

ISSN 2304–1609

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 9 (21). 2012

Одеса
«Астропринт»
2012

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

VISNYK
ODES'KOGO
NACIONAL'NOGO
UNIVERSYTETU
(Odesa National University Herald)

Series: Psihologia

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

Volume 17. Issue 9 (21). 2012

Odesa
«Astroprint»
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. Андрієвський**, **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

З 2012 року (з 17 тому)

«Вісник ОНУ. Серія: Психологія»

має власну подвійну нумерацію

ЗМІСТ

Акимова Л. Н. Инициационная психотерапия в поисках женской идентичности	7
Артюхина Н. В. Здоровьесберегающий и развивающий потенциал арт-терапевтических методов при сопровождении образовательного процесса	15
Беккер К. В. Професійне самовизначення у юнацькому віці	25
Бистрова Ю. О. Організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями	34
Боделан М. И. Исследование системности индивидуально-типологических особенностей личности у правшей и левшей	43
Буланов В. А. Соціальний статус особистості як чинник становлення її салютогенетичної спрямованості	54
Горбань Г. О. Модель соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінських рішень у соціальних системах	61
Доценко А. Ю. Анализ структуры симптомокомплекса «эмоционального холода» у девушек	74
Загrevская В. В. Формирование идеалов у студентов естественнонаучного и гуманитарного направлений обучения	83
Застело А. О. Екологізація освітньої взаємодії	90
Зозуля К. Г. Проблема багатоаспектності вивчення часу в психології	98
Кинелёва О. В. Возрастные и гендерные особенности временной компетентности личности	105
Кочарян А. С., Кожина М. Ю. Особенности отношений в сферах жизни у беременных женщин с разными типами гендерных отношений	115

Кононенко А. О. Психологічний аспект створення концепції структурно-функціональної моделі самопрезентації	125
Кононенко О. И. Особенности самосознания и восприятия собственной внешности в подростковом и юношеском возрасте	134
Макух О. І. Психологічний аспект дослідження межових станів людини	144
Мидько А. А. Факторы опыта и личностной predisпозиции как условия развития суицидального процесса	153
Мостова Т. Д. Динаміка особистісних змін опіатних наркозалежних у процесі ресоціалізації	165
Навоєва Н. І. Сутність програми розвитку системного мислення при підготовці менеджерів	174
Рахубовська Х. Г. Основні діагностичні моделі розладів прийому їжі	185
Соколова Г. Б. Історичний шлях розвитку проблеми сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку	193
Тринчук Е. Б. Обучение по компетенциям как основной фактор формирования готовности к профессиональной деятельности студентов экономического вуза	201
Черных К. А. Влияние дельфинотерапии на эмоциональное состояние детей с диагнозами ДЦП, РДА И ЗПР	213
Чернявская Т. П. Психологическое обеспечение эффективной коммуникации в бизнесе	222
Інформація для авторів	232

УДК 159.964

Л. Н. Акимова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии и психологии развития личности
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ИНИЦИАЦИОННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ В ПОИСКАХ ЖЕНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Описана система архетипических женских образов, которые потенциально могут быть реализованы в женском ролевом поведении в процессе кризиса идентичности. Инициационная психотерапия рассматривается как способ психологической помощи, дающий возможность реализовать различные аспекты женского ролевого поведения.

Ключевые слова: женские архетипические образы, феминность, гендерная идентичность, ролевое поведение, инициация, инициационная психотерапия.

Постановка проблемы. Центральной темой дискуссий о роли женщины в современном обществе является вопрос о ее самоопределении и предназначении. Если еще сто лет назад женщина могла мечтать о равных правах с мужчиной в получении образования, избирательного права, выборе профессии и оплаты труда, то сегодня реализация этих прав является реальностью. Безусловно, в XX столетии произошли значительные перемены в отношении положения женщины в обществе и ее роли в нем. Несмотря на это, подлинной свободе и независимости женщины в обществе мешают различные патриархальные предрассудки и стереотипы. Многие женщины стоят перед выбором собственных ценностных ориентаций — профессиональной карьеры или семьи и материнства. Прочно укоренившиеся в общественном сознании стереотипы «семья и женщина», «карьеристка и женщина», возвели стену из «невидимого» кирпича, мешая женщине реализовывать себя в личностном и карьерном росте.

Издавна существует представление о том, что основная роль женщины — быть матерью. Феминистское движение, пробудив в женщинах стремление к независимости от мужчин, самостоятельности и самодостаточности построило конфликтные отношения с ее физиологически исконной сущностью материнства. Индустриальное общество с патриархальными пережитками закрепило этот конфликт, обязав женщину выбирать между ее материнской ролью и семейным статусом и профессиональной карьерой и общественным статусом.

Мы не можем отрицать то, что положение женщины на протяжении веков было бесправным, но и не можем согласиться с тем, что поведение женщины строго регламентировалось материнской ролью. В историко-культурной традиции различных стран и народов женщины успешно интегрируют материнство с управлением государством, творческой и научной

деятельностью. В фольклоре, мифах и легендах женские персонажи представлены яркими образами с разнообразным репертуаром поведения.

Проблема интеграции различных аспектов женской идентичности представленной в ролевом поведении является актуальной, так как предоставляет женщине возможность самореализации в соответствии со своей природной сущностью, способностями и стремлениями.

В настоящей статье мы ставим **цель** обобщить и систематизировать основные положения инициационной психотерапии как вида психологической помощи, направленного на достижение личностной зрелости.

Анализ исследований и публикаций. В психологической литературе все чаще предпринимаются попытки отразить психологический портрет современной женщины с помощью мифологической модели. Идея изучения символики архетипических образов и описание мужских и женских архетипов получила развитие в аналитической постюнгианской психологии в работах М.-Л. фон Франц, Дж. Болен, Дж. Вулджер и Р. Вулджера, Ч. Гилкрайст, К. П. Эстес, Р. Джонсона, R. Moore, D. Gille. Представители юнгианской психологии не прибегают к эмпирическим исследованиям ограничиваясь теоретическим анализом проблемы поиска внутренних ресурсов для осуществления индивидуации. Их идеи структурной организации психики мужчины и женщины широки и метафоричны. Дж. Болен и Ч. Гилкрайст была предпринята попытка описания субъективного пространства женского внутреннего мира, который потенциально содержит разнообразные женские ролевые сценарии [2].

Авторов, исследующих особенности внутреннего пространства мужчин и женщин, можно разделить на две группы. Представители первой группы М.-Л. фон Франц, Р. Джонсон, К. П. Эстес выделяют архетипы, которые призваны определить истинное феминное начало в целом. Представители второй группы описывают архетипы, которые применимы к опыту бытия современной женщины. Объединяет их — поиск женских архетипических сюжетов в фольклоре (сказках), мифах и легендах [3; 7; 8].

На основе юнгианской аналитической психологии и психодрамы в России возникло новое направление — инициационная психотерапия. В основе метода — проживание индивидуальных и групповых инициаций, позволяющее достигнуть мужской и женской зрелости. Авторы метода Т. Б. Василец и Н. В. Романова разработали теоретическое положение об архетипической мандале, раскрывающей и описывающей природу иерархических связей между мужским и женским началами личности. Графически архетипическая мандала представлена в форме прямоугольника, разделенного вертикальной, горизонтальными, диагональными осями на сектора. Каждый сектор является пространством функционирования архетипа. Рассматривается 7 женских и 7 мужских архетипов. К женским архетипам относятся Ведьма, Амазонка, Гейша, Жена-Мать, Королева, Фея, Богиня. В числе мужских архетипов: Разведчик, Защитник, Кормилец, Муж-Генерал, Король-Отец, Целитель, Священник [1].

Вертикальная ось архетипической мандалы символизирует движение из своего условного центра вверх — к архетипической области Неба. Это

вектор духовного розвитку, ведучий к вищому Я, некая духовная «крона» личности. Противоположное направление вертикальной оси — вниз, к архетипической области Земли. Это вектор выживания — своего рода «корни» личности. Горизонтальная ось указывает направления в сторону мужского (вектор, идущий из центра влево) и женского пространств (вектор, идущий вправо). Таким образом, вся область мандалы над горизонтальной осью символизирует Небо, а под горизонтальной осью — Землю. Область слева от вертикальной оси представляет мужское, а область справа — женское в нашем внутреннем мире.

Такая структурная композиция мандалы отражает антропоцентрический принцип конструирования психической реальности, согласно которому в каждом мужчине и каждой женщине потенциально присутствует некая генетическая матрица универсального человека-андрогина.

Итак, архетипическая мандала является основным теоретическим постулатом статической части вышеизложенной концепции. Ряд положений об обмене энергиями между мужским и женским Анимусом и Анимой, расширении и освоении репертуара архетипических ролей составляют динамическую часть теоретической концепции, обосновывающей применение инициационной психотерапии как метода психотерапевтической воздействия. Инициация рассматривается как динамическая процедура, фиксирующая процесс взаимопроникновения и гармонизации энергий и обретения нового ролевого статуса.

Детальный анализ инициации с целью ее обоснования как основной процедуры инициационной психотерапии проводит Р. П. Ефимкина. Исследуя инициацию как этнографический феномен, автор приходит к выводу, что инициация является ритуалом символизирующим переход из одной возрастной группы в другую. Используя данный общепризнанный вывод как аргумент дальнейшего анализа, Р. П. Ефимкина проводит сравнение фазовой структуры и содержания инициаций с возрастными кризисами. Заслугой автора является раскрытие содержания женских возрастных кризисов как инициаций и описание стратегий преодоления кризиса и прохождения инициаций на основе фольклорных сюжетов [5; 6].

В своих работах Р. П. Ефимкина выделяет четыре этапа в жизни женщины и три женских инициации с различными стратегиями их прохождения, которые отражены в «женских» волшебных сказках. Первая инициация — переход из детства во взрослость символизирует обретение девочки статуса девушки. Вторая инициация — переход в стадию продуктивности, символизирует трансформацию молодой девушки в зрелую женщину. И третья инициация — кризис середины жизни, связана с окончанием репродуктивного возраста и наступлением старости. Каждая инициация рассматривается как процесс прохождения героиней трех фаз инициационной процедуры: сепаративной, лиминальной и реинтеграционной [4; 6].

Основной материал исследования. Инициационная психотерапия определяется авторами направления как проживание целой череды посвящений-инициаций, ведущих к все более высоким ступеням мужской и женской

зрелости. Основными понятиями инициационной психотерапии являются архетипический анализ и инициация.

Архетипический анализ опирается на теорию архетипов юнгианианской и постюнгианианской аналитической школы, согласно которой внутренняя реальность человека любого пола состоит из двух фундаментальных начал: Анимуса и Анимы. Развивая представления о мужской и женской составляющей внутренней реальности, инициационная терапия рассматривает функционирование 14 архетипов, объединенных между собой по определенным принципам. Каждая из 14 архетипических функций символизирует определенную способность, потребность и описывается как динамическая система, развивающаяся от негативного полюса к позитивному. Завершением процесса развития функции является ее гармонизация — обретение состояния равновесия между негативным и позитивным полюсами.

Неотъемлемой частью архетипического анализа является и анализ особенностей функционирования архетипических диад. Так, например, сотрудничество архетипических функций Ведьмы и Разведчика проявляется в ведании, сборе информации и знаний как таковых, в создании за счет получаемых знаний картин внутреннего и внешнего миров. Ведьма и Разведчик вносят фундаментальный вклад в формирование самосознания личности, иницируют начало ее духовного развития — восхождения по ступеням зрелости. Ведьма и Разведчик как функции личности являются важнейшими механизмами, осуществляющими адаптацию человека в природе и обществе. Они не только определяют уровень интеллектуального развития и многих способностей, одаренности и талантов человека, но и дают возможность создавать ближайшие и дальние зоны развития всех уровней личности. Слаженная работа внутренних Разведчика и Ведьмы делает сознание человека сконцентрированным и ясным, поведение — активным, изменения — своевременными, а личность в целом компетентной в любой сфере жизни. Активность позитивных полюсов Ведьмы и Разведчика выражается в потребности получать образование, анализировать, систематизировать и применять полученные знания. Избыток сил в области позитивных полюсов Разведчика и Ведьмы позволяет успешно осуществлять научную работу и другую интеллектуальную и культурную деятельность [1].

Согласно архетипическому анализу женское и мужское начала во внутреннем пространстве мужчины и женщины проходят свою эволюцию через этап расщепления каждого из начал на свои позитивный и негативный аспекты. Таким образом, начинается сепаративная фаза инициации, способствующая развитию архетипической функции. Сам процесс расщепления сопровождается перераспределением энергий функции, что способствует возникновению дефицитов или избытков. Дальнейшее развитие функции и является инициацией, в процессе которой восполняются дефициты, отдаются избытки и приобретает новый опыт функционирования.

В этом смысле инициация может рассматриваться как психодраматическая работа с использованием мужских и женских архетипических персонажей и сюжетов. Причем возникающие в психотерапевтическом процессе

архетипические персонажи могут относиться как к слою индивидуальных, так и к слою коллективных аспектов бессознательного.

Так, например, Руслан и Иван-царевич — символы вечного потенциала истинных мужских энергий, Психея — женских. Таким образом, Руслан и Черномор, Иван-царевич и Кощей, Психея и Афродита — это соответственно позитивный и негативный полюса мужской/женской природы одной и той же личности.

Один из сюжетов инициации мужских архетипических персонажей — это «путешествие» для совершения главного мужского подвига — освобождения женственности. Такова естественная внутренняя работа, которую должен проделать для достижения своей истинной зрелости каждый мужчина и каждый Внутренний Мужчина, если говорить о созревании личности женщины.

Так мужское, в лице Ивана-царевича преобразуется, совершая путь к женскому (к Василисе Прекрасной), обретая новые уровни мужского осознания. Вступая в контакт со своими агрессией (медведицей), страхами (заяц) и состраданием (спасение детенышей), мужское осознает, принимает эти энергии в себя, переплавляет их, создавая тем самым многослойную иерархию мужской силы [1].

Ведущим женским инициатическим сюжетом женской эволюции является «путешествие» Психеи, в котором героиня проживает несколько социально-ролевых конфликтов. Первый социально-ролевой конфликт реализует потребность героини в эмансипации и наличии сексуального партнера. В мифе он отражен сценами жертвоприношения Психеи чудовищу, освобождением Психеи и возникновением сексуально-эротических чувств и сексуальной связи с Эросом.

Второй ролевой конфликт связан с потерей любимого мужчины и непреодолимым желанием вернуть его. Уход Эроса спровоцирован нарушением Психеей установленного им запрета, которое в свою очередь спровоцировано сестрами героини. Р. Джонсон указывает, что «Сестры олицетворяют собой требование эволюции, источник которой нам неизвестен. Это может быть тень Психеи. Юнг описывал теневые стороны личности как вытесненные элементы нашей психики или еще не прожитые возможности полного личностного потенциала» [3, 42].

Оставшись покинутой Эросом Психея переживает сильнейшую душевную боль, испытывает сильное потрясение и наступает следующий этап эволюции женской зрелости. Задача, стоящая перед женщиной на этом этапе состоит в том, чтобы превратить боль и страдания в реальное воплощение возможностей личностного роста. Наилучший способ разрешения возникшей дилеммы, по мнению Р. Джонсона «сохранить спокойствие», «раствориться в слезах», «найти исцеляющее средство». Миф повествует нам, что таким исцеляющим средством стал приход Психеи в храм Афродиты.

Третий ролевой конфликт связан с искуплением вины за разлуку сына (Эроса) с матерью (Афродитой) и притязаниями Психеи на право быть женой. По сюжету мифа Афродита дает Психее одно за другим четыре зада-

ния, выполнив которые, она смогла бы искупить свою вину и вступить в законный брак с Эросом. Все задания символизируют определенные ступени эволюции феминности.

Психологический смысл первого задания, разборка и сортировка разных сортов зерновых, заключается в приобретении опыта придавать форму, порядок, дифференцировать отбирая. Порядок во внутреннем мире женщины дает чувство защищенности.

Второе задание — собрать шерсть с пасущихся золоторунных свирепых баранов, может интерпретироваться как обретение чувства меры в использовании силы и власти, проявлении инициативы, умения использовать хитрость как силу.

Третье задание, наполнение хрустального кувшина водой из вод Стикса, символизирует отношение женщины к многообразию и избытию существующих в ее жизни возможностей. Его можно выразить метафорой «Один полный кувшин за один раз — и не более» [3, 85].

Для того чтобы получить сосуд с волшебной амброзией из рук владычицы подземного царства Персефоны, четвертое задание, необходимы покой, способность накапливать и сохранять силы, умение обменивать ценные качества, открытость и готовность к изменениям. Выполнение задания символизирует обретение данных качеств.

Выполняя задания Афродиты, Психея использует помощь и подсказки различных существ: муравьев, тростника, орла, башни. Первые три помощника, которые помогают выполнить первые три задания — являются частью природы. Башня — воплощает культурный аспект человеческой цивилизации. Помощники символизируют умение получать доступ и привлекать дополнительные ресурсы и потенциальные возможности для осуществления эволюции феминности.

Психодрама эволюции архетипической функции через архетипические сюжеты приводит к возникновению новообразований, которые характеризуют умение «быть» в меняющихся условиях жизни и активно участвовать в происходящих переменах.

Пройти все инициации позитивно может только тот, кто является героем или героиней сказки или мифа. Герой и героиня — это идеальные модели мужчины и женщины, прошедшие все трансформации и достигшие целостности. В процессе совершения своего подвига-путешествия они постигают знание трансцендентного характера, которое дает возможность иного способа существования. В сказках и мифах такая метаморфоза может сопровождаться превращением героя/героини в волшебника(цу), царевича(вну), бога(иню) и т. п. Сказка и миф содержит также и альтернативные стратегии героев и героинь, которые не могут быть положены в основу сюжетов инициации, так как ведут к стагнации, краху, смерти. Таким образом, в инициационных сюжетах представлены только те сюжеты волшебных сказок, в которых отражается подвиг и духовный рост героя(ини).

Выводы. Инициационная психотерапия — новый метод психотерапии, получивший развитие в России. Авторами метода Т. Б. Василец и

Н. В. Романовой инициационная психотерапия рассматривается как наиболее оптимальный способ обретения женщинами и мужчинами зрелости и духовного единства. В основе инициационной психотерапии лежат понятия архетипической мандалы, архетипической функции, инициации, инициатического сюжета. Функционально архетипическая функция имеет негативный и позитивный полюс персонификации, что связано с дефицитом или избытком энергии. Архетипические функции образуют единицы взаимодействия — диады путем взаимопроникновения мужских и женских энергий.

Архетипический анализ является методом исследования архетипической функции, то есть ее определенных желаний, чувств, паттернов мышления и поведения, негативного, позитивного, гармоничного состояний.

Инициации — это проживание женщиной/мужчиной героического поступка или путешествия, для достижения желаемого, в процессе которого герой получает сакральный опыт и обретает зрелость. Сюжет инициации определяется состоянием архетипической функции, ее эволюцией, задачами развития.

Список литературы

1. Василец Т. Б. Мужчина и женщина: Тайна сакрального брака / Т. Б. Василец, Н. В. Романова. — СПб. : Речь, 2010. — 496 с.
2. Гилкрайст Ч. Круг девяти: Аспекты психики современной женщины в девяти архетипах / Ч. Гилкрайст ; пер. с англ. Е. Мирошниченко. — М.: София, 2007. — 224 с.
3. Джонсон Р. А. Она: Глубинные аспекты женской психологии / Р. А. Джонсон ; пер. с англ. В. К. Мершавки. — М. : Когито-Центр, 2005. — 112 с.
4. Ефимкина Р. Три инициации в женских волшебных сказках // Российский гештальт. — Выпуск 4 / Под ред. Н. Б. Долгополова, Р. П. Ефимкиной. — М. : МИГИП, Новосибирск : НГУ, 2003. — С. 18–37.
5. Ефимкина Р., Горлова М. Психологическая инициация женщины // Российский гештальт. — Выпуск 2 / Под ред. Н. Б. Долгополова, Р. П. Ефимкиной. — М. : МИГИП, Новосибирск : НГУ, 1999. — С. 49–65.
6. Ефимкина Р. П. Пробуждение спящей красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках: [монография] / Р. П. Ефимкина. — СПб. : Речь, 2006. — 263 с.
7. Франц М.-Л. фон. Кошка. Сказка об освобождении феминности / Пер. с англ. В. К. Мершавки. — М. : Класс, 2007. — 144 с.
8. Эстер К. П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К. П. Эстер ; пер. с англ. Т. Науменко. — К. : София, 2007. — 304.

