потенціалу у змісті всіх видів діяльності протягом усього життєвого шляху особистості [7].

Останнім часом в контексті системного підходу став використовуватися системно-асиметричний підхід (О. П. Єлісєєв [7]), який представляє особистість як певну цілісність, оскільки на тлі єдиної структури макрохарактеристик природним чином виникає можливість розгляду проблеми інтегративного або системного особистісного розвитку людини. У загальному вигляді системна асиметрія представляє такого виду ситуацію особистісного розвитку людини, у якій початок зрілості людини як індивіда, особистості, суб'єкта пізнання та праці не співпадає та подібна гетерохронність зберігається на всіх етапах онтогенетичного та професійного становлення (Б. Г. Ананьєв). За Б. Г. Ананьєвим, системна асиметрія виражає ідею часової обумовленості розвитку психічної активності людини, тобто поза рішенням питання про системну асиметрію її статусів не має смислу й сама ідея розвитку особистості як процесу, який протікає у часі [3].

Принципово новим в підході до вивчення різних форм суб'єктності є, на наш погляд, **генетичний підхід** С. Д. Максименка, основою якого виступає реалізація провідних принципів: аналізу за одиницями, історизму (єдності генетичної та експериментальної ліній), системності (цілісного розгляду психологічних утворень), проектування [цит. за 6]. Процес становлення суб'єктності, на думку С. Д. Максименка, опосередковується і культурним (зовнішнім) контекстом, і особистісним (внутрішнім).

С. Д. Максименко формулює деякі принципи організації експериментально-генетичних досліджень. Як такі виступили наступні принципи:

1) «Аналізу по одиницях» — вичленування початкового суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле. Одиниця, що виділяється при цьому, — «клітинка» — зберігає всі властивості цілого, проте лише в потенції, як можливість їх прояву. Даний принцип реалізується в єдності з генетичною лінією дослідження, внаслідок чого знаходить статус наукового пояснення процесів розвитку психічного, що приводить до того, що всі психічні утворення розглядаються в русі, в динаміці.

2) Історизму — єдність генетичної і експериментальної лінії в дослідженні. Служить доповненням попереднього принципу, оскільки одиниця, що вичленована як суперечливе початкове відношення по законах діалектики розглядається як процес, що має свій початок і завершення. Цим принципом постулюється вимога дослідження всіх моментів розвитку, закономірностей зв'язку і переходів між ними.

3) Системності — розгляд психічних утворень в їх цілісності.

В протилежність формально-логічній точці зору експериментально-генетичним методом затверджується положення про те, що цей метод є системою, яка розвивається. При цьому своєю змістовно-операціональною стороною дана система фіксує послідовність діалектичного переходу в розгортанні початкового відношення. Цей перехід (від менш розвинутого знання до розвиненішого) і фіксується принципом системності, який знаходиться в тісному взаємозв'язку з принципом «аналізу по одиницях» і принципом історизму, характеризуючи процес їх розгортання.

4) Моделювання — розкриття закономірностей, відтворення форм психіки в особливих умовах. Експериментальні моделі тих або інших психічних функцій і здібностей створюються в пізнавальних цілях; проте вони достатньо повно відображають реально функціонуючі психічні процеси.

5) Проектування — теоретико-експериментальне визначення умов становлення і розвитку нових здібностей індивіда.

Експериментально-генетичний метод являє собою метод вивчення і формування новоутворень, відсутніх в індивідуальному досвіді особистості.

Так, перераховуючи принципи, необхідно відзначити, що в нашому дослідженні принцип «аналізу по одиницях» дає нам можливість розглянути більш диференційовано внутрішню структуру емпатії, схарактеризувати основні її психічні складові. Принцип «історизму», доповнюючи попередній, дає нам можливість побачити не тільки початок і завершення формування особистісної емпатії, але і закономірності зв'язків, компонентів, що входять до її складу, прослідкувати в динаміці всі моменти розвитку. Принцип «системності», знаходячись в тісному взаємозв'язку з принципом «аналізу по одиницях» і принципом «історизму», дає можливість розробити теоретичні і практичні положення, виявити елементи різних технологій, системну їх взаємодію, припускає дослідження з'єднання різної по своїй методологічній основі техніки для коректувальної роботи. Принцип «моделювання» в нашому дослідженні розкриває закономірності, механізми впливу на індивідуальні прояви емпатії специфічних умов життєдіяльності особистості. Принцип «проектування» припускає теоретико-експериментальне обґрунтування моделі емпатійних типів особистості. Єдність експериментальної лінії припускає єдиний час, методичний апарат процедури отримання дослідження.