Л. Н. Акімова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ІНІЦІАЦІЙНА ПСИХОТЕРАПІЯ В ПОШУКАХ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Резюме

Описано систему архетипічних жіночих образів, які потенційно можуть бути реалізовані у жіночій рольовій поведінці в процесі кризи ідентичності. Ініціаційна психотерапія розглядається як спосіб психологічної допомоги, що дає можливість реалізувати різні аспекти жіночої рольової поведінки.

Ключові слова: жіночі архетипічні образи, фемінність, гендерна ідентичність, рольова поведінка, ініціація, ініціаційна психотерапія.

L. N. Akimova

candidate of psychological sciences, associate professor, department of general psychology and personal development

I. I. Mechnikov Odessa National University

INITIATIONAL PSYCHOTHERAPY IN SEARCH OF FEMALE IDENTITY

Summary

This article describes a system of archetypal female images that can potentially be implemented in a female role behavior during the crisis of identity. Initiational psychotherapy considered as a way of psychological help, giving the opportunity to implement various aspects of female role behavior.

Key words: female archetypal images, femininity, gender identity, role behavior, initiation, initiational psychotherapy.

УДК 159.922:316.612

Н. В. Артюхина

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии и психологии развития личности
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена рефлексивному анализу проблемы здоровьесберегающего и развивающего потенциала арт-терапевтических методов при сопровождении образовательного процесса. В статье указывается, что создание арт-терапевтических центров на базе школ помогает предупредить или ослабить негативные ситуации, которые могут возникнуть как в напряжённой школьной жизни ребёнка, так и быть следствием его семейной ситуации развития. При этом методы арт-терапии способны повысить эффективность мероприятий, направленных на успешную социализацию школьников и стимулировать их на самостоятельный поиск средств творческого самовыражения и продуктивного саморазвития.

Ключевые слова: арт-терапия, технологии арт-терапии, арт-терапия в образовательном процессе, эмоции, динамика психоэмоциональных состояний, коррекция, рефлексия, развитие личности.

Современный этап исторического развития нашего общества требует создания эффективных здоровьесберегающих и развивающих программ для школьников, которые бы способствовали не только эффективному освоению теоретических образовательных предметов, но и обеспечивали адекватное эмоционально-волевое и двигательное развитие учеников, необходимые для поддержания их психического и соматического здоровья. Как показывает статистика, между здоровьем и образованием учащихся существуют сложные противоречия. Постоянное увеличение потока информации, требовательность к качеству знаний влекут за собой рост учебной нагрузки за счет других компонентов здоровья, создавая условия гипокинезии и эмоциональных отклонений (Г. Д. Бабушкин, В. А. Бобровский, Ю. Б. Муравьев, С. В. Казакова). Учащиеся заняты учебной работой, порой малоэффективной, по 12–14 часов в сутки. Содержание школьных программ меняется, главным образом, в сторону повышения требований, интенсификации обучения и увеличения объёма учебных нагрузок. Так, если во второй половине 20 века недельный учебный план 1–10-х классов составлял 292 часа, то в настоящее время — более 350. Создано большое количество новых программ и учебников, 40 % которых сориентировано на продвинутый уровень образования, в то время как доля одаренных детей не превышает 6 %, а имеющих высокие учебные способности — 15 %. При этом даже типовые программы оказываются не под силу трети школьников. В итоге число неуспевающих школьников достигает 30 %.

Большую часть дня учащиеся проводят в стенах образовательных учреждений, в течение десятилетий традиционно ориентированных на контингент здоровых детей. Действительно, в 70-е годы состояние здоровья учащихся 1–11-х классов по результатам комплексной оценки оставалось практически неизменным за весь период обучения. В 80-е годы число здоровых школьников от первого к одиннадцатому классу увеличивалось в пять раз, при этом существенно уменьшалось не только число детей с хроническими заболеваниями, но и с функциональными отклонениями. В 90-е же годы наметилась противоположная тенденция, на сегодняшний день переросшая в закономерность. Уровень распространенности заболеваний у детей, по данным МЗ Украины, существенно повысился и в данный момент составляет 1581,2 случая на 1000 детей. Увеличивается удельный вес хронической и сочетанной патологии в общей структуре заболеваемости детей и подростков. Особенно выросла распространенность патологии эндокринной, нервной, пищеварительной, мочеполовой систем, болезней системы кровообращения, заболеваний опорно-двигательного аппарата. Интенсивность распространенности заболеваний среди подростков за последние 20 лет увеличилась в 13 областях Украины в 2–2,9 раза, в семи — на 50–90 %. В результате, только 3–5 % детей, которые оканчивают школу, могут считаться полностью здоровыми. Вполне очевидно, что заболеваемость детей не является только следствием интенсификации образования, это скорее следствие современного образа жизни нашего общества, в котором качество часто подменяется количеством и в котором, прежде всего, страдают слабые и незащищенные слои населения. Однако, учитывая, что более 70 % времени учащиеся проводят в школе, считаем, что априорной задачей и педагогов, и психологов является повышение качества этого времени. Таким образом, современной системе образования требуется качественно новый подход, позволяющий, в рамках развивающего образования, выдвигать на первый план личностное развитие ученика, т. е. качественное преобразование всех психических сфер ребенка (физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной, духовной) в зависимости от его индивидуальных особенностей. В данном случае речь идет о сдвиге с обучения на развитие, где главной целью является помощь в научении детей саморазвитию, чтобы они смогли стать творцами самих себя.

Развивающая работа, на наш взгляд, одно из наиболее важных и востребованных направлений работы психолога в системе образования с детьми и подростками. Развивающая работа — это совместная деятельность ребенка (группы детей) и психолога, в процессе которой выстраивается мостик между «сегодня» и «завтра» ребенка. Это увлекательное, ценностно окрашенное для всех участников взаимодействие, в рамках которого принимается и приветствуется то, что есть сегодня, и ставятся новые маяки дальнейшего бытия. Если говорить более научным языком, это решение задач развития, актуальных сегодня для данного конкретного ребенка, данной группы детей определенного возраста и этапа коллективного развития, для детей данной школы, данной социальной группы и т. д. В ходе решения этих задач ребенок, подросток обретает новые психологические способности, навыки

ки и умения, возможно, переходит на качественно новый этап понимания мира и самого себя, совершает поступки, которые определяют его мировоззрение и определяются самим мировоззрением. Развитие тех или иных способностей, качеств, умений ребенка происходит в том случае, если на фоне органической и функциональной сохранности психики, эти новообразования востребованы средой, в которой живет и действует ребенок, строит свои отношения с миром и другими людьми. Иначе говоря, если взрослыми спроектирована и реализована определенная социальная и психологическая ситуация развития ребенка. Проектирование и реализация таких развивающих ситуаций составляют существенную часть профессиональной компетентности психолога. При этом у психолога, занимающегося проектированием и реализацией развивающих программ, должны быть свои (но соотносимые с научно обоснованными) ответы на следующие вопросы:

1. Что такое психологическое развитие и саморазвитие человека, каковы его закономерности и роль взрослого в процессах развития ребенка и подростка?

2. На какой основе должны определяться приоритеты в развивающей работе для школьников разных возрастов?

3. На каких принципах должна строиться развивающая работа, чтобы быть эффективной?

4. Каковы критерии эффективности проведенной развивающей работы?

Методологические — ценностно-целевые и операциональные основания развивающей работы психолога задает, прежде всего, психология развития [1, 2]. И говоря о развитии, как о предмете психологической работы в школе, мы обратимся именно к её основаниям. Категория «развитие» в ее современном звучании объемлет три несводимых друг к другу смысла:

1. Развитие как объективный факт, естественно осуществляющийся процесс качественных изменений объективной реальности, в том числе человека.

2. Развитие как объяснительный принцип. На его основе могут интерпретироваться изменения, происходящие в человеческом мире.

3. Развитие как цель и ценность европейской культуры.

С точки зрения причин его обуславливающих, можно выделить три вида развития:

1. «Развитие по сущности природы, или становление», как естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий. Такое развитие есть движение от некоторой причины, запускающей (поддерживающей) изменения, и закономерных следствий.

2. «Развитие по сущности социума, или формирование», как процесс изменения деятельности, способов и средств развития, имеющих в распоряжении человека. Это движение от имеющегося социокультурного образца к его внутреннему присвоению.

3. «Развитие по сущности человека, или преобразование», как процесс саморазвития, движения человека по целям, ценностям и смыслам своего существования.

Развитие ребенка — сложный, многосоставный процесс, который в тех или иных пропорциях содержит в себе и становление, и формирование,

и саморазвитие. Для психолога-практика чрезвычайно важно понимание тех объективных принципов, на которые опирается развитие человека, и тех закономерностей, которые характеризуют сам процесс развития. Психологам В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунову принадлежит формулировка свода принципов, характеризующих процессы развития в детстве и отрочестве. Их знание и понимание необходимы для построения эффективного взаимодействия со школьниками, т. е. построения качественной, содержательной работы.

Это следующие принципы:

1. Творческий характер развития, подразумевающий, что главным в развитии должно стать не усвоение опыта, а его порождение.

2. Ведущая роль социокультурного контекста развития, подразумевающего, что программы обучения и воспитания детей должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. Признание ведущей роли сенситивных периодов развития, что означает необходимость осваивания определенного культурного содержания в наиболее благоприятный для этого период и с учётом возможностей организма ребенка.

4. Признание совместной деятельности и общения как движущих сил развития, как средств обучения и воспитания.

5. Постулирование ведущей деятельности, законов её смены, как важнейшего основания периодизации детского развития.

6. Учёт зоны ближайшего развития как метода диагностики способностей и возможного шага в развитии ребёнка.

7. Понимание необходимости амплификации детского развития как важнейшего условия разностороннего воспитания ребенка.

8. Постулирование непреходящей ценности всех этапов детского развития. Каждый период детской жизни вносит свой вклад в процесс развития и должен быть прожит полноценно.

9. Принцип единства аффекта и интеллекта, или принцип активного деятеля. Программы обучения должны быть ориентированы на развитие не только интеллекта, но и эмоциональной сферы личности.

10. Признание значимости опосредующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями. Символизация должна стать принципом развития ребёнка.

11. Постулирование важности переходов от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему в развитии, т. е. признание интериоризации и экстериоризации механизмами развития и обучения.

12. Признание неравномерности развития и формирования психических действий, что в свою очередь предполагает индивидуальный подход к ребёнку.

Все вышеперечисленные принципы подчёркивают, что психическое развитие личности и Человека — это «рукотворный процесс», обладающий четкой культурной обусловленностью. Прохождение от стадии к стадии, характер новообразований каждого этапа имеют выраженную культурную обусловленность и определяются тем культурным контекстом, в котором

развивается ребёнок. Поэтому грамотно подобранная, адекватно поданная деятельность может стать основой развивающей и здоровьесберегающей среды, которую взрослые в состоянии создать для детей и подростков. И такой средой может стать арт-терапевтическое пространство, выполняющее здоровьесберегающие, коррекционные, а в последствии и арт-педагогические (развивающие) функции [3].

Изначально арт-терапия рассматривалась как совокупность психологических методов воздействия, осуществляемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска. Но большинством авторов, затрагивающих в своих публикациях тему арт-терапии, она также понимается как система здоровьесберегающих воздействий, либо как одна из форм психотерапии, основанная на занятиях клиентов изобразительным творчеством в контексте психотерапевтических отношений (отношений клиента со специалистом в области психического здоровья). Это определяет клинические, психологические и художественные основы арт-терапевтической деятельности и позволяет рассматривать ее как одну из форм психологического консультирования либо психотерапии, в зависимости от направленности арт-терапевтических вмешательств и задач работы специалиста. Как отмечают А. И. Копытин, Е. Е. Сви́товская (2010) «целью применения арт-терапии в образовании, — пишет А. И. Копытин, — является сохранение или восстановление здоровья учащихся и их адаптация к условиям образовательного учреждения путем реализации ее психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала. В некоторых случаях арт-терапия может быть использована в образовании в качестве инструмента развития определенных психологических и личностных качеств учащихся. Решение задач развития должно рассматриваться при этом в тесной связи с задачами сохранения и восстановления их здоровья».

Понимание арт-терапии в широком контексте, представляет её как терапию с помощью различных видов искусства, специфическими особенностями которых являются метафоричность, триадичность и ресурсность. Преимущества терапии искусством состоит в многообразии проявлений самого искусства и собственно видов арт-терапии, к которым относят арт-терапию (в частности, изотерапию, визуальную терапию образами, медитативное рисование), музыкальную терапию, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию, танцевальную терапию, этнотерапию и т. д. Применение их методов на базе школ и других образовательных учреждений может выступать одним из факторов сохранения психического здоровья учащихся.

Рассмотрим, к примеру, преимущества изотерапии (рисуночной терапии) при работе с детьми в общеобразовательной среде. Во-первых, рисунок позволяет проводить первичную диагностику состояния эмоциональной сферы ребёнка. Во-вторых, уже сам процесс рисования выполняет про-

філактическую і терапевтичну функції, приводя в баланс внутрішнє стан фізических, психических і емоціональних качеств в розвитку ребенка, і в цьому процесі «ведущим» являється он сам. В-третьих, при рисованні у ребенка происходит развитие сложных движений кистей рук (в частности, вращательных) и тактильной чувствительности (осязания), производственного мышления, зрительно-моторной координации и глазомера. В-четвёртых, рисование стимулирует развитие правого, образного полушария головного мозга ребенка (следовательно, и образного мышления). В-пятых, возможность показать плоды своего труда другим (например, вывесить рисунок на стену для всеобщего обозрения) наполняет душу ребенка положительными эмоциями через осознание значимости своего творчества, уникальности своего произведения, гордости за него и, в конечном счёте, за себя как автора, что в свою очередь ведёт к формированию положительной самооценки ребенка и его позитивного отношения к окружающему миру.

Использование технологии арт-терапии (рисунка и рисования) позволяет развивать коммуникативные навыки ребенка, его способность к сотрудничеству со сверстниками. Помимо всего прочего, арт-терапия — это прекрасный способ безболезненно для других выразить свои эмоции и чувства.

Задача психолога-арт-терапевта: не научить ребенка рисовать, а помочь посредством арт-терапии справиться с проблемами, вызывающими у него запредельные эмоции, разрушающие его психику (которые зачастую он не может вербализовать), дать выход творческой энергии. Ребёнок вооружается одним из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения. На арт-терапевтических сессиях дети в созданном воображаемом сюжете активно играют с различными предметами — песком, цветной манкой, волшебными красками и тестом, мелкими бусинками и камешками. Их не учат рисовать, брать «нужную» краску, лепить по образцу, им дают возможность создавать уникальное личное произведение, что соответствует основополагающим элементам арт-терапии, важнейшими из которых являются:

1) рефлексивная ориентация занятий, предполагающая стимулирование школьников к анализу продуктов своей творческой деятельности с точки зрения отражения в них их личностных особенностей и переживаний;

2) высокая степень спонтанности творческих актов со свободным выбором школьниками как содержания, так и средств изобразительной деятельности, а также сознательный отказ психолога от оценки художественно-эстетических достоинств продуктов творческой деятельности школьников;

3) большое внимание психолога к коммуникативным условиям деятельности группы, которые включают высокую степень взаимной толерантности участников занятий, эмоциональную гибкость самого психолога, принятие им особенностей творческой индивидуальности школьников и не навязывание им своего мнения.

Такая психологическая работа со школьниками представляется весьма экологической, поскольку во взаимодействии с ними предполагает гибкие формы. В большинстве случаев арт-терапевтическая работа вызывает у

школьников положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию. Кроме того, арт-терапевтические методы позволяют погружаться в проблему настолько, насколько ребёнок готов к ее переживанию.

Арт-терапия является не только средством свободного самовыражения, предполагает атмосферу доверия, терпимости и внимания к внутреннему миру ребёнка, но и является мощным средством сближения людей. Это особенно ценно в ситуациях, когда налаживание контактов затруднено. Поскольку терапия творчеством является средством преимущественно невербального общения, это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, в том числе и для детей младшего школьного возраста, которые еще не владеют в полной степени рефлексией и затрудняются выражать словесно свои переживания.

Данные выводы были сделаны нами на основании проведенного исследования динамики психоэмоциональных состояний в ходе арт-терапевтических занятий в АТЦ «Дария», который шестой год занимается терапией творческим самовыражением, предпочитающим интегративный, мультимодальный арт-терапевтический подход в работе с разновозрастным контингентом женского пола. Центр расположен на базе одной из общеобразовательных школ города Одессы. В самом исследовании принимали участие девочки младшего школьного возраста (6–10 лет), которые были представлены двумя группами: экспериментальной и контрольной. В экспериментальную группу входили девочки, которые занимаются в арт-терапевтическом центре «Дария», в контрольную — ученицы общеобразовательной школы № --- города Одессы. Исследование проходило в 2 этапа: в середине учебного года и повторное исследование в конце (в экспериментальной группе повторное исследование было сделано после проведенной коррекционной работы). Нами было обнаружено, что благодаря психологической коррекции у большинства девочек из экспериментальной группы снизился уровень тревожности, страхов, также у них отмечался более низкий уровень агрессивности по сравнению с девочками, которые не проходили коррекцию. При сравнении данных, полученных на 1 и 2 этапах исследования, мы обнаружили, что в экспериментальной группе происходит понижение тревожности по 8 параметрам из 10 (методика МОДТ, Е. Е. Роминичина), а в контрольной группе — повышение по всем 10 параметрам, что также подтверждает эффективность проведенной коррекционной арт-терапевтической работы в экспериментальной группе. Нами было обнаружено, что после коррекционной работы у девочек из экспериментальной группы снизился уровень агрессивности на 20 %, тревожности на 30 %, улучшилась самооценка. В целом уровень агрессивности, тревожности и низкой самооценки, в экспериментальной группе после проведения коррекционной работы был ниже на 21 %, чем в контрольной группе (30 % в экспериментальной и 51 % в контрольной группе). Кроме того, в контрольной группе, в отличие от экспериментальной группы, была отмечена вербальная агрессия у 21,6 % девочек. После коррекционной

и развивающей работы количество страхов у девочек экспериментальной группы в сравнении с 1 этапом исследования снизился в 1,3 раза, а процент девочек, у которых уровень развития страхов был выше возрастной нормы, снизился более, чем в 2 раза.

Всё это позволяет сделать вывод о том, что применение методов арт-терапии в образовательном пространстве способствует приобретению всеми его участниками навыков конструктивного взаимодействия, рефлексии, самопознания, самопонимания, самопринятия, а также понимания и принятия окружающих людей.

Наш опыт показывает, что мультимодальный арт-терапевтический подход к решению психологических проблем является наиболее экологическим и востребованным при работе с детьми, поскольку позволяет задействовать максимум арт-терапевтических средств и максимум возможностей самореализации ребёнка, что в свою очередь положительно содействует обоюдному развитию самосознания в системе взрослый (психолог-тренер) — ребёнок. Этими средствами являются: танец (как структурированный, так и импровизация), искусства визуального ряда (рисунок, коллаж, лепки, маски, куклы, монотипия и т. д.), сказка (как авторская, так и созданная самими участниками арт-терапевтического процесса), игра, музыкотерапия и терапия ритмом.

В заключении следует заметить, что арт-терапия, основанная на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов его саморегуляции и исцеления, способствует общей «гармонизации» личности. Она отвечает фундаментальной потребности человека — потребности в самоактуализации — раскрытии широкого спектра его возможностей и утверждения им своего индивидуально неповторимого способа бытия в мире. Растущая личность ребёнка нуждается в психологической поддержке, которая должна быть личностно-ориентированной и направленной на оптимизацию развивающей среды, общеобразовательного пространства. Создание арт-терапевтических центров при школах помогает предупредить или ослабить негативные ситуации, которые могут возникнуть как в напряжённой школьной жизни ребёнка, так и быть следствием его семейной ситуации развития. Методы арт-терапии способны повысить эффективность мероприятий, направленных на успешную социализацию школьников и стимулировать их на самостоятельный поиск средств творческого самовыражения и продуктивного саморазвития.

В этом ключе, на наш взгляд, становится возможным переход функций арт-терапевтических воздействий от лечебно-коррекционных к собственно развивающим личностный потенциал, т. е. переход от здоровьесбережения к развитию.

Список литературы

1. Асмолов А. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. — 3-е изд. — М.: Смысл, 2007.
2. Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребёнка // Избранные психологические исследования. — М., 1956.

3. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
4. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — М.: Когито — Центр.
5. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. — СПб. : Речь, 2010.
6. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании / Л. Д. Лебедева. — СПб. : ЛОИРО, 2001.
7. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. — СПб. : Речь, 2007.
8. Тиунова Т. Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса Татьяна Тиунова // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. — СПб. — 2009. — № 3.
9. Zinchenko V. P. The Zone of Proximal and Further Development of Activity Theory. In: Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction. Nardi B.(ed.). Cambridge, Mass.; MIT Press, 1995.
10. Zinchenko V. P. Cultural-Historical Psychology and the Psychological Theory of Activity: Retrospect and Prospect. In: Wertsch J. V., Rio P. del, and Alvarez A. (eds.). Sociocultural Studies of Mind. NY: Cambridge University Press, 1995.

Н. В. Артюхіна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИЙ І РОЗВИВАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ ПРИ СУПРОВОДІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Резюме

Стаття присвячена аналізу проблеми здоров'язберігаючого і розвиваючого потенціалів арт-терапевтичних методів при супроводі освітнього процесу. У статті вказується, що створення арт-терапевтичних центрів на базі шкіл допомагає попередити або ослабити негативні ситуації, які можуть виникнути, як в напруженому шкільному житті дитини, так і бути наслідком її родинної ситуації розвитку. При цьому методи арт-терапії здатні підвищити ефективність заходів, направлених на успішну соціалізацію школярів і стимулювати їх до самостійного пошуку засобів творчого самовираження і продуктивного саморозвитку.

Ключові слова: арт-терапія, технології арт-терапії, арт-терапія в освітньому процесі, емоції, динаміка психоемоційних станів, корекція, рефлексія, розвиток особистості.

N. V. Artiukhina

candidate of psychological sciences, associate professor
I. I. Mechnikov Odessa National University

**HEALTH-SAVING AND DEVELOPING POTENTIAL
OF ART-THERAPEUTIC METHODS AT ACCOMPANIMENT
OF EDUCATIONAL PROCESS**

Summary

Article is devoted to the reflective analysis of a problem of the curing and developing potential of art and therapeutic methods at support of educational process. In article it is specified that creation of the art and therapeutic centers on the basis of schools helps to warn or weaken negative situations which can arise as in intense school life of the child, well a consequence of its family situation of development. Thus methods of art therapy are capable to increase efficiency of actions of the school students directed on successful socialization and to stimulate them on independent search of means of creative self-expression and productive self-development.

Key words: Arts Therapy, technologies of therapy of arts, Arts Therapy in an educational process, emotions, dynamics of the emotional states, correction, reflection, development of personality.

УДК 159.923

К. В. Беккер

студентка магістратури факультету психології
Київського міжнародного університету

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В даній статті визначено роль вікових та психолого-біологічних особливостей психічних компонентів у здійсненні самовизначення та методологічний підхід до їх вивчення і розвитку. Розглянуто психологічну характеристику юнацького віку, соціальну ситуацію розвитку та проблема провідної діяльності, а також систему сучасної профорієнтації та її методологічні засади. Визначено комплекс показників, критеріїв і методів психодіагностики компонентів професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці та вивчено особливості їх функціонування і вікову динаміку в умовах профільного та професійного самовизначення старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів. Розроблено ефективні рекомендації щодо покращення професійного самовизначення старшокласників у ранньому юнацькому віці. **Ключові слова:** індивідуально-психологічна особливість, провідна діяльність, підлітковий вік, професійне самовизначення, професійна орієнтація, професійна спрямованість, професійний відбір, психологічна характеристика, професіограма, психограма, саморозвиток, самооцінка.

Актуальність. Проблема професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває у ранньому юнацькому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівській молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виражено і самостійно приймати відповідальні рішення. Тому вивчення професійного самовизначення старшокласників може відкрити нові шляхи його оптимізації.

Оскільки процес утворення нових галузей і розвитку науково-технічного прогресу нескінченний, остільки безмежний й процес утворення нових професій. Виникнення зовсім нових професій є однією із провідних форм розвитку професіоналізації, значно впливаючи й на розвиток уже існуючих професій, спеціальностей і трудових функцій [7; 12].

Стан проблеми. Теоретичні передумови розробки цієї проблеми вивчались у психолого-педагогічних дослідженнях психічного розвитку особистості таких вчених, як Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. А. Зязюн, Г. С. Костюк, Н. Г. Ничкало, П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, О. В. Скрипченко та ін. Проблема психічної регуляції професійного самовизначення поступово вичленовувалась у розроб-

ках таких вітчизняних психологів, як Б. Г. Ананьєв, О. Ю. Голомшток, Ф. М. Гоноболін, Є. О. Клімов, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун, О. Г. Мороз, Д. Ф. Ніколенко, Н. А. Побірченко, В. В. Синявський, В. О. Сластьонін, М. Л. Смільсон, Б. О. Федоришин та ін.

Аналіз психологічної літератури з проблем професійного самовизначення свідчить про те, що у дослідженнях акцент ставиться на необхідності вивчення ролі суб'єкта у цьому процесі. А це вимагає більш глибокого розуміння психологічних механізмів як таких, що забезпечують самоаналіз та самооцінку властивостей особистості, їх зіставлення з вимогами майбутньої професії, що є необхідним на всіх етапах професійного самовизначення. Викликає великий інтерес у практичних та шкільних психологів також проблема профорієнтаційної роботи із старшокласниками, її методи та форми, різноманітні методики професійного самовизначення.

Мета роботи. Дослідження особливостей психологічних компонентів професійного самовизначення в контексті особистісно-діяльнісного підходу дозволить виявити додаткові можливості підвищення ефективності професійного самовизначення учнів на основі розробки нових психолого-педагогічних засобів, що базуються на здатності юної особистості до кращого розуміння власних потреб, цілей, здібностей, можливостей і обмежень та їх зіставлення з вимогами майбутньої професійної діяльності.

Надання допомоги школярам у визначенні їх життєвого шляху за допомогою діагностичної оцінки особистості, її здатності виконувати ту чи іншу роботу. Слід враховувати, що професійна орієнтація гарантується Конституцією. Отже, законодавчо профорієнтація є одним із видів соціальної допомоги людині в її самовизначенні.

Для розв'язання поставлених завдань був використаний комплекс методів дослідження: теоретичні — аналіз, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних, за допомогою яких проведено теоретико-методологічне вивчення змісту професійного самовизначення старшокласників, визначено показники і критерії професійного самовизначення; емпіричні — спостереження, бесіда, опитування, тестування, самозвіти, констатуючий експеримент; розвивальні — консультація; якісної і кількісної обробки та інтерпретації даних — методи математичної статистики, узагальнення даних.

Основою ефективного і якісного забезпечення організацій і підприємств кадрами необхідних професій і кваліфікації є профорієнтаційна робота серед учнів середніх загальноосвітніх шкіл, які в сучасних умовах відтворення робочої сили є основним джерелом поповнення трудових ресурсів у всіх сферах виробництва.

В умовах багатогалузевого народного господарства випускникові школи не просто уявити собі потребу виробництва в кадрах тих або інших професій, реальні можливості працевлаштування або продовження навчання, специфіку різних професій, правильно оцінити свої здатності. Труднощі самовизначення посилюються сучасним періодом нашого життя, періодом соціально-економічних змін у країні, коли ні батьки, ні школа не спроможні надати юнакові вирішальну допомогу в питанні вибору професії. Професійне самовизначення як самостійне і незалежне визначення жит-

тевої перспективи й вибір майбутньої професії — найголовніше завдання розвитку в ранньому юнацтві [5, 98].

У цей час існує більше 40 тис. професій: внз готують фахівців з 340 професій, технікуми — 450. Щорічно народжується більше 500 нових професій, причому природне відмирання старих професій відбувається повільніше, ніж виникають нові. У той же час результати численних досліджень свідчать про те, що продуктивність праці працівників, які за своїми якостями відповідають вимогам професії, у середньому на 20–40 % вище, ніж у тих, хто таким вимогам не відповідає, а близько 40 % працівників, що міняють місце роботи — це ті, хто обрав роботу не за здібностями. Тому організація професійної орієнтації молоді виступає важливою умовою підвищення ефективності діяльності організацій і підприємств.

Під професійною орієнтацією розуміється науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на що навчаються й працевлаштовуються особи, що сприяє своєчасному залученню їх у суспільне виробництво, раціональному розміщенню, ефективному використанню й закріпленню за місцем роботи на основі об'єктивної оцінки й обліку схильностей, здатностей й інших індивідуальних якостей людини.

Організація професійної орієнтації складається з декількох взаємозалежних етапів: професійної інформації, професійної консультації, професійного відбору й професійної адаптації. Професійна інформація (більш широко — профпросвіта) покликана забезпечити постійне й планомірне професійне інформування учнів загальноосвітніх шкіл, що вчать, їхніх викладачів і батьків, організацію професійної пропаганди провідних і масових професій, установлення й зміцнення постійних контактів між колективами організацій, підприємств, професійно-технічних училищ і загальноосвітніх шкіл.

Інформація, важлива для оптимального вибору професії, містить у собі відомості:

- про світ професій і вимоги, які вони пред'являють до людини;
- про потреби суспільства в кадрах;
- про особистісні якості людини, істотні для самовизначення;
- про систему навчальних закладів (шляхи одержання професії).

Ці чотири групи відомостей тісно зв'язані між собою — з ними знайомляться школярі в процесі професійної освіти. Розібратися у своїх особливих особливостях і співвіднести їх зі світом праці покликана допомогти професійна консультація. Завданнями професійної консультації є надання допомоги молоді в оцінці своїх здібностей до різних видів трудової діяльності в сфері суспільного виробництва, видача конкретних рекомендацій про вибір професії й можливих шляхів оволодіння нею (навчання у внз; технікумах, профтехучилищах, підготовка в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах або безпосередньо на виробництві й т. п.). Професійну консультацію проводять кваліфіковані консультанти-психологи, що складаються з штату різних підрозділів по профорієнтації молоді. Консультація проводиться на основі медичних висновків, характеристик, результатів спеціальних психофізіологічних і психологічних досліджень.

Виділення в рамках профорієнтації таких її частин, як професійна інформація, професійна пропаганда й профконсультація, має не тільки теоретичний зміст. Розуміння структури й змісту профорієнтаційної роботи дозволяє знайти більш конкретні форми, бачити етапи цієї роботи, зробити її більш ефективною й цілеспрямованою. Зрозуміло, наділі всі ці форми певним чином зливаються, представляються в єдності. Більш того, від уміння сполучати, з'єднувати всі форми профорієнтації істотно залежить її успішність.

Головним завданням професійного вибору є науково обґрунтоване визначення професійної придатності кожного підлітка до конкретного виду трудової діяльності з урахуванням його здібностей і потреб виробництва. Завершується робота з організації професійної орієнтації розробкою й здійсненням комплексу заходів щодо виробничої й соціальної адаптації працівників у трудових колективах. Для підвищення ролі профорієнтації в рішенні актуальних завдань соціальної й кадрової політики передбачений розвиток мережі територіальних і галузевих служб профорієнтації, у тому числі в складі центрів зайнятості населення; створення таких підрозділів на основі кооперації підприємств й установ; організація профконсультаційних кооперативів, проведення дій, що підвищують ролі кадрових служб і підрозділів соціального розвитку в зазначеній області. Це завдання широкого використання сучасних методів професійної орієнтації при перерозподілі й перенавчанні працівників, яких звільняють, підготовці й підвищенні кваліфікації кадрів, працевлаштуванні молоді, інвалідів і пенсіонерів, що бажають працювати, інших груп населення [2; 132].

Психолого-педагогічний аспект передбачає виявлення й формування інтересів, схильностей і здібностей учнів, а також допомогу їм у виборі професії, найбільш відповідний індивідуально-психологічний, медико-біологічний аспект припускає реалізацію вимог до здоров'я й окремих фізіологічних якостей людини, необхідних для виконання певної професійної діяльності. При цьому успішність у проведенні профорієнтаційної роботи на будь-якому рівні залежить від того, наскільки комплексно й системно здійснений підхід до керування даними процесами.

До основних методів керування профорієнтацією відносяться:

1. Програмно-цільовий метод (визначення головної мети профорієнтації, розробка програми її досягнення, створення механізму керування з реалізації програми);

2. Метод прогнозування (облік сучасних і перспективних вимог до різних працівників, тенденції науково-технічного прогресу, а також прогноз кадрової політики на перспективу, а також у цілому);

3. Метод моделювання (побудова моделей керування профорієнтацією на підприємстві, в об'єднанні, галузі, регіоні);

4. Організаційно-розпорядничий (підготовка відповідних документів-наказів, розпоряджень, положень, стандартів, що регламентують порядок функціонування системи профорієнтаційної роботи, контроль за їхнім виконанням).

Професійна орієнтація на виробництві може досягти ефективних результатів, якщо вона буде утворена в єдину, стійку й динамічну систему.

У значній мірі цьому сприяє визначення етапів, аспектів, функцій, методів, а також основних цілей і напрямів керування нею.

Важливі для вивчення питання профорієнтаційної роботи вивчає професіографія. У її завдання входить опис професій або спеціальностей, основних вимог, які вони пред'являють до людини, його психофізіологічним і фізичним якостям, а також фактори, що обумовлюють успішність або неуспішність, задоволеність або не задоволеність особистості даною професійною діяльністю [4; 72].

Професіографічні роботи повинні бути націлені на те, щоб вчасно врахувати майбутні зміни в професійній структурі й завчасно виробити наукові рекомендації із внесення коректив у систему профорієнтації, відбору, підготовці розміщення кадрів. Отже, ці рекомендації повинні стосуватися як питань зміни характеру й змісту професіологічної роботи, так і якості й кількості фахівців, які будуть потрібні виробництву на майбутньому етапі розвитку [1; 23].

Важливою складовою частиною професіограми є психограма, що включає опис психологічних особливостей професії. Кожна конкретна професія визначає кількісне і якісне вираження окремих психічних утворень (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, мова, увага, воля й ін.), їхній взаємозв'язок і взаємодію в процесі виконання виробничих операцій, що обумовлює необхідність наявності певних здатностей. Психограма покликана відбити цю своєрідність і дати зрозуміти людині, які вимоги до психіки, особистості пред'являються тією професією, яка його цікавить [3; 45].

У психіці людини існує сукупність стійких істотних властивостей, яка виявляється у всіх видах діяльності. Характер — придбані в конкретних соціальних умовах загальні способи взаємодії особи з середовищем, складовий тип її життєдіяльності. Своєрідність характеру кожної людини визначається його спрямованістю (стійкою мотиваційною сферою особи) і особливостями здійснення діяльності — вольовими якостями.

Діяльність і поведінка людини є стійкою системою відносин. Якщо у тварин мотивація поведінки постійно змінюється залежно від стану організму і зовнішніх умов, то діяльність людини є сталою системою відносин.

Тому риси характеру визначаються і класифікуються перш за все залежно від спрямованості особистості [6; 67].

Ця сфера особистості об'єднує в собі домінуючі у даної особи потреби, відчуття, настанови, інтереси, бажання, ідеали, переконання і світогляд. Система відносин особистості є основною її якістю.

Вся система відносин особистості, її спрямованість є підструктурою, мотиваційно-регуляцією особи, що визначає загальні особливості її поведінки.

Система стійких відносин особи розділяється на такі групи:

1. Відношення людини до суспільства, мікросередовища, до окремих людей.

2. Відношення людини до себе — його самосвідомість.

Самосвідомість має свою структуру — систему самовідносин, яка визначається здібністю особи до самопізнання.

3. Відношення до праці і інших видів діяльності.

4. Відношення до речей як до продуктів людської праці.

Результати дослідження:

Проблема формування класів із профільним навчанням турбує як учнів та їх батьків, так і адміністрацію школи. Існування в школах єдиної профдіагностичної програми значно полегшить проблему вибору профілю навчання.

Для дослідження та визначення груп профільних інтересів учнів, виявлення широти інтересів, виділення провідних і супутніх інтересів, нами використовувалися наступні методи:

1) Орієнтаційно-діагностична анкета інтересів (ОДАНІ-2) — розроблена Б. О. Федоришиним та С. Я. Карпіловською на основі модифікації анкети інтересів А. Є. Голомштока і О. Є. Мешковської;

2) Опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Д. Голанда; модифікацію стимульного матеріалу провели В. В. Синявський, О. О. Яцишин;

3) Професіограма;

4) Психограма.

Нами обстежено 34 учні (25 дівчат та 9 хлопців) 11-х класів Одеської Спеціалізованої Середньої музичної школи-інтернату ім. професора П. С. Столярського.

Результати досліджень вказують на те, що найбільший інтерес у учнів школи-інтернату до таких напрямів діяльності як: мистецтво (88,24 %), спорт (82,35 %), історія (70,59 %), філологія (70,59 %), географія і педагогіка (67,65 %), бізнес (50 %), техніка (41,18 %), біологія (32,35 %), електротехніка (32,35 %). Найменший інтерес у учнів одинадцятого класу до таких напрямів діяльності, як: військова справа (5,88 %), сфера обслуговування (8,82 %), математика (11,77 %), фізика (14,71 %), хімія (14,71 %), психологія і філософія (23,53 %), медицина (26,47 %).

Хлопці найбільш цікавляться такими предметами, як: електротехніка та техніка (100 %), історія та мистецтво (77,78 %), спорт (66,67 %), географія та філологія (55,56 %), бізнес (55,56 %), фізика та біологія (44,44 %), психологія і філософія (44,44 %), математика та педагогіка (33,33), а найменш цікавлять — хімія та військова справа (22,22 %), медицина і сфера обслуговування (11,11 %).

Дівчата одинадцятикласниці найбільший інтерес проявляють до таких профілів діяльності, як: мистецтво (92 %), спорт (88 %), педагогіка (80 %), філологія (76 %), географія (72 %), історія (68 %), бізнес (48 %), медицина (32 %). Найменш цікавляться такими напрямками, як: військова справа (0 %), фізика і математика (4 %), електротехніка і сфера обслуговування (8 %), хімія (12 %), психологія і філософія (16 %), техніка (20 %), біологія (28 %).

Для оцінки професійного особового типу застосовують методику Джона Голланда [1; 34]. Згідно його концепції він виділив 6 типів соціальної спрямованості особи.

У групі хлопців 44,44 % мають підприємницький і конвенційний тип професійної спрямованості, 33,33 % — реалістичний, інтелектуальний та артистичний типи, а 11,11 % — соціальний.

У групі дівчат, 44 % осіб мають підприємницький і конвенційний тип професійної спрямованості, 64 % — артистичний, 24 % — соціальний, 12 % реалістичний та інтелектуальний типи.

Отже, більшість як дівчат, так і хлопців мають підприємницький і конвенційний тип професійної спрямованості. Окрім того 55,88 % дівчат мають артистичну спрямованість.