Для побудови методології дослідження емпатійних типів особистості для нас є важливим, що С. Д. Максименко в генетичному підході відкриває принципово нові аспекти розгляду особистості як об'єкту наукового пізнання та надає можливість ієрархізувати емпатійну сферу особистості

новим способом. Реалізація принципово нової методологічної позиції — зрозуміти особистість як систему, що існує і саморозвивається, дозволяє нам це зробити.

У генетико-психологічну структуру особистості С. Д. Максименко включає: внутрішній світ особистості, переживання, джерела активності особистості, характер, психічні стани, біопсихічну підструктуру, досвід, пізнавальну сферу особистості, спрямованість, здібності.

У нашому дослідженні із структури особистості за С. Д. Максименком ми беремо за основу: джерела активності особистості, її внутрішній світ, психічні стани, досвід, спрямованість, здібності, які грають важливу роль в підборі засобів коректувальних заходів для здійснення формування емпатії.

Для поглиблення основних концептуальних підходів до дослідження емпатійних проявів та типологізації особистості особливе значення для нас набуває **принцип розвитку Т. П. Вісковатової**, в рамках якого закономірна зміна психічних процесів, властивостей і станів виражається в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях [6]. Розвиток психіки, за Т. П. Вісковатовою, характеризується необоротним характером змін, спрямованістю (тобто здатністю до накопичення змін) та їхнім закономірним характером. Для повного і глибокого розуміння психіки і психічного в системі формування особистості (а в нашому дослідженні в контексті розвитку її емпатії), на думку Т. П. Вісковатової, необхідно розглядати розвиток психіки як процес послідовного включення людини в систему соціальних і мікросоціальних умов [6].

В межах генетичного підходу виникають новітні значущі для психології питання, а саме, чи існує суб'єктне розмежування на «я» та «моє» з ранніх етапів онтогенезу, чи його виникнення приходить на більш пізні етапи, пов'язані з розвитком самосвідомості та ін. Тобто, на думку В. А. Татенка, тільки генетичний підхід дозволяє розв'язати важливішу методологічну проблему внутрішньої детермінації розвитку на досвідомій його фазі і на рівні несвідомого взагалі, а також про інстанцію, яка цей розвиток регулює [цит. за 6]. Крім того, на думку автора, обраний методологічний підхід дозволяє науці ставити нові теоретико-емпіричні питання, зокрема, про те, чи всі людські істоти народжуються з однаковим потенціалом суб'єктності, чи можна цей потенціал нарощувати, примножувати, чи відбувається розвиток суб'єктності в онтогенезі і, якщо так, яка логіка цього розвитку тощо. В. А. Татенко розглядає генезис суб'єктності як рух за спіраллю, основними витками якої він виділяє експерієнтальну інтуїцію суб'єктного ядра, задіяння до розвитку суб'єктного механізму самоапперцепції зі специфічною функцією пам'яті (накопичення, збереження, відтворення досвіду) [цит. за 6].

**Провідні положення теорії особистості та її основних проявів** (О. О. Бодальов, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв та ін.). Коли йдеться про дослідження особистісних феноменів, у ньому виокремлюється дві групи психічних явищ: ті, що виступають як спонуки поведінки особистості, та ті, що складають виконавчий компонент у психічній регуляції цієї поведінки [4].

Спонуки поведінки — це ставлення особистості до різних сторін дійсності, в яку вона включена, що проявляються у формі потреб, інтересів, схильностей, а виконавчий компонент є властивостями, які складають умови успішного виконання різних видів діяльності.

Для нашого дослідження ціннісних орієнтацій особистості важливою є теза, що всі загальні та приватні відносини, що створюють особистість, завжди несуть на собі відбиток суспільства, до якого належить людина. За О. О. Бодальовим, не дивлячись на те, що кожна особистість індивідуально своєрідна, у її рисах завжди є характеристики тих соціальних спільнот, до яких вона входить [4]. Крім того, для нас важливо, що особистість характеризується не тільки тим, що вона робить, але й тим, як вона це робить. При наявності достатньо розвинутих особистісних особливостей людина взаємодіє з оточуючим середовищем та виходить на нове коло осіб, предметів, ситуацій, що потребує володіння поряд з тотожними рисами і індивідуальною неповторністю, своєрідністю. Розвивати у людини високий рівень прагнення шукати та знаходити у об'єктах дійсності щось загальне, та у відповідності з цим будувати власну поведінку — все це потребує розвитку у особистості смислоутворюючої, ціннісної сфери.

Таким чином, методологічну основу дослідження ціннісних орієнтацій особистості склали основні положення теорії суб'єктної активності людини як умови еволюції її особистості, системно-структурного підходу, генетичний принцип С. Д. Максименка, принцип розвитку Т. П. Вісковатової, провідні положення теорії особистості та її основних проявів.

### Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. А. — М.; Мысль, 1991. — 299 с.
2. Аллахвердов В. М. Когнитивные стили в контурах процесса познания / Аллахвердов В. М. [Тез. докл. конф. «Когнитивные стили»]. — Таллинн. — С. 17–20.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. — СПб.: Питер, 2002. — 228 с.
4. Бодалев А. А. Познание человека человеком / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. — СПб.: Питер, 2005. — 435 с.
5. Велитченко Л. К. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Л. К. Велитченко, В. І. Подшивалкіна. — Одеса: СВД Черкасов, 2009. — 279 с.
6. Вісковатова Т. П. Системный подход к проведению психолого-педагогической коррекции отклонений в психическом развитии (на примере задержки психического развития) (Systemovy pristup k realizácii psychologické a pedagogické korekcie pri odchyľkach v psychickom vyvine) / Т. П. Вісковатова / «Timova spoluprasa v komplexnej starosdivosti odiena s postihnutim raneho veku». — Bratrislava, 2008. — С.116–125.
7. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / Елисеєв О. П. — СПб.: Питер, 2008. — 512 с.
8. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого / Петровский А. В. // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 34–36.

**Н. Е. Шахова**

соискатель кафедры дифференциальной и специальной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ**

### **Резюме**

Статья посвящена исследованию ценностных ориентаций с позиций теоретико-методологического подхода, который обеспечивает целостность и глубину раскрытия проблемы. Ценностные ориентации как одно из центральных личностных образований выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в данном контексте определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают значительное влияние на все стороны жизнедеятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования особенностей ценностных ориентаций личности в зависимости от социальной ситуации ее развития составили основные положения теории субъектной активности человека как условия эволюции его личности, системно-структурного подхода, генетический принцип С. Д. Максименко, принцип развития Т. П. Висковатовой, ведущие положения теории личности и ее основных проявлений.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, сознание, стратегические жизненные цели, мотивация, субъектная активность, развитие личности.

**N. Shakhova**

competitor of department by a differential and special  
to psychology of the Odessa national university of the name of I. I. Mechnikov

## **THEORETICAL-METODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF THE VALUED ORIENTATIONS OF PERSONALITY**

### **Summary**

The article is devoted research of the valued orientations from positions of theoretical-metodological approach which provides integrity and depth of opening of problem. Valued orientations as one of central personality educations, express conscious attitude of man toward social reality and in this context determine wide motivation of his conduct and create considerable influence on all sides of vital functions.

Theoretical-metodological basis of research of features of the valued orientations of personality depending on the social situation of its development was made by the substantive provisions of theory of subject activity of man as terms of evolution of his personality, system structural approach, genetic principle of S. D. Maksimenko, principle of development of T. P. Viskovatova, lead positions of theory of personality and its basic displays.

**Key words:** valued orientations, consciousness, strategic vital aims, motivation, subject activity, development of personality.



УДК 159.923–057.875–055.2

**Я. К. Ягнюк**

аспірантка кафедри психологічного консультування і психотерапії  
факультету психології Харківського національного університету  
імені В. Н. Каразіна

## ФОРМУЮЧІ КОМПОНЕНТИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ У ДІВЧАТ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ У ВНЗ

У статті розглядаються компоненти, які формують життєвий шлях у студенток. Виявлені два денотовані щастям компоненти життєвого шляху у дівчат. Описуються незалежні життєві стратегії студенток, які сприяють щастю та пов'язані з певними психологічними характеристиками особистості. Образ «Я» щасливих студенток формують чотири вектори, лише один із яких забезпечує повне відчуття щастя.

**Ключові слова:** життєвий шлях, студентки, формуючі компоненти життєвого шляху, щастя, щастяформуючі стратегії.

**Актуальність проблеми.** Процес становлення особистості сучасного студента відбувається в умовах наявності величезних ресурсів для досягнення власної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення. Отже, процес формування життєвого шляху студента має характеризуватися усвідомленістю, цілеспрямованістю, відчуттям повного задоволення від особистого життя. Однак вчені (Гавенко В. Л., Колотій Н. М., Кочарян О. С. та багато ін.) констатують існування серед студентської молоді значної кількості різноманітних проблем, у тому числі психологічного характеру (страх психологічної інтимності, девіантна поведінка, синдром «емоційного холоду» та багато ін.), які обумовлюють появу різноманітних (як конструктивних, так і деструктивних) способів життя.

Зазначені протиріччя вимагають більш детальних наукових пошуків у напрямку визначення особливостей вибору напрямків власного життя сучасним студентством на основі виявлення компонентів, які формують їхній життєвий шлях, та розуміння того, чи сприяє обраний напрям побудові конструктивного життєвого шляху.