Для представників, які мають реалістичний тип спрямованості, характерні такі риси характеру, як: емоційна стабільність, несоціальність, тип — чоловічий, орієнтований на сьогоднішній день. Характерне те, що віддають перевагу таким професіям як: механік, електрик, інженер, водій, будівельник.

Високий показник за інтелектуальним типом вказує на те, що особа орієнтована на розумову працю. В неї переважають теоретичні та, деякою мірою, практичні цінності. Роздумам про проблему вона надає більшу перевагу в порівнянні з заняттями щодо реалізації пов'язаних з нею рішень. Володіє високорозвиненими як вербальними, так і невербальними здібностями. Інтелектуал надає перевагу науковим професіям: біолог, астроном, фізик, математик, хімік, геолог. Дівчата, на відміну від хлопців, до цих професій мають меншу зацікавленість.

Для представників соціального типу характерні такі риси, як: представники цього типу ставлять перед собою такі цілі й завдання, які дозволяють їм встановити тісний контакт з навколишнім середовищем, намагаються триматися осторонь від інтелектуальних проблем. Вони активні, вміють пристосовуватися. Проблеми вирішують спираючись переважно на емоції, почуття і вміння спілкуватися. Їм притаманні добрі вербальні і відносно невербальні здібності. Такі особи обирають такі професії, як: лікар, вчитель, адвокат, соціальний працівник.

Представники конвенційного типу надають перевагу чітко структурованій діяльності, з оточуючого середовища обирають цілі, задачі, цінності, які формуються із звичаїв, і обумовлені станом суспільства. Спонтанність і оригінальність для них не характерні. Надають перевагу таким професіям, як: статистик, касир, бухгалтер, працівник банку.

Представники підприємницького типу обирають цілі, цінності, задачі, які дозволяють проявити енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність, реалізувати любов до пригод. В цьому типі, дівчата можуть задовольнити свої потреби в домінантності та визнанні. Для цього професійного типу характерна дуже широка сфера діяльності. Хлопчикам не подобаються заняття, пов'язані з ручною працею, а також ті, що вимагають посидючості, значної концентрації уваги. Вони надають перевагу невизначеним вербальним задачам, які пов'язані з керівництвом, високим статусом і владою. Найбільших успіхів досягають в управлінні, бізнесі та спорті. Представники цього типу обирають такі професії, як: директор, телерепортер, завідувач, менеджер, журналіст, дипломат, спеціаліст з реклами, брокер, страховий агент.

Артистичний тип мають 33,33 % юнаків та 64 % дівчат. Цей тип учнів характеризується складними поглядами на життя, гнучкістю, незалежніс-

тю рішень. Високий рівень показників за даним типом притаманний дівчатам та хлопчикам, в спілкуванні з оточуючими вони опираються на їх безпосередні почуття, емоції, уяву. Учні на професійному рівні вивчають музику. До предметів обов'язкового обліку входять: музична література, сольфеджіо, гармонія та інші, вчать відчувати музику на тонкому, багатогранному, чуттєвому розумінні. Це допомагає розвинути їх внутрішній світ та постійно наповнювати світом та емоціями їх артистичні натури. Цей тип відхиляється від чітко структурованих проблем і видів діяльності, що передбачають велику фізичну силу. Оригінальний, несоціальний тип. Професії, що більш підходять для цього типу, це: музикант, актор, журналіст, диригент, дизайнер, скульптор, фотограф.

Висновки

Мета наукового дослідження досягнута, виконані завдання, які були поставлені, підтвердилася гіпотеза наукового дослідження.

Професійне самовизначення, у взаємозв'язку всіх проявів особистості, можна представити в такому вигляді. Об'єктивна ситуація, що вимагає від випускника середньої школи обрати свою майбутню професію, взаємодіє із суб'єктивними умовами вибору професії, актуалізує цілі та психологічні бар'єри на шляху до їх досягнення. Починається формування готовності особистості до вибору професії. Важливо, що, чим вищим є ступінь усвідомлення особистістю свого покликання, тим ефективніше відбувається формування готовності. Найбільш відповідальний момент самовизначення поєднується із ситуацією ухвалення рішення про вибір професії. Кожний із названих проявів особистості, у свою чергу, має складну структуру і взаємодіє з багатьма іншими психологічними явищами. Гармонізація взаємозв'язку усіх проявів особистості, що стосуються вибору професії, є важливою умовою досягнення успіху в підготовці молоді до вибору професійної трудової діяльності.

Розроблені методичні рекомендації можуть бути використані педагогами, батьками, практичними психологами, методистами для надання допомоги учням в ефективному вирішенні проблеми професійного самовизначення.

Список літератури

1. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. — М. : Просвещение, 1988. — 270 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — Москва-Воронеж, 1996. — 297 с.
3. Клімов С. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної консультації / С. А. Клімов. — К. : Освіта, — 1986. — 95 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Наука, 1981. — 342 с.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. — М. : Просвещение, 1996. — 345 с.
6. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997. — 118 с.
7. Чистякова С. Н., Захаров Н. К. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление / С. Н. Чистякова, Н. К. Захаров. — М. : Педагогика, 1987. — 157 с.

К. В. Беккер

студентка магистратуры факультета психологии
Киевского международного университета

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

В данной статье определена роль возрастных и психолого-биологических особенностей психических компонентов в осуществлении самоопределения и методологический подход к их изучению и развитию. Рассмотрена психологическая характеристика юношеского возраста, социальная ситуация развития и проблема ведущей деятельности, а также система современной профориентации, и ее методологические принципы. Определен комплекс показателей, критериев и методов психодиагностики компонентов профессионального самоопределения в раннем юношеском возрасте и изучены особенности их функционирования, возрастная динамика в условиях профильного и профессионального самоопределения старшеклассников общеобразовательных учебных заведений. Разработаны эффективные рекомендации относительно улучшения профессионального самоопределения старшеклассников в раннем юношеском возрасте.

Ключевые слова: индивидуально-психологическая особенность, основная деятельность, подростковый возраст, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профессиональная направленность, профессиональный отбор, психологическая характеристика, профессиограмма, психограмма, саморазвитие, самооценка.

K. V. Bekker

Master Student of Department of Psychology,
Kiev International University

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN ADOLESCENCE

Summary

This article determines the role of the age-dependent and psychologically-biological peculiarities of psychic components in implementation of self-determination and methodological approach to their research and development. It investigates psychological characteristics of adolescence, social situation of development and problem of the main activity as well as system of modern professional orientation and its methodological principles. It determines complex of factors, criteria and methods of psychodiagnosis of components of professional self-determination in early adolescence and their functional peculiarities, age-dependent dynamics in conditions of profession-oriented self-determination of seniors of general educational establishments. It develops effective recommendations regarding improvement of professional self-determination of seniors in early adolescence.

Key words: individually-psychological characteristics, main activity, adolescence, professional self-determination, professional orientation, professional choice, profession-oriented education, psychological characteristics, job analysis, psychogram, self-development, self-esteem.

УДК 159.922:37.015.3+376.1

Ю. О. Бистрова

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри дефектології та психологічної корекції

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті зазначено основні проблеми, завдання та шляхи психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями здоров'я, їх систематизація.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, професійна соціалізація, психофізичні порушення.

В умовах розбудови демократичного та правового суспільства сучасна політика української держави в галузі корекційно-реабілітаційної освіти спрямовується на реалізацію принципів гуманізму, моральності, пріоритету загальних прав і свобод людини, індивідуального особистісного підходу до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Винятково важливого значення при цьому набуває проблема професійної спрямованості навчання осіб з психофізичними вадами та подальшої їхньої інтеграції у суспільство. Інтегроване навчання осіб з психофізичними порушеннями у навчальних закладах, яке нині широко впроваджується в Україні, має переважно стихійний характер і потребує розроблення науково-теоретичних засад його складових, зокрема психолого-педагогічного забезпечення, яке є визначальною умовою успішності інтеграційних процесів, а в подальшому, професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами. Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, І. І. Мамайчук, М. М. Малафєєв, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов, Л. М. Шипіцина та ін.) підкреслюють значущість психолого-педагогічного забезпечення та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги особам з вадами протягом навчання у спеціальних навчальних закладах або в навчально-реабілітаційних центрах [1; 2]. Це зумовлено тим, що наявність правового забезпечення навчання осіб з психофізичними вадами у вищих навчальних закладах не гарантує їм якісної соціально-психологічної адаптації в студентських колективах і, як наслідок, знижує рівень професійної соціалізації. На систему професійно-трудового навчання осіб з психофізичними порушеннями покладаються в цих умовах нові завдання — оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування нових життєвих компетенцій, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, урегулювання та індивідуальний підхід з урахуванням особливостей нейродинаміки та емо-

ційних станів, підготовленості до самостійної праці й готовності включитися в трудову діяльність. Все це, безперечно, висуває нові вимоги до інтелектуального та емоційного рівня особистості, потребує її вдосконалення через освіченість, всебічність, комунікабельність і професіоналізм [2, с. 23-24].

У сучасній науці існує кілька відносно самостійних напрямів дослідження проблем трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами (В. І. Баудіш, В. І. Бондар, Л. С. Білевич, А. М. Висоцька, В. Ю. Карвяліс, С. Ю. Конопляста, Г. М. Мерсіянова, А. І. Раку, О. П. Хохліна та ін.). Проблеми психологічної, соціальної та професійної адаптації були предметом досліджень С. Д. Артемова, О. Г. Мороза, І. М. Соколової та ін. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я вивчалися Ю. Бачинською, А. В. Казановським, В. І. Ляшенко, В. С. Плохіїм, А. Г. Шевцовим та ін.

У спеціальній психолого-педагогічній науці є праці, присвячені проблемам розробки поняття соціалізації в умовах педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання осіб з різними типами дизонтогенезу (В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, І. І. Мамайчук, Т. В. Сак, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипіцина, Н. Д. Шматко).

Теоретичні й методичні питання професійно-трудового навчання осіб з психофізичними вадами, його міжнаукові й зовнішньоміжпредметні зв'язки з іншими видами навчально-виховного процесу, питання корекційної спрямованості трудового навчання як складові частини педагогічного процесу, підготовки до праці у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників знайшли висвітлення в дисертаційних дослідженнях та наукових публікаціях багатьох учених (В. І. Бондар, Л. С. Білевич, А. М. Висоцька, О. М. Граборов, Г. М. Дульнев, В. Ю. Карвяліс, С. Ю. Конопляста, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, А. І. Раку, К. В. Рейда, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.).

Дослідження окремих учених (І. Д. Бех, В. І. Бондар, А. А. Корнієнко, С. Д. Максименко, Б. І. Пінський, О. П. Хохліна) присвячені проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей формування трудових умінь і навичок у осіб з психофізичними порушеннями. Виявлено специфічні особливості структури трудової діяльності, доведено, що професійно-трудова підготовка осіб з психофізичними порушеннями ускладнюється окремими істотними особливостями їхнього розумового розвитку, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, її результат знаходиться у прямій залежності від структури дефекту, особливостей нейродинаміки та емоційного стану особистості з порушенням психофізичного розвитку. Без урахування цих особливостей неможливо озброїти учнів професійними знаннями та практичними навичками. Низький рівень підготовки випускників спеціальних закладів до самостійного професійного самовизначення та працевлаштування в сучасних умовах розвитку суспільства обумовлений відсутністю системи діагностики та експертизи трудових можливостей, недостатньою ефективністю організації у школі професійно-трудового,

профільного навчання та професійної орієнтації учнів, а також механізмів бронювання робочих місць для випускників.

Малодослідженим залишається не тільки змістовий, а й організаційно-методичний аспект професійно-трудової соціалізації. У процесі професійного відбору не завжди враховуються інтереси, мотиваційна готовність, потенціальні можливості, структура дефекту та емоційний стан учня.

Таким чином, спеціальні дослідження щодо психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними вадами на всіх етапах навчання майже не проводилися. Системного розгляду психологічної підтримки процесу соціалізації в умовах різних навчальних закладів та їхньої взаємодії не здійснювалось.

Мета даного дослідження — створення безперервної цілісної системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку на всіх етапах навчання: від вступу до середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу до закінчення професійної підготовки в училищі або вищому навчальному закладі. Розробка науково обґрунтованої концепції, змісту та методів психолого-педагогічного забезпечення цілісної безперервної професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Дослідження проводилося в рамках реалізації планів науково-дослідної роботи кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та в рамках експерименту МОН України щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації [3].

Процес професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями протікає своєрідно, зі значними ускладненнями, обумовленими низкою соціально-психологічних факторів, структурою дефекту, особливостями нейродинаміки, емоційним станом та пов'язаними з оволодінням комплексом спеціальних вмінь. Застосування системи психологічного забезпечення під час педагогічного процесу дозволяє оптимізувати перебіг соціалізації, підвищити ефективність навчальної діяльності та оволодіння майбутньою професією.

Об'єкт дослідження — професійно-трудова соціалізація осіб з психофізичними порушеннями.

Предмет дослідження — організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Професійно-трудова соціалізація розумово відсталих підлітків є надзвичайно важливим питанням у сучасній корекційній педагогіці та спеціальній психології. Інтелектуальний розвиток цієї категорії учнів обмежує можливості їхньої соціалізації та суспільної адаптації. Тому навчання розумово відсталих підлітків насамперед спрямоване не на здобуття ґрунтовних знань з різних дисциплін, а на максимальний розвиток в учня його загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну й психологічну підготовку до життєдіяльності в суспільстві (Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна). Для успішної соціалізації потрібно правильне та чітке

спрямування підлітка на необхідну, придатну саме для нього, трудову діяльність [4; 5].

Проблемами професійної підготовки, профорієнтації й самовизначення підлітків у нормі та з порушеннями інтелекту займалися В. І. Бондар, О. І. Вітковська, Ю. З. Гільбух, О. Є. Голомшток, Г. М. Дульнєв, В. І. Загвязинський, В. В. Золотоверх, Є. О. Климов, В. О. Липа, С. П. Миронова, М. С. Пряжніков, С. Я. Рубінштейн, М. К. Степаненков, Л. Д. Столяренко, В. Б. Успенський, О. П. Чернявська та інші [2; 6; 7; 8].

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості може виступати як проблема духовна, психічна або соціально-психічна. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого призначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психічна ж сторона самовизначення висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприйняття нею дійсності й систему відносин, які формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її спілкування, дії, вчинки й рішення. Соціально-психічна сторона проблеми професійного самовизначення особистості розкривається в потребі визначення свого місця в діяльності людей і людських відносин.

Проблему професійного самовизначення з погляду її психологічного змісту можна розглядати з трьох боків: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні.

Профорієнтація — достатньо місткий термін, що включає в себе декілька напрямів діяльності: професійне самовизначення, професійне інформування, професійно освіта, професійна діагностика. Під профорієнтацією ми будемо розуміти комплекс заходів, спрямованих на самоактуалізацію та самореалізацію підлітка в праці. При цьому професійне становлення людини не обмежується лише підлітковим віком, а є тривалим (впродовж усього життя), складним процесом.

Професійне самовизначення — це подія, яка змінює все життя людини та впливає не тільки на його професійну складову. Воно істотно впливає й на шлюбно-сімейні перспективи, і на матеріальний добробут, і на психологічну гармонію, самооцінку й взаємини із самим собою, і на місце проживання, поїздки й переїзди, і на багато чого іншого — важко назвати хоча б один аспект життя, на який не впливав би, причому істотно, вибір професії, зроблений після закінчення школи. Таким чином, професійне самовизначення особистості — це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі. Професійне самовизначення здійснюється протягом певного, іноді навіть тривалого, періоду життя особистості й направляється внутрішніми факторами її розвитку, у яких відбиваються об'єктивні зовнішні умови.

Професійне самовизначення — це вибір професії на підставі аналізу, оцінки внутрішніх ресурсів суб'єкта вибору й співвіднесення їх з вимогами професії та наступне формування його як суб'єкта праці й професіонала.

Процес професійного самовизначення складається з наступних стадій:

- 1) Виникнення й формування професійних намірів і початкове орієнтування в різних сферах праці;
- 2) Професійне навчання як освоєння обраної професії;
- 3) Професійна адаптація — формування індивідуального стилю діяльності й включення в систему виробничих і соціальних відносин;
- 4) Самореалізація в праці — здійснення або нездійснення тих очікувань, які пов'язані з професійною працею.

Структура професійного самовизначення за Є. О. Клімовим [9, с. 35–37]:

1. Інформованість про підстави вибору професії.
2. Формування схильностей, інтересів, що спричиняють емоційне переживання задоволеності не тільки результатом, але й процесом діяльності.
3. Поява нових якісних синтезів здібностей, операційних можливостей.
4. Виникнення специфічних взаємин з оточенням у зв'язку з обговоренням майбутнього.
5. Перетворення взаємин з оточенням з приводу обговорення майбутнього.
6. Утворення нових якісних синтезів у самосвідомості, формування вимог до майбутньої професії, професійного статусу.
7. Складання особистих професійних планів як образів з їхньою регулюючою функцією відносно професійного шляху.

Деякі вчені вважають, що процес професійного самовизначення має динамічний, усвідомлений характер і здійснюється протягом всього життя людини [10].

Етапи професійного самовизначення:

1. Емоційно-образний — характерний для дітей старшого дошкільного віку.
2. Пропедевтичний — характерний для учнів молодшого шкільного віку (1–4 класи).
3. Пошуково-зондувальний — характерний для молодших підлітків (4–7 класи).
4. Період розвитку професійної самосвідомості (8–9 класи).
5. Період уточнення соціально-професійного статусу (10–12 класи).
6. Період входження в професійну діяльність (учні і студенти середніх спеціальних, професійно-технічних і вищих закладів освіти).
7. Саморозвиток фахівця безпосередньо в професійному середовищі [10].

Є. О. Клімов виділяє два рівні професійного самовизначення [9, с. 58–60]:

1. Гностичний. На цьому етапі виникає перебудова свідомості й самопізнання підлітка.
2. Практичний. Рівень реальних змін соціального статусу людини.

Етапи професійного самовизначення підлітків:

1. Професійний інтерес. Функціональна природа професійного інтересу дозволяє розглядати його як емоційне, позитивне відношення учнів до певної професії, зв'язане із прагненням розширити межі знань і умінь, що

характеризується вольовою настановою на оволодіння потребою в активній діяльності.

2. Професійна спрямованість. Це ставлення до тих або інших професій, що склалося на основі певного обсягу знань про зміст професії, потреби в ній на ринку праці, місце придбання професії, позитивного або негативного сприйняття всього, що пов'язано з професією, врахування особистих фізичних, психічних і матеріальних можливостей.

3. Професійні наміри (певна мета і чіткий план дій).

4. Вибір професії. Це досить складний процес, на перебіг і результат якого впливають різноманітні фактори.

Дослідники виділяють наступні компоненти ситуації вибору професії:

- загальна й регіональна структури потреб суспільства в кадрах;
- соціальне макро- і мікро оточення;
- сукупність змістовних особливостей, різних видів трудової діяльності й вироблених у суспільстві оцінних відносин до них;
- сукупність психологічних, психофізіологічних та інших особливостей самої людини;
- ступінь і спрямованість інформативності суб'єкта вибору про світ професій і структури потреб у кадрах.

Вихованці допоміжних шкіл із самого раннього віку мають потребу в спеціальних умовах виховання й навчання. Формування необхідного рівня адаптивності до умов соціуму, готовності до життя в суспільстві й до виконання суспільно корисної праці вимагає зусиль багатьох фахівців. Оскільки праця є одним з основних факторів, що сприяють інтелектуальному розвитку дитини, корекційна школа націлена не тільки на формування необхідних навчальних знань, умінь і навичок у дітей, але й на підготовку своїх вихованців до самостійного життя й діяльності в природному соціальному оточенні. У зв'язку з цим корекційне завдання розвитку інтелектуальних функцій тісно пов'язане із загальносоціальним завданням трудового виховання в допоміжній школі. Його вирішення дозволяє випускнику бути готовим до одержання професійної підготовки й повноцінного включення в продуктивну працю.

Практика показує, що деяка частина випускників корекційних шкіл іде на виробництво, виконуючи там важкі некваліфіковані види праці, але значна частка випускників завершує професійну освіту в спеціальних групах ПТЗ. Однак і ті, й інші стикаються з труднощами при наступному працевлаштуванні, які обумовлюються низкою факторів:

- психологічною неготовністю до моменту переходу від навчання до сфери професійної праці;
- відсутністю ясної життєвої перспективи, однією з причин якої є почуття соціальної незахищеності;
- неадекватною самооцінкою й недостатньо сформованою здатністю до оцінки своїх можливостей і здібностей при визначенні профілю й змісту професії;
- нездатністю адекватно враховувати вплив виробничого мікроклімату на людину й неготовністю до подолання певних професійних труднощів та інше.

Таким чином, існує низка серйозних проблем, нерозв'язаність яких перешкоджає професійній інтеграції в суспільство осіб з інтелектуальною недостатністю. Очевидно, що в рішенні цієї проблеми істотну роль відіграє система організаційно-методичних і практичних заходів щодо професійної орієнтації. Для дітей та підлітків з вадами розвитку професійно-орієнтаційна та профконсультаційна робота починається ще в період навчання в школі.

Залежно від характеру й ступеня важкості порушення зміст і методи профорієнтаційної роботи різні для різних категорій молоді з обмеженими можливостями. У той же час є загальні закономірності в організації та проведенні такої роботи. Профорієнтаційні заходи в допоміжній школі головним чином націлені на актуалізацію професійного самовизначення учнів за допомогою активізації спеціально організованої діяльності щодо одержання інформації про світ професій і розширення меж самопізнання.

Також у ході реалізації можливе рішення низки завдань:

1. Вивчати динамічну структуру особистості учня з метою здійснення корекційного впливу на її розвиток і визначення найбільш відповідної сфери трудової діяльності.

2. Підготовлювати учнів до самостійної трудової діяльності, сприяти процесу професійного й особистісного самовизначення.

3. Сприяти формуванню адаптивних механізмів, навичок самопрезентації й упевненої поведінки старшокласників.

4. Всебічно вивчати професійно-трудова можливості учнів і сприяти їхньому розвитку.

5. Формувати трудові навички й уміння, сприяти розвитку творчих здібностей дітей.

6. Вирішувати деякі особистісні проблеми учнів, які є факторами, що перешкоджають правильному вибору професії й успішній соціально-професійній адаптації [10].

Здатність людини з обмеженою працездатністю до тієї або іншої діяльності залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, виявити й вивчити які повинні фахівці.

Підліткові або дорослому з обмеженими можливостями важко самостійно обрати сферу діяльності, яка його цікавить, тому на допомогу приходять педагоги й психологи. Насамперед, важливим є встановлення характеру й ступеня вираженості порушень різних систем організму, інтелектуальних і психофізіологічних особливостей і можливостей того або іншого дорослого або підлітка для того, щоб визначити доступні для нього види праці, виявити його особисті інтереси й схильності у виборі тієї або іншої діяльності, професії. Важливо одержати відомості про стан розумової та фізичної працездатності для встановлення можливості займатися тим або іншим видом праці; про стан емоційно-вольової, сенсомоторної, інтелектуальної сфери; про розвиток мови й комунікативних навичок, які мають значення для професійної діяльності; про характер змін психологічного й соціально-психологічного статусу людини, пов'язаних із захворюванням, травмою або порушенням розвитку.

У порівнянні з європейськими країнами в Україні різко звужений перелік професій, які реально можуть здобувати особи з обмеженою працездатністю, а ті, які традиційно пропонуються в багатьох спеціальних школах, не тільки не є привабливими для учнів, але й не мають попиту на сучасному ринку праці. Тому шкільна система професійної орієнтації повинна перебудовуватися, треба знаходити нові моделі організації профорієнтації. Цьому, на нашу думку, будуть сприяти нові моделі спеціальних шкіл, які поєднують у собі не тільки освітні, але й профорієнтаційні структури, що мають підрозділи для одержання учнями початкової професійної освіти, а іноді і їхнього працевлаштування. Навчально-виховний процес таких навчальних закладів повинен складати потужну систему психолого-педагогічного забезпечення професійної соціалізації учнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання створення інтегрованої моделі професійно-трудової соціалізації. Крім того, дослідження повинно бути спрямоване на поглиблене вивчення труднощів на різних етапах професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами та завданнях психолого-медико-педагогічного супроводу на цих етапах.

Список літератури

1. Сильов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Сильов. — К. : «МП Леся», 2010. — 779 с.
2. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб / В. І. Бондар. — К. : Наш час, 2005. — 176 с.
3. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі. — Науковий часопис. — Серія 19. — корекційна педагогіка та спеціальна психологія. — К., 2008. — Випуск 11. — С. 28–32.
4. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова // Дефектологія. — 2001. — № 1. — С. 45–47.
5. Хохліна О. П. Розвиток в учнів допоміжної школи усвідомленості навчально-практичної діяльності на заняттях з трудового навчання / О. П. Хохліна // Дефектологія. — 2002. — № 2. — С. 8–11.
6. Миронова С. П. Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 1994. — 22 с.
7. Бистрова Ю. О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру / Бистрова Ю. О. // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка (педагогічні науки). — Луганськ, 2010. — Частина I. — № 10 (197). — С. 80–91.
8. Корниенко А. А. Особенности отношения к профессионально-трудоному обучению учащихся вспомогательной школы // Формирование положительного отношения к учебно-трудоной деятельности учащихся / Под ред. Н. М. Стадненко. — К. : Радянська школа, 1998. — С. 43–68.
9. Климов Е. А. Психологическое профессиональное самоопределение / Е. А. Климов. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
10. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова // Освіта на Луганщині : науково-методичний журнал. — 2010. — № 2(33). — С. 149–155.

Ю. А. Быстрова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

**ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Резюме

В статье обозначены основные проблемы, задачи и пути психолого-педагогического сопровождения профессионально-трудовой социализации лиц с психофизическими нарушениями, их систематизация.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная социализация, психофизические нарушения.

Y. Bystrova

candidate of psychological science
Taras Shevchenko Lugansks national university

**ORGANIZATION AND MAINTENANCE OF THE PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL PROVIDING OF PROFESSIONALLY-LABOUR
SOCIALIZATION OF PERSONS WITH PSYCHICAL AND PHYSICAL
VIOLATIONS**

Summary

Basic problems, tasks and ways of psychological and pedagogical accompaniment of professionally socialization, their systematization, are marked in the article.

Key words: psychological, pedagogical accompaniment, professional socialization, persons with violations of health.

УДК 159.9.018.4

М. И. Боделан

аспирант кафедры социальной и прикладной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ У ПРАВШЕЙ И ЛЕВШЕЙ

В статье с помощью системного подхода, применением множественного корреляционного и линейного регрессионного методов анализа и теории графов, выявлены взаимоотношения индивидуально-типологических особенностей личности у правшей и левшей. Используемый подход позволил построить семантические сети изученных показателей.

Ключевые слова: системный подход, математическое моделирование, семантические сети, индивидуально-типологические особенности личности, правши, левши.

В настоящее время в психологии сложилось новое направление, которое занимается соотношением латеральных признаков человека (левшества и правшества) с его индивидуальными психическими особенностями [10, 15]. Его можно рассматривать как нейропсихологию нормы или же, как психофизиологический подход к проблеме индивидуальных различий с учетом функциональных асимметрий человека [11].

Функциональная межполушарная асимметрия в настоящее время рассматривается, как одна из фундаментальных закономерностей деятельности мозга [2, 3, 6].

Но в психологии остается совершенно не разработанным представление о многомерности психического пространства (наличии у него дополнительных измерений). Предположение о многомерности внутреннего пространства требует разработки математических моделей, в которых данный феномен был бы визуализирован и изучен.

Среди общенаучных принципов в области человекознания, все большее значение приобретает системный подход. В нашем случае форма представления полученной информации в систему графическая, в виде моделей, конструкторов, мультиграфов и семантических сетей [5, 7, 12, 14].

Рассматривая электрогенез головного мозга и индивидуально-типологические особенности личности в пределах концепции системного анализа «целого, как целого», мы должны с одной стороны рассмотреть электрогенез головного мозга как системную категорию, а с другой стороны, не только совокупность, но и отдельно взятый показатель индивидуально-типологических особенностей личности, также как системную категорию, а затем сформировать систему.

С учетом сказанного задачей нашей работы было построение математических моделей визуализирующих многомерность психического про-

странства. А целью работы стало изучить, применением множественного регрессионного и корреляционного методов анализа и теории графов связи-отношения, формирующиеся между показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей и левшей.

Материал и методы исследования

В исследовании было взято 49 человек в возрасте от 21 до 25 лет. Методы исследования: личностный опросник Р. Кэттелла (16PF), Айзенка личностный опросник (EPI), электроэнцефалография (ЭЭГ), методы дискретной математики. Группы разделяли по показателям ЭЭГ, используя коэффициент функциональной межполушарной асимметрии [13]. Выделили 2 группы — правши (23 человека) и левши (26 человек). Полученные результаты обрабатывали с помощью пакета Statistica 5.0. Различия показателей отслеживали, используя вычисление коэффициентов соотношения и их погрешностей.

Отношения, формирующиеся между показателями тестов исследовали использованием множественной линейной регрессии и корреляции [7]. Уровни статистической значимости были приняты в пределах $P < 0,05$ и $P < 0,1$.

Для формирования математических моделей каждый из показателей множества рассматривали в качестве целевого признака (Y-ов), а остальные показатели рассматривали в качестве влияющих переменных (множества X-ов) и методом множественной линейной регрессии определяли ориентированные влияния. В результате использованной процедуры получали уравнения множественной линейной регрессии вида:

$$Y' = a_0 + b_1X_1 + b_2X_2... + ...b_nX_n + e,$$

где a_0 — свободный член; коэффициенты $b_1, b_2...b_n$ — показатели регрессии, отражающие меру влияния на анализируемый показатель остальных элементов множества, $x_1, x_2...x_n$ показателей.

Адекватность коэффициентов регрессии оценивалась использованием сигмальных отклонений коэффициентов регрессии, а эффективность регрессии в целом оценивалась с помощью вычисления коэффициента множественной корреляции. Геометрически уравнения множественной линейной регрессии интерпретировались с помощью полициклических мультиграфов [7, 12].

Собственные исследования

Различия психологических факторов-показателей по тесту Кэттелла и Айзенка у правшей и левшей.

При исследовании различия групп правшей и левшей использованием дискриминантного анализа квадрат расстояния Махаланобиса был определен равным 5,14 при F-статистике = 1,79 и $P = 0,077$. Таким образом группы, в целом, по показателям тестов Кэттелла и Айзенка, существенно и статистически значимо различались.

При сравнении факторов-показателей теста Кэттелла и Айзенка между правшами и левшами выявилось, что статистически значимо ($P < 0,001$)

различался фактор-показатель *Q1* (консерватизм-радикализм). У правшей величина этого фактора-показателя составляла $5,96 \pm 0,28$, а у левшей величина этого фактора-показателя составляла $7,46 \pm 0,30$, т. е. была в 1,25 раза больше. Статистически значимо ($P = 0,05$) различалась величина фактора *E* (подчиненность — доминантность). У правшей этот фактор-показатель составлял $6,70 \pm 0,36$. У левшей величина этого фактора была больше, чем у правшей в 1,17 раза и составляла $7,81 \pm 0,41$.

Ориентированные регрессионные связи-отношения между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка исследовали использованием множественного регрессионного и корреляционного методов анализа.

Между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей определялись 44 ориентированные регрессионные связи-отношения, а у левшей — 20. Двумерных коэффициентов корреляции между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей определялось 27, а у левшей — 35 (диагр. 1).

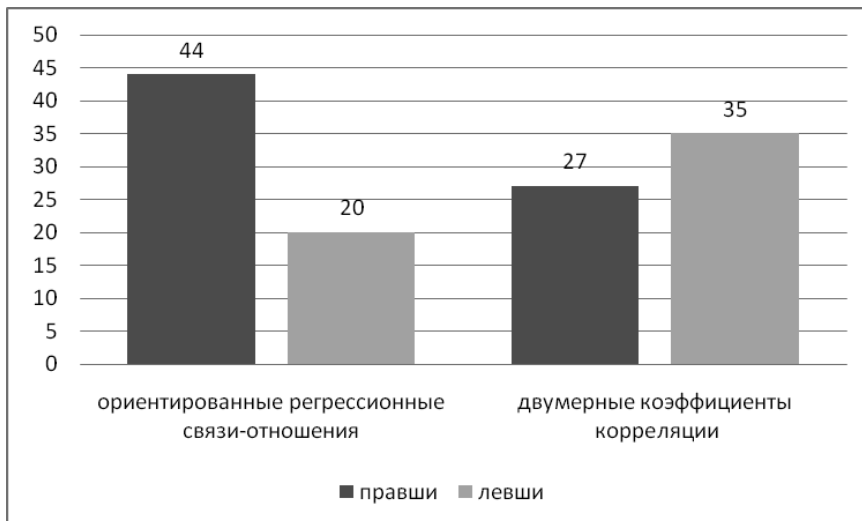


Диаграмма 1. Сопоставление количества ориентированных регрессионных связей-отношений и двумерных коэффициентов корреляции у правшей и левшей

Таким образом коэффициентов регрессии между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей определялось больше, чем у левшей, а двумерных коэффициентов корреляции, наоборот определялось больше у левшей чем у правшей.

Полученное в наших исследованиях большее количество связей-отношений линейной регрессии у правшей, чем у левшей, может свидетельствовать о большем напряжении регуляторных механизмов управления чертами личности у правшей, чем у левшей. А также о том, что система черт личности у правшей организована более жестко и менее изменчива, чем у левшей.

Исследование системности (взаимоотношений) свойств индивидуально-психологических черт (особенностей) личности, определенных по тесту Кэттелла и Айзенка у правшей

В результате проведенных исследований выявлено, что с помощью методов математического моделирования, использованием множественного регрессионного и корреляционного методов анализа, между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка выявляются ориентированные влияния, связи-отношения. Геометрическая интерпретация результатов множественного регрессионного анализа позволила построить полициклический мультиграф (семантическую сеть), где направления и величины статистически значимых коэффициентов линейной регрессии, описывающих прямые и обратные влияния на факторы-показатели, указаны стрелками (рис. 1).

Наибольшее количество связей-отношений выявлено у фактора-показателя G (моральная нормативность) — 7. Следует отметить, что факторы-показатели A , F и $Q2$, с которыми связан фактор-показатель G , а также фактор-показатель H , входят в фактор второго порядка «экстраверсия-интроверсия» по тесту Кэттелла. Факторы-показатели A и $Q2$ задают степень привлекательности общения, а факторы-показатели F и H являются показателями способности реализовать эту потребность. Можно предположить, что настойчивость стремления к соблюдению моральных требований у правшей участвует в формировании экстра- или интровертированной направленности личности.

Все влияния фактора-показателя G на вышеперечисленные показатели были по модулю больше, а также количество связей-отношений с C наибольшее в полициклическом мультиграфе, описывающем регрессионные связи-отношения между показателями тестов Кэттелла и Айзенка. Следовательно, можно предположить, что в изученном множестве факторов уровень моральной нормативности поведения является главным системообразующим фактором.

Как считает А. Г. Асмолов, для того чтобы раскрыть конкретные механизмы развития и осуществления индивидуальности личности в системе общественных отношений, необходимо выделить системообразующие основания тех многочисленных подсистем, в которых происходит становление личности [1].

К фактору-показателю $Q2$ (конформизм — нонконформизм) определялось 6 пар регрессионных связей-отношений.

По данным В. М. Мельникова и соавторов [9] фактор $Q2$ имеет значимые связи с другими «интровертными» факторами. Он по существу является фактором «мыслящей интроверсии», характерной для ученых и научных работников. В. М. Мельников пишет, что в формировании такой модели поведения существенную роль играют семейные традиции, и предполагает, что, возможно, для её успешного развития требуется и некоторая эмоциональная стабильность. Полученные нами регрессионные связи отношения между $Q2$ и B (интеллект), G (моральная нормативность), C (эмоциональная устойчивость) доказывают эти предположения.

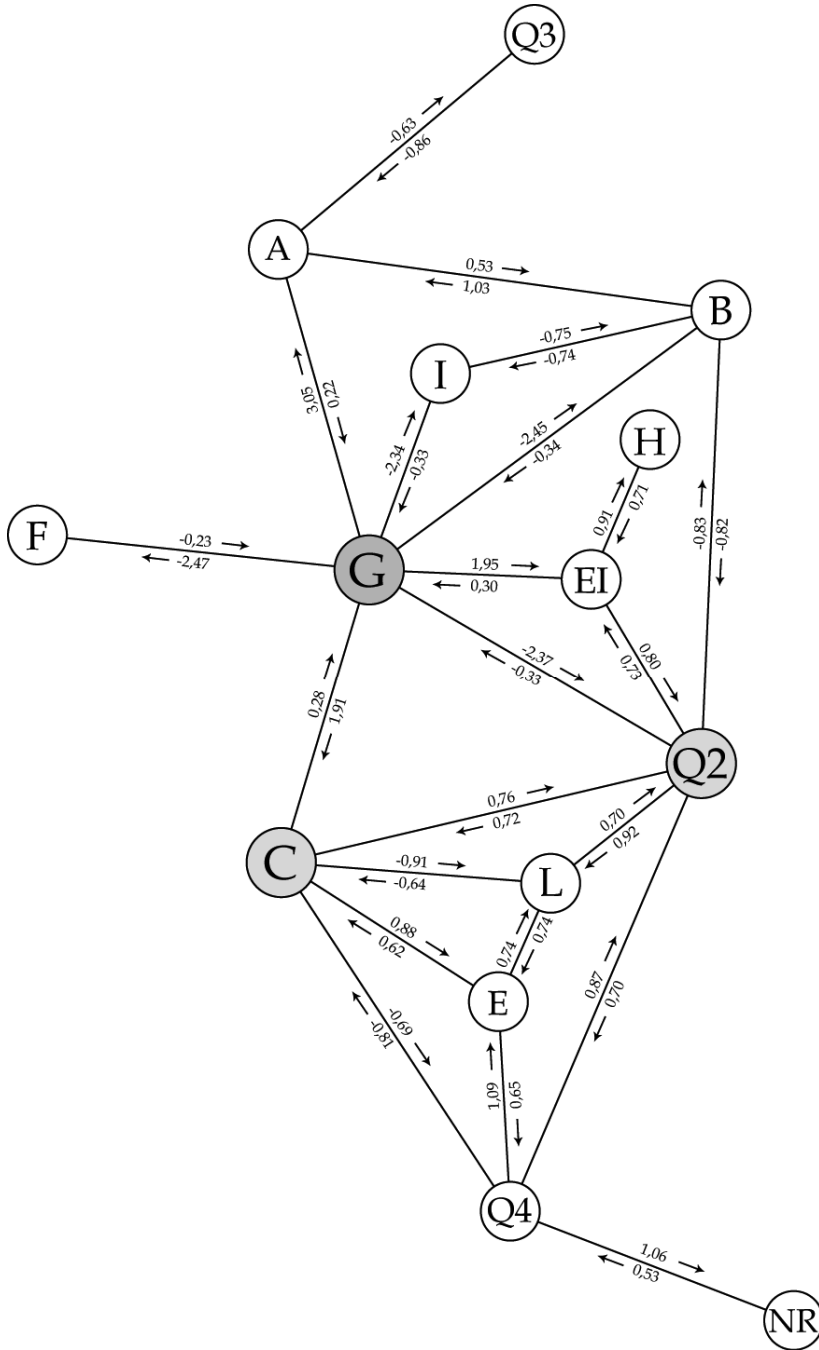


Рисунок 1. Полициклический мультиграф (семантическая сеть), описывающий регрессионные связи-отношения между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей

Фактор-показатель $Q2$ входит в фактор второго порядка «экстраверсия-интроверсия» по тесту Кэттелла, а также связан с фактором-показателем «экстраверсия-интроверсия» по тесту Айзенка.