Виходячи із вищезазначеного, нами була здійснена спроба виявити компоненти, що формують життєвий шлях у дівчат в умовах вищої школи та зрозуміти, які з них є конструктивними/деструктивними. Тому *метою* даної статті є виявлення компонентів, що формують життєвий шлях у дівчат, які навчаються у ВНЗ.

Для реалізації поставленої мети була відібрана адекватна дослідницька вибірка, яку склали студентки 1–5 курсів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» у віці 16–23 роки (середній вік — 19,5 років) у кількості 95 чоловік.

Для дослідження формуючих компонентів життєвого шляху студенток нами були використані наступні методи дослідження: методика «Велика п'ятірка» особистісних якостей» А. Г. Грецова, модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості «САМОАЛ» А. В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліної, методика «Асертивність» В. М. Львова, методика «Ціннісні орієнтації» О. І. Моткова, Т. А. Огневої, методика «Мотивація успіху та страх невдачі» А. А. Реана, методика «Визначення індивідуальних копінг-стратегій» Е. Хайма, методика «Особистісна біографія» О. І. Моткова, Оксфордський опитувальник щастя, методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойко.

**Результати дослідження та їх аналіз.** Для виявлення компонентів, які формують життєвий шлях у студенток, нами був проведений факторний аналіз (метод головних компонент із наступним Varimax-обертанням), який дозволив виділити шість факторів, які представлені на рис. 1.



Рис. 1. Компоненти життєвого шляху у дівчат

У дівчат фактори, що були одержані в результаті обертання, пояснюють 52,53 % загальної дисперсії. Так, *перший фактор* у студенток має найбільшу частку загальної пояснювальної дисперсії (10,97 %) та переважає за кількістю ознак (8), які його обумовлюють. Він включає: самоактуалізацію (0,73), мотивацію, направлену на успіх (0,64), конструктивність особистості та її життя (0,62), задоволення собою та оточуючими (0,58), щастя (0,55), емоційну стійкість (0,53), домінування у міжособистісному спілкуванні (0,52), цінність саморозвитку (0,48). Даний фактор можна визначити як «*досягнення оптимальних переживань*».

Як бачимо, перший фактор утворили перемінні, які, з одного боку, характеризують студенток зі сторони їхніх досягнень як у побудові конструктивного власного життя, так і в особистісному плані, а з іншого — як емоційно стійких особистостей, які вміють досягати щастя. Орієнтація індивіду на здійснення контролю над власним життям, яка приносить наснагу, особливу радість, щастя, визначається *М. Чиксентміхайї* [7] як «оптимальні переживання», що ґрунтуються на понятті «поток», тобто стану повної поглиненості певною діяльністю. Основний смисл потокової діяльності полягає у набутті «радість життя», досягненні щастя, що пов'язані з розвитком особистості. Отже, фактор «досягнення оптимальних переживань» у студенток денотований щастям та може передбачати конструктивну побудову ними власного життя.

Другий фактор, який несе в собі 10,50 % інформації про вибірку, можна визначити як «потреба в альтруїзмі». Він обумовлений цінністю поваги і допомоги людям (0,74), дружелюбністю у міжособистісних стосунках (0,71), доброзичливістю (0,69), цінністю теплих взаємовідносин із людьми (0,67), цінністю любові до природи та бережного відношення до неї (0,63), реалізацією внутрішніх цінностей (0,51). Даний фактор відображає потребу у студенток в альтруїзмі, яка, на думку Д. Брезієра [2], є вродженою потребою кожного індивіду. До того ж, альтруїзм передбачає такі ціннісні орієнтації, які відносяться саме до внутрішніх. Внутрішні цінності є більш ширшими та альтруїстичними, вони подібні за змістом із цінностями буття А. Маслоу [6] та виражають активність вищих рівнів його піраміди потреб. Отже, фактор «потреба в альтруїзмі» свідчить про роль реалізації досліджуваними внутрішньої альтруїстичної тенденції у процесі побудови власного життя. Така стратегія є дещо однобічною, тому навряд чи буде конструктивною.

Третій фактор описує 9,74 % дисперсії та характеризується: цінністю розкішного життя (0,83), цінністю високого соціального стану (0,78), цінністю матеріального благополуччя (0,67), цінністю зовнішності (0,52), цінністю популярності (0,45). Тут простежується тенденція до реалізації зовнішніх атрибутів успішного життя у студенток, навіяного у сучасному суспільстві, що не сприяє досягненню щастя. Даний фактор обумовлений зовнішніми цінностями, цінностями матеріального забезпечення, що свідчить про орієнтацію досліджуваних на зовнішні цінності видимого благополуччя.

На наш погляд, саме зовнішні цінності приписуються суспільною свідомістю як значущі та більш привабливі. Так, Н. В. Вальовська [4, с. 191–195], аналізуючи цілий ряд соціально-психологічних досліджень, приходять до висновку, що в Україні виражена тенденція до посилення егоїстичних мотивів у молодіжному середовищі, переважають матеріальні цінності.

Перевага зовнішніх цінностей, на думку О. І. Моткова [8], може говорити про слабе задоволення базових психологічних потреб та призводити до занепокоєння, проблем із психологічним здоров'ям. Дійсно, ми бачимо, що виявлені цінності орієнтують людину переважно на відношення до себе зі сторони інших та оцінку в соціальному середовищі власної значущості, тобто на егоїстичне соціальне самоствердження. Кореляційний аналіз за Кенделлом дозволив підтвердити нашу гіпотезу стосовно існування позитивного зв'язку з конфліктністю між значущістю та реалізацією ціннісних орієнтацій ( $\tau=0,003$ ,  $\rho\leq 0,01$ ). У зв'язку з вищезазначеним третій фактор названий нами як «соціальний престиж». Він вказує лише на роль зовнішніх чинників у побудові власного життя, що може заважати конструктивній побудові життя досліджуваними.

Четвертий фактор описує 8,09 % дисперсії, до нього входять: реалізація зовнішніх цінностей (0,83), відсутність конфліктності між значущістю та реалізацією ціннісних орієнтацій (0,81), реалізація внутрішніх цінностей (0,63), щастя (0,45). Ми визначили його як «слідкування

*власним ціннісним орієнтаціям*». Даний фактор утворили перемінні, які пов'язані з реалізацією ціннісних орієнтацій (як зовнішніх, так і внутрішніх) студенток. Тобто можемо припустити, що дівчатам властиве задоволення як базових потреб, так і тих, що сприяють розвитку їхнього внутрішнього світу. Досягнення внутрішнього та зовнішнього характеру приносять задоволення, відчуття щастя. При цьому спостерігається відсутність конфліктності реалізації цінностей, що може свідчити про гармонійну реалізацію власних значущих цінностей досліджуваних. На основі теорії самодетермінації, яка є базою методики дослідження ціннісних орієнтацій, це говорить про ступінь задоволення ними базових психологічних потреб в автономії (самостійності та незалежності), компетентності (ефективності), у значущих міжособистісних стосунках, що приводить до особистісного розвитку. Отже, четвертий фактор є денотований щастям та, на нашу думку, може сприяти конструктивній побудові власного життя досліджуваними.

*П'ятий фактор* характеризується адаптивними копінг-стратегіями (0,84), відсутністю неадаптивних копінг-стратегій (0,75), асертивністю (0,42). Він описує 6,69 % дисперсії та визначений нами як *«асертивна поведінка»*. Тут простежується такий компонент життєвого шляху у студенток, який характеризується асертивною поведінкою (assertiveness) та передбачає використання адаптивних копінгів. Таку поведінку ще називають «впевненою» (Федоров А. П. та ін.), оскільки людина розуміє, чого вона хоче, та може чітко це сформулювати. При цьому така особистість вміє домовлятися, приходити до згоди з оточуючими, не завдаючи їм шкоди. При виникненні якихось труднощів вона схильна до їх аналізу та пошуків виходу зі складних ситуацій, до підвищення власної самооцінки та самоконтролю, більш глибокого усвідомлення власної цінності як особистості, до співпраці зі значущими людьми, пошуків підтримки у найближчого соціального оточення, тобто проявляє адаптивні варіанти копінг-поведінки. Отже, ми бачимо, що даний фактор пов'язаний із вміннями досліджуваних взаємодіяти з оточуючими і впевнено крокувати до поставлених цілей та охоплює лише аспект міжособистісної взаємодії, що не може свідчити про повну життєву реалізацію особистості.

*Шостий фактор* описує 6,54 % дисперсії та розкриває такий компонент життєвого шляху у дівчат, який характеризується відкритістю новому досвіду. До нього входять наступні перемінні: емпатія (0,66), відкритість новому досвіду (0,64), екстраверсія (0,61). Відкритість новому досвіду у студенток забезпечується емпатичними здібностями, їхньою направленістю на зовнішній світ. Вона виступає однією з найважливіших компонентів «гарного життя» повноцінно функціонуючої особистості за *К. Роджерсом* [3] та характеристикою самоактуалізованих людей за *А. Маслоу* [6]. «Я» у даному випадку витікає з внутрішнього (емпатія) та зовнішнього досвіду (екстраверсія), який не є спотвореним, а правдиво виражається вербальними та невербальними засобами комунікації. Даний фактор визначений нами як *«відкритість новому досвіду»*. Зазначений компонент життєвого шляху у дівчат, на нашу думку, також не сприяє побудові конструктив-

ного життєвого шляху, оскільки відбувається лише у напрямку кращого пізнання себе та свого внутрішнього досвіду.