Фактор-показатель $Q2$ также является важной поведенческой частью ещё одного фактора второго порядка «независимость-покорность» и связан с фактором-показателем L (подозрительность), который по данным В. М. Мельникова и Л. Т. Ямпольского является эмоциональной компонентой «независимости».

Учитывая количество связей у $Q2$ можно предположить, что этот фактор является одним из системообразующих факторов полициклического мультиграфа, описывающего регрессионные связи-отношения между показателями тестов Кэттелла и Айзенка.

Факторы-показатели C , L и $Q4$ входят в фактор второго порядка «тревожность» по тесту Кэттелла. Можно предположить, что уровень самостоятельности имеет связь и влияет на уровень тревожности через эмоциональные переживания отрицательного характера (подозрительность и напряженность) и возможность контролировать эмоции и поведение (фактор-показатель C).

На фактор-показатель C влияют факторы-показатели E , G и $Q2$ — положительно, а факторы-показатели L и $Q4$ — отрицательно. Влияние фактора-показателя C на показатели E , L и $Q2$ было большим чем влияния этих факторов-показателей на фактор-показатель C , в то время как влияние фактора-показателя C на показатели G и $Q4$ было меньшим чем влияние этих факторов-показателей на фактор-показатель C .

Т. о. эмоциональная устойчивость прямо пропорциональна лидерскому потенциалу личности (сочетание факторов E и $Q2$ — доминантность и самостоятельность) и является управляющей характеристикой. Также следует отметить, что эмоциональная устойчивость оказывает влияние на фактор второго порядка «независимость-покорность», т. к. в него входят первичные факторы-показатели E , L и $Q2$. Фактор C несет наибольший вклад в шкалу «тревожности» второго порядка, в которую также входят факторы-показатели L и $Q4$. Факторы C и G содержательно похожи, особенно в том, что касается регуляции поведения.

При анализе коэффициентов регрессии, описывающих взаимоотношения между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей, наибольшее количество регрессионных связей отношений определялось у фактора-показателя G — 7 пар, $Q2$ — 6 пар и C — 5 пар (рис. 1). Все выявленные связи-отношения были двусторонними.

Следует отметить, что у правшей взаимовлияния фактора-показателя G и связанных с ним факторов были асимметричны. Так влияния фактора G на связанные с ним факторы-показатели выражались величинами по модулю коэффициентов регрессии в пределах 1,94–3,05. Обратные семантические падежи выражались по модулю величинами коэффициентов регрессии в пределах 0,22–0,34. Данный фактор характеризует особенности эмоционально-волевой сферы (настойчивость, организованность, совесть — безответственность, неорганизованность, недобросовестность) и

особенности регуляции социального поведения (принятие или игнорирование общепринятых моральных правил и норм). Психоаналитики интерпретируют этот фактор как высокое супер-эго и как низкое супер-эго. Таким образом в сформированной семантической сети моральная нормативность претендует на роль управляющего элемента.

Вторым по количеству пар связей-отношений определяется фактор $Q2$. Следует особо учитывать, что показатели по этому фактору могут характеризовать определенную социальность личности и имеют постоянную связь с критериями реальной жизни.

По существу, Кэттелл считает, что этот фактор является «мыслящей интроверсией» и в формировании такой модели поведения существенную роль играют как семейные, так и общественные традиции. Таких людей характеризует довольно высокая степень осознанности в выборе линии поведения.

Полученные данные говорят о тесной взаимосвязи у правшей доминантных черт, независимости и враждебности с подозрительностью, ревнивостью, эгоцентризмом. А также властность, неуступчивость, враждебность напрямую зависят от силы и энергичности, эмоциональной и мотивационной устойчивости, выдержанности и собранности.

Также можно сказать, что динамика эмоциональных переживаний у правшей зависит от регуляторных свойств личности (к которым относятся самодисциплина и уровень моральной нормативности, составляющие фактор второго порядка «социопатия») в сочетании с уровнем интеллекта.

Исследование системности (взаимоотношений) свойств индивидуально-психологических черт (особенностей) личности, определенных по тесту Кэттелла и Айзенка у левшей

У левшей выявленные регрессионные связи-отношения не обеспечили формирования полициклического мультиграфа, а сформировали лишь разорванный граф-дерево, состоящий из четырёх элементов (рис. 2). Выявлено 20 пар взаимных влияний, из них 10 положительных и 10 отрицательных.

Следует отметить, что первый элемент графа-дерева состоит из трех веток. Первая ветка состоит из факторов-показателей E , «экстраверсия-интроверсия», $Q2$, которые входят в группу коммуникативных свойств. По данным Кэттелла связь факторов-показателей E и «экстраверсия-интроверсия» характерна больше для мужчин. Заметим, что факторы-показатели E и $Q2$ у обоих полов входят в фактор независимости второго порядка.

Вторая ветка состоит из факторов-показателей $Q4$ и C , которые объединяются в группу эмоциональных свойств. И в третьей ветке фактор-показатель $Q3$ из группы регуляторных свойств личности. Следует подчеркнуть, что факторы-показатели C , $Q3$ и $Q4$ входят в шкалу тревожности второго порядка. Поэтому можно предположить, что у левшей уровень доминантности связан с уровнем тревожности и оказывает на него влияние.

Второй элемент графа-дерева состоит из четырех факторов-показателей: факторы-показатели O и $Q1$ по тесту Кэттелла, а также «нейротизм»

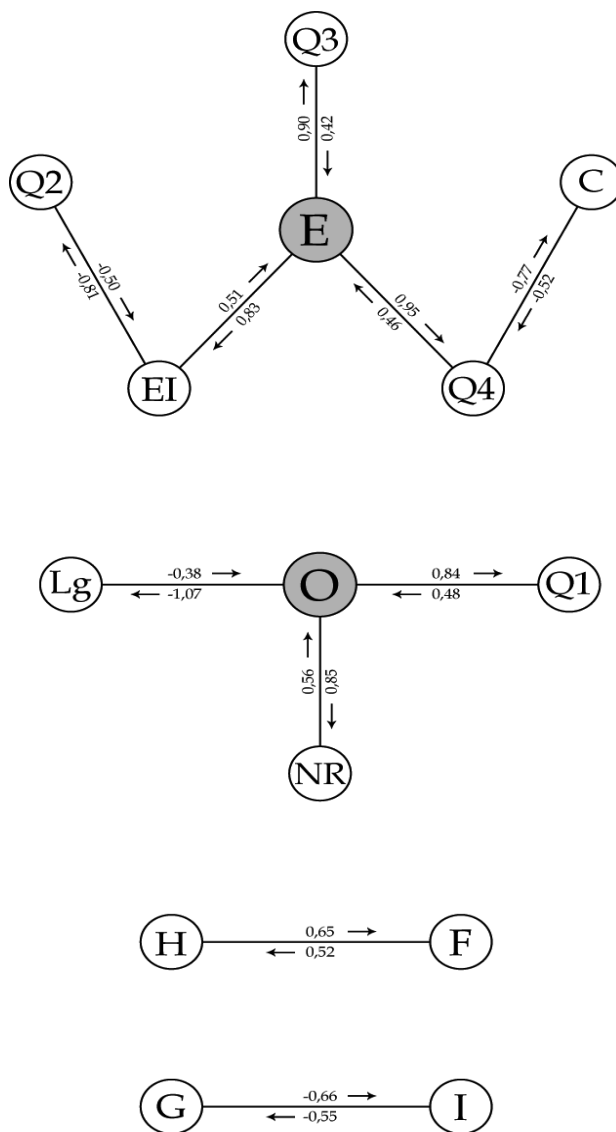


Рисунок 2. Граф-дерево, описывающий регрессионные связи-отношения между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у левшей

и показатель шкалы «ложь» по тесту Айзенка. Наибольшее число связей-отношений было у фактора-показателя *O* (уровень чувства вины). Он оказывал большее положительное влияние на *Q1* (радикализм-консерватизм) и показатель шкалы «ложь», а на «нейротизм» — большее отрицательное влияние (рис. 2). Можно предположить, что в этом элементе графа-дерева данный фактор-показатель выполняет управляющую роль. Также следует отметить важность фактора-показателя *O* с клинической точки зрения,

т. к. он является вторым по важности компонентом фактора тревожности второго порядка, играет важную роль в определении патологии.

Третий и четвёртый элементы графа-дерева представляют собой 2 пары взаимосвязанных факторов-показателей. Одна из них — отрицательная связь факторов-показателей G (моральная нормативность) и I (эмоциональная чувствительность), вторая — положительная связь факторов-показателей H (робость — смелость) и F (беспечность). Влияние фактора-показателя G на I было большим обратного влияния и влияние фактора-показателя H на F было большим обратного влияния. Следует отметить, что парное сочетание факторов H и F отражает склонность к рискованному поведению. Высокие значения факторов позволяют говорить об оптимизме. Низкие значения факторов встречаются у тех, кто склонен драматизировать события, усложнять происходящее.

Следует отметить, что в данном графе-дереве управляющие факторы-показатели E и O являются важными для клинической оценки. Высокое E играет важную роль при определении такой черты характера, как хроническая злость и, следовательно, при оценке социопатов. Фактор-показатель O отражает, прежде всего, беспокойную тревожность и чувство вины, и, хотя, он считается Кэттеллом наименее четко определённым, опыт показывает, что он является одним из наиболее важных факторов с точки зрения клиники.

У правшей с факторами-показателями M , N , O , $Q1$ и показателем «лжи» теста Айзенка статистически значимые регрессионные связи-отношения не определялись. А у левшей статистически значимые регрессионные связи-отношения не определялись с показателями A , B , L , M , N . Полученные результаты регрессионного анализа могут свидетельствовать о том, что вышеперечисленные показатели не являются элементами множества анализируемых показателей.

К показателям M (мечтательность) и N (дипломатичность) статистически значимые регрессионные связи-отношения не определялись как у правшей, так и у левшей. Это может свидетельствовать о том, что эти показатели не являются элементами множества анализируемых показателей.

Выводы

В результате проведенных исследований выявлено, что с помощью методов математического моделирования, использованием множественного регрессионного и корреляционного методов анализа, между факторами-показателями тестов Кэттелла и Айзенка у правшей и левшей проявляются ориентированные влияния, связи-отношения.

Внутренние механизмы управления в структуре черт личности у правшей и левшей не идентичны. У правшей выявленные связи-отношения сформировали полициклический мультиграф, реализующий представление сформированных понятий (отношений между факторами-показателями) в виде концептуальной семантической сети, а у левшей были сформированы фрагменты взаимосвязей-отношений.

При применении множественной линейной регрессии полученное в наших исследованиях большее количество регрессионных связей-отношений

у правшей, может свидетельствовать о большем, чем у левшей напряжении регуляторных механизмов управления чертами личности.

У левшей в большей степени, чем у правшей выражена нелинейность механизмов управления в пространственной структуре психики человека. Система черт личности у правшей организована более жестко и менее изменчива, чем у левшей.

Большая часть факторов-показателей, входящих в группу интеллектуальных свойств по тесту Кэттелла, как у правшей так и у левшей не является элементами множества анализируемых показателей.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
2. Берталанфи Л. Общая теория систем — критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем. — М. : Наука, 1969. — С. 23–82.
3. Бианки В. Л. Обзор: латеральная специализация мозга животных / В. Л. Бианки // Физиол. журн. — 1980. — Т. 66, № 11. — С. 1593–1697.
4. Биологическая и медицинская кибернетика : справочник / О. П. Минцер, Б. Н. Угаров и пр. — К. : Наукова думка, 1986.
5. Витенский В. С., Лобасюк Б. А., Боделан М. И. Нейропсихология и нейропсихиатрия // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. — 2010. — № 1(17). — С. 7–11.
6. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии мозга человека. — М. : Медицина. — 1981. — 288 с.
7. Евстигнеев В. А., Касьянов В. Н. Теория графов. Алгоритмы обработки деревьев. — Новосибирск : Наука, 1994. — 360 с.
8. Лобасюк Б. А. Системные нейрофизиологические механизмы электрогенеза головного мозга. — Одесса : ХГЭУ. — 2010.
9. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М.: Просвещение, 1985.
10. Москвин В. А. Индивидуальные профили латеральности и некоторые особенности психических процессов (в норме и патологии): Дис. канд. — М., 1990. — 191 с.
11. Москвин В. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопр. психологии. — 1988. — № 6. — С. 116–120.
12. Оре О. Теория графов. — 2-е изд. — М. : Наука, 1980. — С. 336.
13. Русалова М. Н. Функциональная асимметрия мозга и амплитуда альфа-ритма / М. Н. Русалова // Журнал высшей нервной деятельности. — 1998. — Т. 48, Вып. 3. — С. 391–395.
14. Садовский В. Н. Людвиг фон Берталанфи и развитие системных исследований в XX веке // Системный подход в современной науке (К столетию Людвиг фон Берталанфи) / Отв. редакторы: Лисеев И. К., Садовский В. Н. — М. : Прогресс-Традиция, 2004. — С. 7–36.
15. Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 282 с.

М. І. Боделан

аспірант кафедри соціальної і прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРАВШІВ ТА ЛІВШІ

Резюме

У статті за допомогою системного підходу, застосуванням множинного кореляційного та лінійного регресійного методів аналізу та теорії графів, виявлені взаємовідносини індивідуально-типологічних особливостей особистості у правшів та лівш. Застосований підхід дозволив побудувати семантичні мережі досліджуваних показників.

Ключові слова: системний підхід, математичне моделювання, семантичні мережі, індивідуально-типологічні особливості особистості, правші, лівші.

M. Bodelan

graduate student of department of social and applied psychology
I. I. Mechnikov Odesa national university

RESEARCHING OF SYSTEMS OF INDIVIDUALLY-TYOLOGICAL FEATURES OF RIGHTIES' AND LEFTIES' PERSONALITY

Summary

At the article with the system approach, using multiple correlation and regression methods of analysis and the theory of graphs, the relations between individually-typological features of righties' and lefties' personality were identified. The used approach allowed creating semantic nets of studied factors.

Key words: systems approach, mathematical modeling, semantic nets, individually-typological features of personality, righty and lefty personality.

УДК 159.9:47.5

В. А. Буланов

здобувач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет м. Запоріжжя

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ЇЇ САЛЮТОГЕНЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

Стаття присвячена теоретико-емпіричним аспектам такого малодосліджуваного в сучасній вітчизняній науці феномену, як салютогенетична спрямованість особистості. Повернення інтересу до теорії салютогенезу пов'язано в сучасній науці з переосмисленням раніше накопиченого досвіду і концепцій у зв'язку з розумінням якості життя і всіх її законів. В статті розглядається емпіричне дослідження взаємозв'язку салютогенетичної спрямованості особистості та її соціального статусу.

Ключові слова: салютогенез, салютогенетична спрямованість, якість життя, соціальний статус особистості

Соціальна ситуація людини в кожен момент часу містить в різних пропорціях і чинники, що сприяють її розвитку, і чинники, що спотворюють та гальмують цей розвиток. У сучасній психології виявився вичерпаним ресурс адаптаційних схем і стратегій поведінки особистості, тому особливості її салютогенетичної спрямованості як концепції розвитку людини, ґрунтуються на ідеї саморозвитку і самоорганізації, що припускає максимально ефективне використання людиною всієї сукупності своїх сил, здібностей, навичок та інших ресурсів в своїй індивідуально неповторній ситуації з метою досягнення зовнішньої і внутрішньої синергії. Концепція салютогенезу виникла у зарубіжній психології як спроба відповіді на питання, яким чином, всупереч складним умовам існування, особистість в змозі зберігати та підтримувати високий рівень активності, працездатності та долати проблемні ситуації адекватним способом. Фактично, салютогенетична концепція спрямована на виокремлення та емпіричне дослідження тих чинників, які допомагають суб'єкту не тільки зберігати психологічне здоров'я, але й залишатися гармонійною особистістю (іноді не дивлячись на травматичний досвід). Концепція салютогенезу (від лат. *salus* — благополуччя, добре самопочуття, щастя) представлена в дослідженнях А. Антоновського, S. Gable, M. Eriksson, M. Carey, B. Lindstrom, A. Frenz, J. Haidt та ін., дозволила зосередити дослідницьку увагу на випадках успішного подолання суб'єктами стресогенних ситуацій, навіть тоді, коли ці випадки вступають у протиріччя з загальною тенденцією, та на пошуку чинників, що сприяють стійкості до дії стресів.

Повернення інтересу до теорії салютогенезу пов'язане в сучасній науці перш за все з переосмисленням раніше накопиченого досвіду і концепцій у зв'язку з розумінням якості життя і всіх його законів. Теоретико-

емпіричні здобутки, накопичені в психології при вивченні психологічних проблем особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. Б. Орлов, С. Л. Рубінштейн та ін.) та напрацювання сучасних українських науковців (Ю. О. Власенко, Л. І. Кобилянська, О. В. Фрідман та ін.) дозволяють якнайповніше осягнути психологічні складові салютогенетичної спрямованості особистості.

Але, як показав аналіз наукових першоджерел, безпосередніх досліджень салютогенетичної спрямованості особистості у вітчизняній психології не виявлено. Частіше це — опосередковане дослідження проблеми через вивчення різних аспектів самовідношення особистості, її самоактуалізації та розкриття власного потенціалу. Тому, актуальним представляється організація і проведення спеціального наукового дослідження, спрямованого на вивчення психологічних особливостей салютогенетичної спрямованості особистості.

Ми розглядаємо **салютогенетичну спрямованість особистості** як складне системне утворення, ієрархізовану здібність особистості зберігати та підтримувати високий рівень активності, працездатності та адекватного додання проблемної ситуації всупереч складним умовам існування. Складний системний характер салютогенезу, на наш погляд, полягає в тому, що в його складі проявляються психологічні, соціальні, фізичні чинники, кожен з яких спрямований на виявлення здоров'язберігаючих резервів, які допомагають особистості залишатися гармонійною, навіть не дивлячись на травматичний досвід.

Основними психологічними предикторами салютогенетичної спрямованості особистості виступають індекс якості життя, соціальна креативність, онтогенетична рефлексія, самовідношення особистості, специфіка ґендерної спрямованості, її смисложиттєві орієнтації та рівень самоактуалізації, які, заломлюючись через індивідуальну соціальну ситуацію суб'єкта характеризують ступінь вираженості його салютогенетичної спрямованості. В поняття індивідуальна соціальна ситуація ми включили досвід суб'єкта, його соціально-демографічний стан тощо.

Для встановлення статистичної достовірності відмінностей середніх значень психологічних показників в групах досліджуваних, які були виділені за соціально-демографічними параметрами, нами був використаний однофакторний дисперсійний аналіз.

Проведений дисперсійний аналіз підтвердив припущення про відмінність середніх значень Багатомірного опитувальника дослідження самоставлення (ОДС) в даних групах, отже соціальний статус досліджуваних періоду ранньої зрілості впливає на особливості салютогенетичної спрямованості, що є принципово важливим моментом у розумінні природи салютогенетичної спрямованості суб'єкта як показника якості його життя та самореалізованості, особливо у даний період, коли суттєвий вплив на поведінку та психіку суб'єкта створюють не тільки психофізіологічні процеси та можливі властивості, що формуються на цій основі, але й виражені потреби у психологічному благополуччі, своєчасність та вектор реалізації якого залежить від активності особистості та її загального позитивного

ставлення до себе самої. Даний особистісний потенціал доцільно представляти як інтегральне утворення, яке поєднує в єдиний комплекс соціально-психологічні та психічні властивості та якості, що актуалізуються особистістю для створення та реалізації нових програм поведінки у змінених умовах життєдіяльності.