Отже, за допомогою факторного аналізу нами виявлено шість факторів, які пояснюють компоненти життєвого шляху у студенток, два з яких пов'язані з досягненням ними щастя (фактор 1 та фактор 4). Виділені нами щастяформуючі компоненти життєвого шляху досліджуваних пов'язані з тенденцією в напрямку життєвих та особистих досягнень, а також життя відповідно до власних ціннісних орієнтацій. Існування значущих позитивних кореляційних зв'язків (за Кенделлом) факторів 1 і 4 з конструктивністю особистості та її життя підтверджує нашу думку про те, що лише ці фактори сприяють конструктивній побудові студентками власного життя (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Кореляційні зв'язки факторів щастя з конструктивністю особистості та її життя**

	Конструктивність особистості та її життя	Фактор 1	Фактор 4
Конструктивність особистості та її життя	1,000	0,412**	0,260**
Фактор 1	0,412**	1,000	-0,013
Фактор 4	0,026**	-0,013	1,000

Примітка: \*\* —  $\rho \leq 0,01$

Наше припущення відносно існування залежності факторів 1 та 4, які денотовані щастям, не підтвердилося. Зазначені фактори є незалежними, про що свідчить відсутність значимої кореляції, яка виявлялась нами за допомогою рангового коефіцієнту кореляції  $\tau$  Кенделла.

*Особливості Я-образів щасливих студенток.* Подальший аналіз отриманих результатів полягав у роботі з факторами 1 та 4 з метою вивчення особливостей образу «Я» у дівчат на основі їхніх власних самооцінок, отриманих за допомогою використаних методик. Для досягнення порівнянності показників за різними психодіагностичними методиками отримані нами у ході емпіричного дослідження числові («сирі») бали за факторами переводились у стандартні показники Z-шкали. Вони є лінійним перетворенням первинних оцінок та виражають відмінності індивідуального результату від середнього в одиницях стандартного відхилення відповідного розподілу [1, с. 78].

Для підрахування Z-показника знаходять різницю між первинною оцінкою індивідууму (Z) та середнім для нормативної групи (X), а потім ділять цю різницю на стандартне відхилення (M) нормативної групи:

$$Z = \frac{X - M}{SD}.$$

Після проведення відповідних підрахунків нами був отриманий сумарний Z-показник за факторами 1 та 4. Обидва фактори руху до щастя, один із яких пов'язаний у студенток із досягненнями (життєвими та особистими), а інший — із життям відповідно до власних ціннісних орієнтацій,

відповідають двом осям координат. Враховуючи це, ми отримали чотири групи дівчат:

- до *групи А* увійшли найбільш щасливі дівчата, які характеризуються досягненнями (життєвими та особистими) та живуть відповідно до власних ціннісних орієнтацій;
- до *групи В* відносяться дівчата, які не мають власних досягнень, але живуть у відповідності до власних цінностей;
- у *групу С* входять дівчата, які мають досягнення, але ці досягнення не відповідають їхнім ціннісним орієнтаціям;
- дівчата *групи D* не мають досягнень та не живуть в узгодженості зі своїми цінностями.

Графічно кількісне співвідношення дівчат між цими групами зображено на рис. 2.

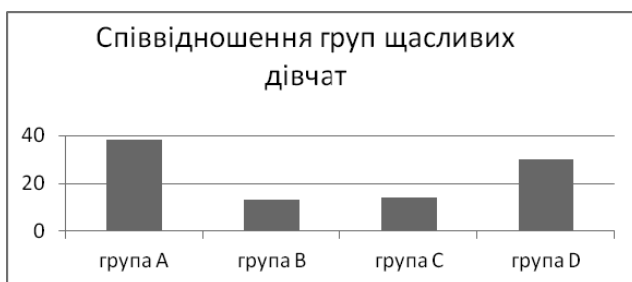


Рис. 2. Кількісне співвідношення груп щасливих дівчат

Далі, за допомогою непараметричного критерію типу U- Манна — Уїтні, що використовувався для оцінки відмінностей між виділеними групами, нами були виявлені певні відмінності у зазначених групах студенток. Зупинимося на найбільш суттєвих результатах аналізу отриманих даних.

Так, у *групі А* (найбільш щасливі дівчата) на відміну від усіх інших груп дійсно спостерігається підвищення за перемінною щастя з рівнем значущості  $p \leq 0,01$ . А це може свідчити про те, що студентки цієї групи є найбільш щасливими, отримують більше задоволення від особистого життя. Така ж тенденція зберігається і у відношенні параметру конструктивності особистості та її життя, що дозволяє нам говорити про вміння дівчат групи А ефективніше «будувати» свою особистість та процес власного життя. Порівняння отриманих даних за іншими параметрами може свідчити про більший рух досліджуваних студенток у напрямку самоактуалізації, відкритості новому досвіду.