Розглянемо інтерпретацію результатів проведення множинних порівнянь за методикою ОДС (табл. 1) та наведені числові значення критеріїв Фішера, Левена і Уелча, які відображають ступінь впливу соціального статусу досліджуваних періоду ранньої зрілості на особливості їхнього самовідношення як складової частини салютогенетичної спрямованості особистості.

Таблиця 1

Множинні порівняння середніх значень показників самовідношення в досліджуваних групах

Показник		Соціальний статус			
		Студенти	Середня спеціальна освіта, працюють	Вища освіта, працюють	Викладачі
В	М	6,000	6,286	6,692 ^{a,b}	5,367 ^b
	m	0,186	0,312	0,197	0,170
Св	М	4,923 ^{a,b}	5,786	6,308 ^{a,d}	7,367 ^{b,c,d}
	m	0,160	0,327	0,164	0,170
Ск	М	6,154 ^{a,b}	7,143	7,115 ^a	7,167 ^b
	m	0,222	0,299	0,244	0,207
ВСс	М	5,462 ^{a,b}	6,286 ^e	6,615 ^{a,c}	7,100 ^{b,d,e}
	m	0,264	0,198	0,194	0,162
Сц	М	4,923 ^{a,b,c}	6,071 ^{a,f,g}	7,346 ^{b,d,f,h}	8,433 ^{c,e,g,h}
	m	0,150	0,352	0,145	0,141
Сп	М	5,192 ^{a,b,c}	7,214 ^{a,d}	6,885 ^{b,e,g}	8,133 ^{c,f,g}
	m	0,182	0,319	0,214	0,237
Спр	М	6,269 ^{a,b}	7,071 ^{c,e}	7,577 ^{a,d,f}	5,300 ^{b,e,f}
	m	0,211	0,388	0,174	0,178
ВК	М	6,962 ^{a,b,c}	5,143 ^{a,d}	4,846 ^{b,e,f}	5,433 ^{c,f}
	m	0,158	0,190	0,138	0,124
Со	М	6,538 ^{a,b}	6,000 ^e	4,385 ^{a,c}	4,367 ^{b,d,e}
	m	0,252	0,488	0,249	0,156

Примітки: Однаковими індексами відмічено середні значення показників, відмінності за Т-критерієм між якими при парних порівняннях з урахуванням відповідних поправок значущі на рівні $p < 0,05$.

В — відкритість;

Св — самовпевненість;

Ск — самокерівництво;

ВСс — відображене самоставлення;

Сц — самоцінність;

Сп — самоприйняття;

Спр — самоприхильність;

ВК — внутрішня конфліктність;

Со — самообвинувачення.

Аналіз даних за допомогою множинних порівнянь за шкалою такого показника самовідношення як «**відвертість-закритість**» ($F=7,380$, $p<0,001$; $W=0,594$, $p=0,667$) показав, що максимальне середнє значення показника «відвертість-закритість» є характерним для працюючих молодих людей з вищою освітою. В порівнянні зі студентами та молодими викладачами вищих навчальних закладів ці досліджувані володіють меншим ступенем рефлексії, уявлень і переживань, пов'язаних з Я-концепцією, тим самим, на наш погляд, проявляють захисне ставлення до себе.

Найбільше середнє значення «**самовпевненості**» ($F=31,069$, $p<0,001$; $W=5,474$, $p<0,001$; $V=33,918$, $p<0,001$) властиве молодим викладачам вищих навчальних закладів. За даним параметром вони значно перевершують студентів та молодих фахівців з вищою освітою, що відображає їх більш виражене ставлення до себе як до упевненої, самостійної, вольової і надійної людини, яку є за що поважати. Крім того, постійне перебування серед студентської молоді, яка за віком не дуже сильно від них відрізняється, значне інтелектуальне навантаження, яке передбачається постійною науковою та науково-методичною роботою, на наш погляд, виступають емпіричним гарантом досить високих значень за показником самовпевненості.

Працюючі молоді люди з вищою освітою також характеризуються високими показниками самовпевненості. Ми вважаємо, даний факт можна пояснити тим, що вища освіта виступає чинником, який підвищує значущість суб'єкта не тільки серед найближчого оточення, але й впливає на формування відповідного психологічного самопочуття та внутрішнього суб'єктивного благополуччя досліджуваного, що й спостерігається на нашій вибірці. Ця теза є важливою для розуміння внутрішнього психологічного механізму становлення салютогенетичної спрямованості особистості.

Таким чином, високий рівень соціального статусу дозволяє досліджуваним періоду ранньої зрілості відчувати виражений ступінь самовпевненості, виступати гарантом психологічного здоров'я особистості та відчуття психологічної захищеності при будь-яких зовнішніх негараздах, відчувати внутрішній спокій та благополуччя навіть у скрутних ситуаціях.

У досліджуваних студентів виявлено більш низьке середнє значення за шкалою «**самокерівництво**» ($F=3,724$, $p=0,006$; $W=4,383$, $p=0,002$; $V=3,507$, $p=0,010$) в порівнянні з досліджуваними, які мають вищий соціальний статус. Це може відображати їх внутрішні сумніви стосовно основних джерел їхньої активності та успішності у майбутній професійній сфері. Крім того, студенти, які постійно перебувають під зовнішнім контролем, порівняно з іншими групами досліджуваних, в меншій мірі здатні контролювати та організовувати себе й своє життя.

Крім того, до подібних тенденцій можуть привести проблеми з працевлаштуванням та пов'язаний з цим пошук своєї професійної ідентичності. Найменш до такого ризику схильні досліджувані, які вже працюють (особливо з вищою освітою) та молоді викладачі вищих навчальних закладів, оскільки навички самокерівництва та самоорганізації вже з самого початку закладені у їхній професійній діяльності. Особливо, на наш погляд, ця

тенденція стосується досліджуваних, які працюють викладачами у вищих навчальних закладах.

Щодо **«відображеного самоствалення»** ($F=11,916$; $p<0,001$; $W=5,770$, $p<0,001$; $V=10,534$, $p<0,001$) студенти, з одного боку, відрізняються меншими середніми значеннями даного показника від досліджуваних з вищою освітою і молодих викладачів вищих навчальних закладів, з іншого. Тобто вони меншою мірою схильні вважати, що особливості їх особистості, характер і діяльність (навчання) здатні викликати у оточуючих пошану, симпатію, розуміння та схвалення. Отримані емпіричні дані суттєво розширюють традиційні погляди стосовно особливостей самореалізації сучасної молоді та підтверджують факт, що для сучасної людини у віці ранньої зрілості важливим компонентом самовідношення виступають позитивні оцінні характеристики оточуючих.

Також достовірність відмінностей виявлена між групою викладачів вищих навчальних закладів та працюючими молодими людьми з середньою спеціальною освітою. Тобто, більш високий соціальний статус здатний викликати позитивне ставлення оточуючих, що, відповідно, відображається на тому, як досліджувані ставляться до самих себе.

Велика кількість значущих парних відмінностей спостерігалася за показником **«самоцінність»** методики ОДС ($F=70,825$ $p<0,001$; $W=4,519$, $p=0,002$; $V=83,257$, $p<0,001$). Загальна тенденція простежувалася в тому, що з підвищенням соціального статусу у досліджуваних періоду ранньої зрілості зростало відчуття цінності власної особистості і, одночасно, передбачувана цінність свого Я для інших.

Аналогічно простежувався вплив соціального статусу і відносно шкали **«самоприйняття»** ($F=27,420$, $p<0,001$; $W=3,624$, $p=0,007$; $V=28,275$, $p<0,001$). У досліджуваних з більш високим статусом відчуття симпатії до себе, згода зі своїми внутрішніми спонуками, схвалення своїх планів і бажань були виражені більше. В даному випадку можна простежити формування трьох груп за соціальним статусом, усередині яких наголошуються схожі значення самоприйняття, але разом з тим, ці групи значущо відрізняються одна від одної — студенти, працюючі молоді люди, викладачі вищих навчальних закладів.

Шкала **«самоприхильність»** методики ОДС ($F=18,265$, $p<0,001$; $W=6,446$, $p<0,001$; $V=22,633$, $p<0,001$) відображає ригідність Я-концепції, консервативну самодостатність, заперечення можливості і бажаності розвитку власного Я (навіть у кращу сторону). Середні значення даного параметру у працюючих молодих людей вище, ніж у студентів та молодих викладачів вищих навчальних закладів, крім того, у студентів вище, ніж у викладачів вищих навчальних закладів. Відповідно, у працюючих молодих людей з вищою та середньою спеціальною освітою не виключений великий ступінь прихильності неадекватному образу Я, що може розглядатися як один із захисних механізмів самосвідомості. У свою чергу, для студентів та молодих викладачів вищих навчальних закладів характерним є сильне бажання змін, прагнення до відповідності з ідеальними уявленнями про себе, що пов'язане з особливою спільною соціальною си-

туацією та може розглядатися як додатковий ресурс особистісного благополуччя.

Найбільші середні значення «внутрішньої конфліктності» ($F=29,462$, $p<0,001$; $W=4,413$, $p=0,002$; $V=28,799$, $p<0,001$) та «схильності до самозвинувачень» ($F=18,855$, $p<0,001$; $W=3,149$, $p=0,015$; $V=24,113$, $p<0,001$) характерні для студентів. За цим параметром вони значно перевершують молодих людей, які працюють. Тобто, відсутність професійної зайнятості або тривоги, пов'язані з неможливістю працевлаштування за фахом, можуть провокувати та загострювати внутрішні конфлікти, сумніви, незгоду з собою, негативні емоції в адресу власного Я, якщо досліджуваний не знайде відповідної «точки опору» постійно зростаючій внутрішній незадоволеності та конфліктності, можливі прояви інтрапунітивних реакцій різного рівня інтенсивності. Такою «точкою опору» стресогенним чинникам може виступати загальна салютогенетична спрямованість, яка й забезпечує адаптаційні можливості та переживання скрутних становищ.

Проміжний стан між цими двома групами займають молоді викладачі вищих навчальних закладів, які підтримують певний баланс між запереченням проблем та інтрапунітивністю.

Таким чином, складний системний характер салютогенезу полягає в тому, що в його складі проявляються психологічні, соціальні, фізичні чинники, кожен з яких спрямований на виявлення здоров'язберігаючих резервів, які допомагають особистості залишатися гармонійною, навіть не дивлячись на травматичний досвід.

За даними проведеного емпіричного дослідження показано, що соціальний статус досліджуваних періоду ранньої зрілості впливає на особливості салютогенетичної спрямованості, що є принципово важливим моментом у розумінні природи салютогенетичної спрямованості суб'єкта як показника якості його життя та самореалізованості, особливо у даний період, коли суттєвий вплив на поведінку та психіку суб'єкта створюють не тільки психофізіологічні процеси та можливі властивості, що формуються на цій основі, але й виражені потреби у психологічному благополуччі, своєчасність та вектор реалізації якого залежить від активності особистості та її загального позитивного ставлення до себе самої.

Список літератури

1. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. — San Francisco: Jossey-Bass, 1979. — 225 p.
2. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion // Health promotion international. — 1996. — Vol. 11. — № 1. — P. 11–18.
3. Буланов В. А. Деякі психологічні особливості салютогенетичної спрямованості особистості / В. А. Буланов // Вісник ОНУ. — 2011. — Т. 16. Вип. 17. — С. 30–37.

В. А. Буланов

соискатель кафедры практической психологии
Классический частный университет, г. Запорожье

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЕЕ САЛЮТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Резюме

Статья посвящена теоретико-эмпирическим аспектам такого малоизученного в современной отечественной науке феномена, как салютогенетическая направленность личности. Возвращение интереса к теории салютогенеза связано в современной науке с переосмыслением ранее накопленного опыта и концепций в связи с пониманием качества жизни и всех ее законов. В статье представлено эмпирическое исследование взаимосвязи салютогенетической направленности личности и ее социального статуса.

Ключевые слова: салютогенез, салютогенетическая направленность, качество жизни, социальный статус личности.

V. A. Bulanov

Classic private university (Zaporozhia)

SOCIAL STATUS OF PERSONALITY AS FACTOR OF BECOMING OF IT SALUTOGENETICAL OF ORIENTATION

Summary

The article is devoted the aspects of such insufficiently known in modern domestic science phenomenon, as a salutogenetical orientation personality. Returning of interest to the theory of salutogenez in modern science with analysis of the before accumulated experience and conceptions in connection with understanding of quality of life and all of its laws. Empiric research of intercommunication of salutogenetical orientation personality and its social status is presented in the article.

Key words: salutogenez, salutogenetical orientation, quality of life, social status of personality.

УДК 159:316.6

Г. О. Горбань

кандидат психологічних наук, доцент,
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМАХ

У роботі проаналізовано основи побудови моделі соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінських рішень у соціальних системах, визначено основні складові цієї моделі. Розкрито соціально-психологічний зміст типів управлінської діяльності відповідно до розробленої моделі.

Ключові слова: процес прийняття рішення, психологічне забезпечення, психологічний супровід, створення умов, допомога, управління.

Постановка проблеми

Розвиток управління як специфічного виду діяльності, зростання його ролі є закономірним вираженням суспільно-історичного прогресу. Складна діяльність підприємств, широке коло питань управління різними сферами життя суспільства є предметом вивчення багатьох наукових дисциплін. Дослідженням завдань управління займаються філософи, економісти, психологи, соціологи, інженери, математики, юристи та інші вчені.

Вирішення проблем забезпечення ефективності управлінської діяльності в нових економічних умовах третього тисячоліття, які характеризуються високими темпами зростання виробництва і споживання, інформатизацією різноманітних процесів, збільшенням рівня невизначеності та стресогенності бізнес-середовищ, тотальною глобалізацією тощо, пов'язують з необхідністю підготовки професійно грамотних управлінців. Саме тому вивчення соціально-психологічної проблематики управлінської діяльності та її основного елементу — прийняття рішень є, безумовно, таким, що відповідає потребам ефективної життєдіяльності сучасної людини, сучасного фахівця.

Сьогодні проводяться різноманітні, у тому числі й міждисциплінарні фундаментальні та прикладні дослідження, спрямовані на виявлення й всебічний аналіз чинників, що зумовлюють ефективність професійної діяльності та професійного розвитку суб'єктів управління, які працюють на всіх рівнях організаційної ієрархії. Серед науковців і практиків, які досліджували у своїх працях цю проблематику, можна назвати О. С. Анісімова [1; 2], Т. Ю. Базарова [3], В. І. Барко [4], А. Я. Вайнера [8], Д. Дерлоу [10], Л. М. Карамушку [11], А. В. Карпова [12; 13], А. І. Кітова [14], Я. С. Клейнера [15], М. А. Клімову [16], Т. В. Корнилову [17], І. П. Кузьменка [18], Г. С. Михайлова [19], О. М. Попова [20], О. М. Райкова [22], В. В. Редько [23], П. Скотта [24], О. В. Хуртенко [25], В. М. Чернобровкіна [26], Ю. М. Швалба [9] та ін.

Спираючись на певні здобуття у сфері вивчення управління, зазначимо, що реалії сучасного суспільства свідчать про існування певного кола проблем управління і про нагальну потребу подальшого його вдосконалення. Особливо це стосується процесів прийняття рішень, яким притаманна багатоваріантність, взаємозалежність та які відіграють роль значущих чинників управління взагалі. Аналіз проблем, що виникають під час прийняття управлінських рішень, свідчить про необхідність комплексного аналізу, який би поєднав культурні, психологічні, соціальні та інші аспекти процесу управління, що в реальному житті існують у взаємозв'язку, в різноманітних переплетіннях, поєднаннях, переходах.

Зазначимо, що соціально-психологічні аспекти процесу прийняття управлінських рішень найчастіше розробляються у зв'язку з груповим рішенням, проте це не відображає всієї специфіки управлінських рішень у цьому контексті. Значущим завданням тут є виявлення соціально-психологічних особливостей, які пов'язані з діяльністю управлінців у різнорівневому колі соціальних взаємодій, особистісної й соціальної відповідальності, усвідомленої готовності до контактів, особливо, під час прийняття рішень.

Мета дослідження — визначити основні засади побудови моделі соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінських рішень у соціальних системах.

Результати теоретичного аналізу

Аналіз особливостей психологічних практик соціально-психологічного забезпечення в управлінні [7] дає змогу стверджувати, що воно може бути розкрито через дві основні психологічні практики:

1) психологічне забезпечення як створення умов і формування готовності управлінця до прийняття відповідальності за дії інших;

2) психологічний супровід як допоміжна дія відтворення готовності управлінця до прийняття відповідальності за наслідки прийнятих рішень.

Загальним тут є питання визначення тих базових конструктів, які змістовно відобразять специфіку психологізації управлінської діяльності і, що важливо, процесу прийняття рішення через впровадження конкретних практик — психологічного забезпечення та психологічного супроводу (табл. 1).

Важливо зазначити, що додаткове завдання (див. табл. 1) є, за принципом додатковості, не допоміжним, а таким, без якого неможливо вирішити основне завдання, так само, як і вирішення додаткового неможливе без вирішення основного. Їх розподіл є суто умовним і залежить виключно від акценту, який визначається в системі здійснення психологічних практик [27].

Психологічне забезпечення й психологічний супровід як основні складові психологізації управлінської діяльності можуть бути реалізовані за двома напрямками:

1) під час професійної підготовки управлінців (менеджерів) через розширення спектра психологічних дисциплін і психолого-педагогічних засобів (тренінги, проектні й організаційно-діяльнісні ігри);

Таблиця 1

Організація змісту психологічних практик соціально-психологічного забезпечення управлінської діяльності

<i>Форми психологічних практик</i>	<i>Основне завдання</i>	<i>Додаткове завдання</i>
<u><i>Психологічне забезпечення</i></u> Збереження екологічності управлінської діяльності, усвідомлення ролі гармонійного розвитку соціальних контактів у полі прийняття рішення	Створення умов щодо екологічності соціальної взаємодії у системі «суб'єкт управління — об'єкт управління»	Створення умов щодо саморегуляції відносин системи «суб'єкт управління — об'єкт управління», здійснення рефлексивного виходу, організації мислекомунікації під час прийняття рішення
<u><i>Психологічний супровід</i></u> Усвідомлення (рефлексія) рівня відповідності прийнятого рішення нормативам і цінностям соціальної системи	Допомога щодо збереження відповідності й рівноваги системи «управлінські дії (прийняття рішень) — соціальні наслідки»	Допомога щодо реалізації експертної позиції під час прийняття рішення, гармонізації системи «суб'єкт управління — об'єкт управління»

2) застосування соціально-психологічної підтримки професійної діяльності управлінців (менеджерів) через систему соціально-психологічних служб, психологічного консалтингу тощо.

Відтак, побудова моделі соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінських рішень у соціальних системах має відображати реалізацію основних форм соціально-психологічних практик (психологічне забезпечення та супровід) за двома взаємозумовленими напрямками (професійна підготовка й діяльність). Основним системоутворювальним елементом тут є процес прийняття рішення. Отже, спрямування психологічних засобів на збереження екологічності управлінської діяльності, усвідомлення ролі гармонійного розвитку соціальних контактів у полі прийняття рішення, рефлексію відповідності прийнятого рішення нормативам і цінностям соціальної системи може бути реалізовано лише шляхом включення до систем «суб'єкт управління — об'єкт управління» елементів, що забезпечують ефективне застосування цих засобів (соціальні психологічні консультанти, тренери тощо). Саме введення фахівців-психологів має сприяти створенню умов адекватної саморегуляції відносин системи «суб'єкт управління — об'єкт управління», здійсненню рефлексивного виходу, організації мислекомунікації, збереженню рівноваги системи «управлінські дії (прийняття рішень) — соціальні наслідки», реалізації експертної позиції, гармонізації відносин «управлінець — виконавець» під час прийняття управлінських рішень будь-якого рівня й у будь-якій соціальній системі.

Соціально-психологічне забезпечення управлінських рішень, як ми вважаємо, має свою певну специфіку докладання зусиль, яка змістовно відображається у формі доповнюючих дій. Основним тут є питання визначення відповідності активності особистості під час прийняття рішення нормам соціальної організованості системи, на яку воно спрямоване.