До того ж ці дівчата надають значення ціннісним орієнтаціям, пов'язаним із міжособистісною взаємодією (цінність поваги і допомоги людям, цінність теплих взаємовідносин із людьми) та власною зовнішністю, у порівнянні з самооцінками дівчат групи С. Тобто найбільш щасливі студентки характеризуються прагненням встановлювати теплі стосунки з іншими, схильні до прояву доброзичливості у міжособистісній взаємодії, приділяють більшу увагу власній зовнішності. Саме тому їм більш прита-

манна дружелюбність у міжособистісних стосунках на відміну від дівчат, які орієнтовані переважно на досягнення. У цілому актуалізація ціннісної структури особистості виступає важливою передумовою досягнення щастя ( $\rho \leq 0,01$ ). Мається на увазі важливість реалізації як зовнішніх, так і внутрішніх ціннісних орієнтацій серед зазначеної групи студенток.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, ми приходимо до висновку, що образ «Я» у дівчат групи А є інтегральним та поєднує різні психологічні характеристики. Основою його формування виступає більш конструктивна самопобудова своєї особистості та процесу власного життя у відповідності з ціннісною структурою, що сприяє досягненню відчуття щастя. Тут щастя є найбільш повним, наближається до ідеалу, максимуму. Ця ідея співвідноситься з думкою В. Татаркевича [5] про те, що щастя є мірою приближення до ідеалу.

Власні самооцінки дівчат групи В свідчать про важливість реалізації ними ціннісних орієнтацій (зовнішніх і внутрішніх) та теплих взаємовідносин із іншими людьми. Така тенденція сприяє більшому відчуттю щастя та дружелюбності у міжособистісних стосунках на відміну від дівчат, орієнтованих на досягнення (група С). При цьому студентки групи В менше цінують саморозвиток у порівнянні з самооцінками дівчат інших груп. У відношенні побудови власного життя та особистості можна відзначити, що їх конструктивність є меншою, ніж у найбільш щасливих студенток. Отже, образ «Я» студенток групи В формує їхню орієнтація на реалізацію власної структури ціннісних орієнтацій та теплі взаємовідносини з іншими людьми, що сприяє досягненню ними щастя.

Студентки групи С також характеризуються вміннями досягати щастя. Особливістю Я-образу дівчат цієї групи є те, що вони надають важливого значення особистісному розвитку. Мабуть, саме саморозвиток спонукає їх до реалізації нових досягнень (життєвих та особистих). Поряд із тим вони менше цінують теплі взаємовідносини з іншими людьми, дружелюбність у міжособистісних стосунках та реалізацію власних ціннісних орієнтацій. Порівняно з групою найбільш щасливих дівчат, студентки групи С є менш задоволені собою та оточуючими, а на відміну від усіх інших груп — навпаки, є некритичними як до себе, так і до інших. Отже, образ «Я» дівчат групи С формує їхнє прагнення до саморозвитку у напрямку реалізації власних життєвих та особистих досягнень.

Відносно Я-образу дівчат групи D можна зазначити, що за більшістю перемінних спостерігається зниження показників у порівнянні з найбільш щасливими студентками, хоча є вираженою конфліктність між значущістю та реалізацією ціннісних орієнтацій ( $U_{\text{емп.}} = 0,001$ ,  $\rho \leq 0,01$ ). Виявлена відмінність в особливостях міжособистісних стосунків: студентки групи D є більш дружелюбною, ніж ті, які орієнтовані на досягнення, тобто схильної до співробітництва з іншими, успішної спільної діяльності. Отже, самооцінки дівчат групи D свідчать про наявність «ілюзорного» щастя, супроводженого тривогою, що не дозволяє їм рухатися в напрямку конструктивної побудови свого життя та особистості і жити в узгодженості з власними цінностями.

Таким чином, щастя виступає складним психологічним феноменом. Нами розглянуті особливості досягнення щастя у дівчат, які навчаються у ВНЗ. Припускаємо, що досягнення щастя має свою специфіку також і у юнаків.

Отже, виходячи з отриманих результатів, можемо зробити певні **висновки**:

1. Життєвий шлях у студенток формують шість факторів: досягнення оптимальних переживань (рух до щастя), потреба в альтруїзмі (пріоритет внутрішніх цінностей), соціальний престиж (пріоритет зовнішніх цінностей), слідування власним ціннісним орієнтаціям (рух до щастя), асертивна поведінка (ефективна міжособистісна взаємодія), відкритість новому досвіду (краще пізнання себе та власного досвіду). Конструктивній побудові власного життя студентками сприяють компоненти, пов'язані з відчуттям щастя.

2. Компоненти життєвого шляху у студенток, денотовані щастям, представлені двома незалежними факторами. Отже, можна виділити дві щастяформуючі стратегії.

Перша щастяформуюча стратегія у студенток передбачає наявність особистісних та життєвих досягнень. Вона забезпечується наступними психологічними характеристиками: самоактуалізацією, мотивацією успіху, конструктивністю особистості та її життя, відсутністю невдоволення собою та оточуючими, емоційною стійкістю, домінуванням у міжособистісному спілкуванні, цінністю саморозвитку.

Друга щастяформуюча стратегія у студенток пов'язана з узгодженою системою їхніх ціннісних орієнтацій (внутрішніх і зовнішніх). В основі досягнення щастя лежать наступні психологічні особливості: реалізація зовнішніх та внутрішніх цінностей, відсутність конфліктності між значущістю та реалізацією ціннісних орієнтацій.

3. Я-образ щасливих студенток формують чотири вектори, кожен із яких характеризується певними психологічними особливостями.

1) Перший образ «Я» пов'язаний у студенток із конструктивною самопобудовою ними своєї особистості та процесу власного життя в узгодженості з ціннісною структурою. Це забезпечує повне відчуття щастя у цих дівчат.

2) Важливість реалізації значущих цінностей та орієнтація на теплі взаємовідносини з іншими людьми є визначальними у побудові студентками життя, узгодженого з їхньою структурою ціннісних орієнтацій.

3) Прагнення до саморозвитку дозволяє студенткам досягати особистісних та життєвих досягнень, що не відповідають їхній ціннісній структурі.

4) Наявність конфліктності між значущістю та реалізацією ціннісних орієнтацій заважає студенткам не тільки досягати життєвих та особистих цілей, але й жити в узгодженості зі своїми ціннісними орієнтаціями.

4. У студенток більшому відчуттю щастя сприяє життя в узгодженості з власними ціннісними орієнтаціями, ніж наявність життєвих та особистих досягнень.

Отже, актуалізація та збереження ціннісних орієнтацій у студенток в умовах вищої школи є важливою передумовою досягнення щастя.



Вищезазначене обумовлює необхідність подальшого ґрунтовного вивчення в умовах вищої школи компонентів життєвого шляху у юнаків та виявленням серед них конструктивних. Це дозволить створити рекомендації для психологічних служб ВНЗ з побудови конструктивного життєвого шляху студентами з урахуванням статевих відмінностей.

### Список літератури

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — С. 78.
2. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / Под ред. Дэвида Брэзиера. Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2005, 315 с.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — С. 211–247.
4. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций. Монография. Под общей ред. докт. ист. наук В. И. Астаховой. — Х.: Изд-во НУА, 2010. — С. 191–195.
5. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. Перевод с пол. / Татаркевич Владислав, Коновалова Л. В., Архангельский Л. М. — М.: Прогресс, 1981. — 367 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — С. 479–527.
7. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания: Пер. с англ. — М., 2011.
8. Мотков О. И. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html](http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html)

### Я. К. Ягнюк

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

### ФОРМИРУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ДЕВУШЕК, КОТОРЫЕ УЧАТСЯ В ВНЗ

#### Резюме

В статье рассматриваются компоненты, которые формируют жизненный путь у студенток. Выявлено два денотированных счастьем компонента жизненного пути у девушек. Описываются независимые жизненные стратегии студенток, которые способствуют счастью и связаны с определенными психологическими характеристиками личности. Образ «Я» счастливых студенток формируют четыре вектора, только один из которых обеспечивает полное ощущение счастья.

**Ключевые слова:** жизненный путь, студентки, формирующие компоненты жизненного пути, счастье, счастьеформирующие стратегии.

**Ya. K. Yagnyuk**

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

**FORMINGS COMPONENTS OF VITAL WAY FOR GIRLS WHICH STUDY IN VNZ.**

**Summary**

The article discusses the components that form a way of life for students. Revealed two happiness denotation the components of girls life way. Describes the independent living strategy of the students that contribute to happiness and are associated with certain psychological characteristics of personality. The image of the «I» of the happiest students forms four vectors, only one of which provides a complete feeling of happiness.

**Key words:** life way, students, forming the components of life way, happiness, the forming happiness strategies.

*Українською російською та англійською мовами*

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації:  
серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал  
фаховим виданням з юридичних наук.  
Постанова Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
Протокол № 8 від 24 квітня 2012 р.

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

Тираж 300 прим. Зам. № 441.

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](http://www.astroprint.odessa.ua); [www.fotoalbom-odessa.com](http://www.fotoalbom-odessa.com)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.