Ці норми розуміються нами досить широко й охоплюють норми групової діяльності, норми міжособистісної взаємодії, організаційну культуру, тобто увесь спектр життєдіяльності системи від певних ціннісно-сміслових позицій суб'єктів, що забезпечують рух відповідних керованих процесів, до соціально-нормативних вимог організації, громади, спільноти, суспільства.

Сьогоднішні швидкоплинна реальність, динамічність життя, змінність нормативних основ життєдіяльності зумовлюють визначення розвитку соціальної системи як вибору й опанування суб'єктом управління певних інновацій (соціальних, психологічних, технічних тощо). Безумовно, кожна ситуація вибору вимагає прийняття рішення у просторі поліваріантності його наслідків, а відтак, потребує допомоги у формуванні орієнтаційного простору діяльності й відповідальності за дії та наслідки. Вирішальну роль тут відіграють соціальні відносини як певна сукупність зв'язків, що виникають між окремими особистостями, групами, спільнотами, у процесі розробки, прийняття та здійснення управлінських рішень, спрямованих на забезпечення сталості, динамізму й ефективності діяльності із забезпечення досягнення заданої мети [21].

Модель соціально-психологічного забезпечення процесу прийняття рішень відповідно до покрокової реалізації управлінської дії має, на нашу думку, відобразити усю систему взаємозв'язків і змістів констатувального й процесуального рівнів у єдності теоретичних концептуальних положень й застосування усього ресурсу сучасних психотехнологій відповідно кожного вузла цього процесу. Тут виникає необхідність визначення специфіки цільових установок, форм роботи й результатів щодо безпосереднього психологічного забезпечення та супроводу для кожного вузла. Аналіз процесу прийняття рішення як специфічного соціально-психологічного феномену обов'язково вимагає врахування інтегральних характеристик соціально-психологічного змісту процесу прийняття рішення: багаторівневість особистісного простору суб'єкта, який приймає рішення; специфічний вияв відповідальності; неоднозначність наслідків (рис. 1).

Отже, першим кроком до побудови моделі соціально-психологічного забезпечення процесу прийняття рішень є визначення специфіки змісту стосовно кожного вузла. Другим кроком побудови моделі є врахування особливостей процесу прийняття рішення відповідно до характеристики соціальної системи [5]. Тут, на нашу думку, можна виділити змістовне наповнення цільових настанов, форм роботи й результатів щодо психологізації управлінської діяльності. Третім кроком до побудови моделі є визначення співвідношення форм і змісту психологічного забезпечення й супроводу залежно від моделі управління [6], яка застосовується у певній соціальній системі. У загальному вигляді модель соціально-психологічного забезпечення управлінського рішення ми можемо подати як співвідношення відповідних площин (рис. 2).

Отже, ми отримали певну матрицю, яка дає нам змогу проаналізувати специфіку соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінського рішення, враховуючи особливості моделей управління й форму організації системи, які наповнюються відповідним змістом

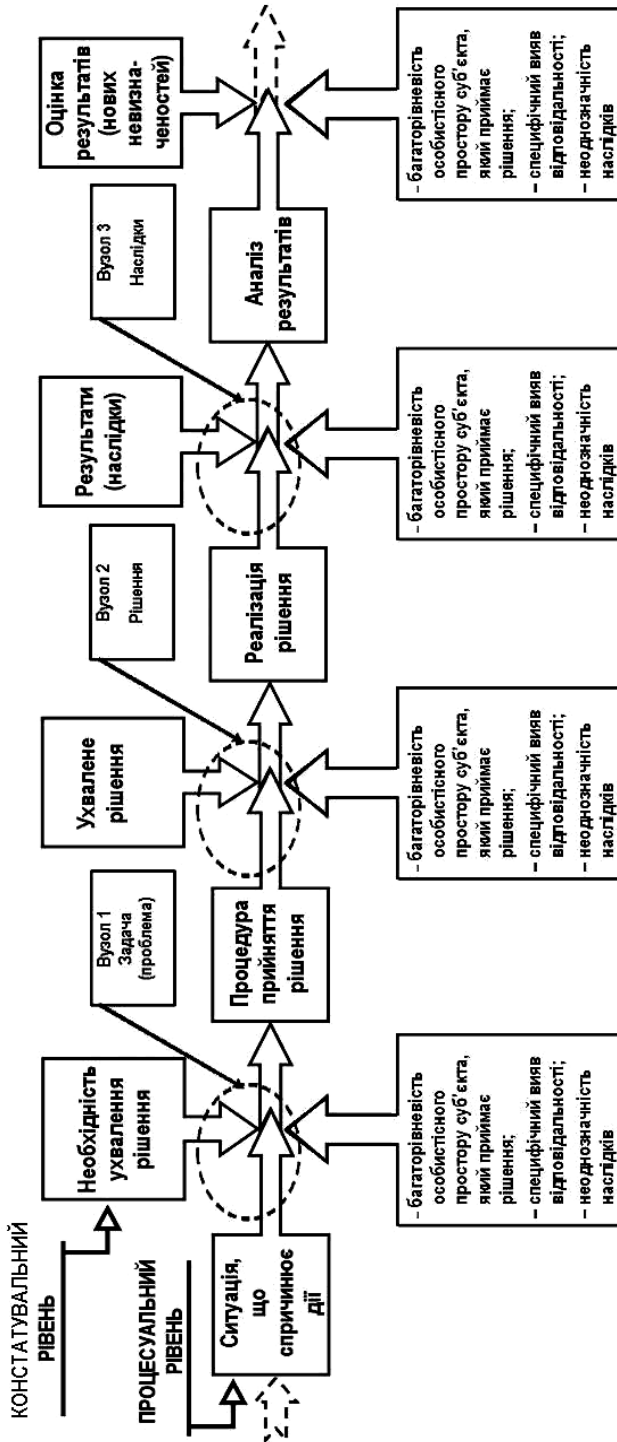


Рис. 1. Вузлова модель соціально-психологічного забезпечення процесу прийняття рішень як управлінської дії

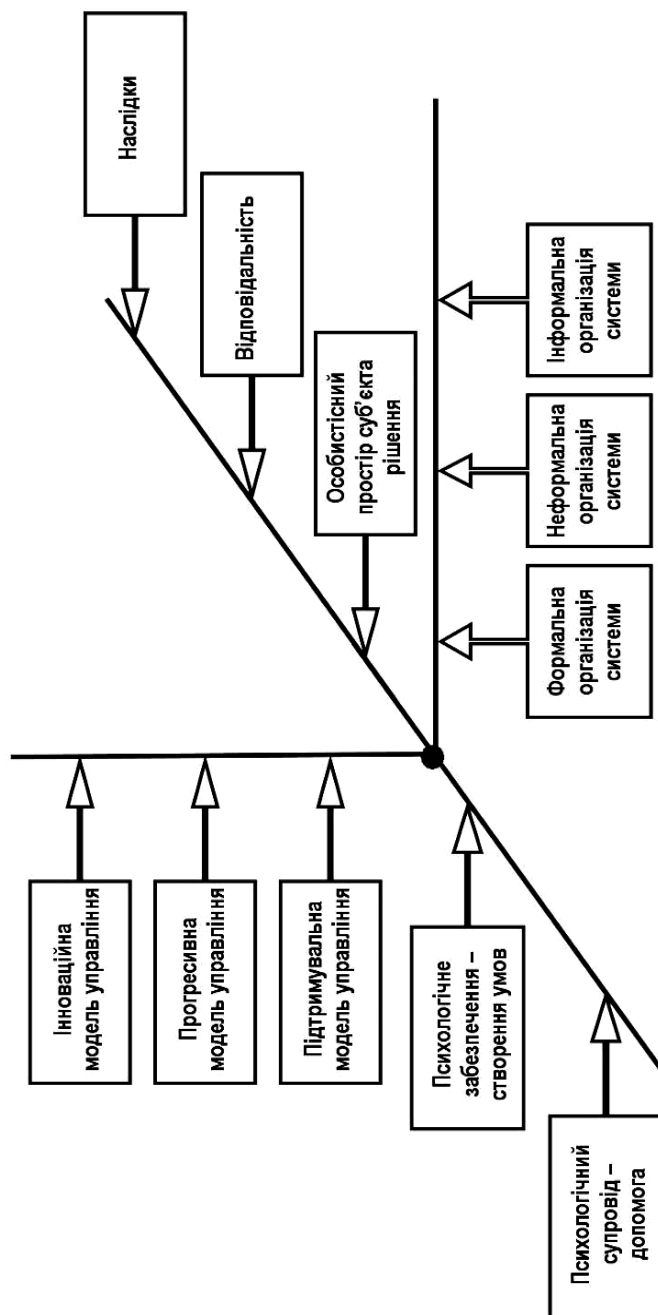


Рис. 2. Модель соціально-психологічного забезпечення управлінського рішення

інтегральних характеристик цього процесу. Подана модель висвітлює дев'ять базових типів управлінської діяльності, яка потребує відповідного соціально-психологічного забезпечення: 1) підтримувальна модель управління формально організованої соціальної системи; 2) підтримувальна модель управління неформально організованої соціальної системи; 3) підтримувальна модель управління інформально організованої соціальної системи; 4) прогресивна модель управління формально організованої соціальної системи; 5) прогресивна модель управління неформально організованої соціальної системи; 6) прогресивна модель управління інформально організованої соціальної системи; 7) інноваційна модель управління формально організованої соціальної системи; 8) інноваційна модель управління неформально організованої соціальної системи; 9) інноваційна модель управління інформально організованої соціальної системи.

Підтримувальна модель управління формально організованої соціальної системи характеризується домінуванням стійкої динаміки її розвитку, а відтак, в управлінні на перше місце виходить вирішення управлінських задач. Ці задачі пов'язані із досягненням чітко визначеної мети у межах заданих норм, правил, принципів діяльності, стандартів поведінки. Уся взаємодія ґрунтується на сформованих і визначених соціальних нормах та цінностях. Управлінські дії реалізуються за ієрархічним підпорядкуванням, яке організовано й відпрацьовано задля забезпечення досягнення мети зі збереженням внутрішньої структури стосунків через відпрацьовані та алгоритмізовані впливи, у яких практично відсутня саморегуляція та самовизначення суб'єктів управління. Домінування вертикальних зв'язків спрямовують впливи на підтримку стабільності стану системи через вольову зумовленість соціальної активності (дії), регулюють відносини нормативними документами: законами, постановами, наказами, розпорядженнями.

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності можуть бути охарактеризовані як психологічно комфортні, ригідні. Тут не виникає необхідності застосування й актуалізації адаптаційних механізмів, творчої активності суб'єктів управління й виконавців. Соціально-психологічне забезпечення має бути реалізоване через створення умов активізації управлінських дій під час прийняття рішення.

Підтримувальна модель управління неформально організованої соціальної системи реалізується за умов динамічних, часто непередбачуваних змін і відсутності чітко визначеного набору соціальних ролей та еталонів поведінки. Дії управлінця мають забезпечувати спрямування цих змін у коло чітко визначеної мети шляхом вирішення сформульованих задач. Тут виникає конфліктна зона між прагненням забезпечити у системі взаємодію ієрархічного підпорядкування та активною соціальною творчістю, що спрямована на пошук нових соціальних форм взаємодії задля відчуття причетності, тобто потреби системи у побудові паритетних горизонтальних зв'язків. Управління, забезпечуючи збереження сформованих норм, цінностей і відпрацьованих алгоритмів впливів на систему, має враховувати активну соціальну творчість, розвинутість самоорганізації, залежність

взаємодії від особистісних симпатій, спільних поглядів, схильностей та інтересів.

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності можуть бути охарактеризовані наявністю конфліктних зон та суперечностей між формою організації системи й однобічністю управлінських дій. Відтак, виникає нагальна потреба соціально-психологічного забезпечення на рівні усвідомлення управлінцем під час прийняття рішення соціальної ситуації, яка має бути скерована на мету.

Підтримувальна модель управління інформально організованої соціальної системи реалізується в динамічних умовах з високим рівнем внутрішньої мобільності й технологічності, інтегрованості до інформаційних систем суспільства. Управлінські дії активізовано на вирішення задач відповідно до чітко визначеної мети з урахуванням структурної відкритості до нових контактів і взаємодій з високим рівнем особистої ідентифікації, а також подолання суперечності між збереженням ієрархічного підпорядкування з відпрацьованими й алгоритмізованими впливами й активним домінуванням високого рівня групового розвитку у творчій співпраці суб'єктів управління, які характеризуються розвинутою рефлексією, соціальною самовизначеністю та самоорганізацією.

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності можуть бути охарактеризовані значним рівнем впливів форми організації системи на зорганізованість управлінських дій, тобто можна говорити про дії «по факту» ситуації. Тут важливим, на нашу думку, є психологічне забезпечення процесів прийняття рішень у контексті особистісної рефлексії власних дій управлінцем.

Прогресивна модель управління формально організованої соціальної системи реалізується за умов стійкої динаміки системи в межах заданих норм, правил, принципів діяльності, стандартів поведінки, коли мета або соціальна база (норми, цінності тощо) потребують певної корекції, оновлення або пошуку впливів, які б перешкоджали руйнації системи. Основні управлінські дії спрямовані у площину проблематизації задля подолання загрози й збереження внутрішньої вертикальної (ієрархічної) структури стосунків, що регулюються нормативними документами (законами, постановами, наказами, розпорядженнями).

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності можуть бути охарактеризовані як проблемні, причому вони знаходяться у площині, коли спроби зберегти організаційну структуру системи стикаються із невідповідністю її ситуації. Адекватний вихід з проблемного поля має базуватися на психологічному супроводі дій управлінця щодо прийняття рішень, адекватних ситуації, а не ригідності системи.

Прогресивна модель управління неформально організованої соціальної системи як тип управлінської діяльності відповідає такому стану системи, коли динаміка її розвитку непередбачувана, не сформовані набори соціальних ролей, еталонів поведінки, а це зумовлює необхідність вирішення проблем щодо визначення форм трансформації системи, зміни мети і завдань, активізації розвинутої координаційної взаємодії. Усі дії управлінця з про-

блематизації спрямовуються тут на пошук оновлених норм життєдіяльності системи через активну творчість, співпрацю без жорстких обмежень, задіяння відчуття соціальної причетності, а також заохочення до активної самореалізації.

Соціально-психологічні умови для здійснення цього типу управлінської діяльності характеризуються високим рівнем проблемності стосовно збереження системи й пошуку шляхів її розвитку. Як основну особливість тут можна визначити нестійкість життєдіяльності системи, яка може бути подолана через зміну мети, стилів взаємодії та впливу. Соціально-психологічне забезпечення має реалізуватися тут через рефлексивну комунікацію, мислекомунікацію, проблематизуючий діалог під час прийняття управлінського рішення.

Прогресивна модель управління інформально організованої соціальної системи відповідає такому специфічному перетину умов і дії щодо забезпечення активності системи, при якому її невизначений (проблемний) стан підпорядковується високому рівню внутрішньої структурної мобільності, ефективній співпраці, домінуванню соціальної активності. Тут управлінські дії характеризуються творчим перетворенням соціальної бази задля пошуку нової мети, норм і цінностей для відбудови системи, що відповідає новим умовам. Ці дії спираються на оновлення способів впливів через відкритість до нових контактів, співтовариство, самоврядування й високий рівень групового розвитку.

Соціально-психологічна основа цього типу управлінської діяльності виявляється в здатності системи змінюватися відповідно до ситуації, що склалася в системі вищого порядку, а відтак, у задіянні норм і цінностей загальнолюдського масштабу, спрямуванні до соціально значущої дії, виявленні громадських позицій. Тут коло проблем визначається загальною активністю суб'єктів управління щодо самоорганізації. Психологічний супровід спрямовано на адекватне сприйняття управлінцем нових вимог ситуації розвитку соціальної системи, а отже, на ефективне прийняття ним рішень.

Інноваційна модель управління формально організованої соціальної системи базується на поєднанні: стійкості норм, правил, принципів діяльності, стандартів поведінки й інтеграції в систему глобальних (загальнолюдських) норм, цінностей; чіткості внутрішньої структури стосунків і партнерської взаємодії та ініціативи щодо втілення ідей; зорганізованості вертикальних впливів, що регулюються нормативними документами, та їх діалогічності й консолідованості. Управлінські дії тут спрямовані на забезпечення адекватної рівноваги активності й розвитку системи за умов функціональної обмеженості сумісної діяльності та визначеності мети, з одного боку, й соціальної активності щодо якісних змін, які відповідають актуальній ситуації, — з іншого.

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності можуть бути охарактеризовані як жорстко суперечливі між ригідністю організаційних форм, які певними зусиллями намагаються зберегти, й вимогами ситуації та активністю суб'єктів управління, яка спрямована на зміни. Ця суперечність вимагає спрямування соціально-психологічного

забезпечення на створення умов адекватного сприйняття необхідності таких управлінських рішень, які б привели до відповідності соціальної системи актуальній ситуації й сприяли досягненню рівноваги системи.

Інноваційна модель управління неформально організованої соціальної системи характеризується ініціативою управлінця, яка зумовлена ідеєю подолання невизначеності щодо норм, наборів соціальних ролей, еталонів поведінки через партнерську взаємодію та інтеграцію в систему загальнолюдських цінностей. Тут управлінська дія як соціальна творчість спрямована на визначення нових соціальних форм взаємодії та структури стосунків на основі відчуття причетності, особистісних симпатій, спільності поглядів, схильностей та інтересів.

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності можуть бути охарактеризовані як необхідність визначити спрямованість соціальної системи задля запобігання її руйнації, формування нових норм взаємодії, застосування інноваційних форм впливу. Тут виникає певна невідповідність, яка пов'язана з тим, що суб'єкти управління займають більш активну, ініціативну позицію щодо нагальності управлінських дій. Соціально-психологічне забезпечення має бути спрямоване на створення умов під час прийняття рішень, які відповідали б усвідомленню актуальної ситуації й активізації управлінських дій щодо підтримки самоорганізації системи.

Інноваційна модель управління інформально організованої соціальної системи відображає збалансоване соціальною ініціативою управління, мета якого зумовлена ідеєю, котра визначена громадою у партнерській взаємодії й сприяє якісним змінам. Управлінська дія спрямована на забезпечення саморозвитку системи та високого рівня особистісної ідентифікації суб'єктів управління через діалогічну стратегію соціальних впливів, співтовариство, інтегрованість до сучасного глобального інформаційного простору, домінування соціально значущої діяльності. Основним тут є сформоване самоврядування на соціально-екологізованому рівні взаємодії, що зумовлена розвинутістю рефлексії.

Соціально-психологічні умови здійснення цього типу управлінської діяльності характеризуються екологізованою активністю управлінця щодо пошуку шляхів змін і розвитку самої системи через самоорганізацію й самоздійснення суб'єктів управління. Тут виникає ситуація збалансованості співпраці, яка з боку соціально-психологічного забезпечення вимагає допомоги у створенні умов діалогічності взаємодії й взаємної активності усіх елементів системи через цілепокладання, прогнозування й проектування майбутнього під час прийняття управлінських рішень.

Висновки

Кожний елемент поданої моделі вимагає певного соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінського рішення, і важливим тут є те, що для кожного типу має бути визначено домінування й спрямованість певної психологічної практики. Проведений нами аналіз

дає змогу відзначити, що таке домінування пов'язане зі співвідношенням моделі управління й форми організації соціальної системи. Так, з одного боку, підтримувальна модель управління вимагає практики психологічного забезпечення як створення умов; прогресивна модель управління — психологічного супроводу; інноваційна модель управління — психологічного забезпечення у комплексі з психологічним супроводом. З іншого боку, організаційна форма соціальної системи визначає поле застосування відповідної практики, а саме: для формально організованої соціальної системи це поле усвідомлення й аналіз ситуації прийняття рішення (ситуація у системі); для неформально організованої соціальної системи — усвідомлення конфлікту між вимогами системи (ситуацією) й власними діями (взаємодія у системі); для інформально організованої соціальної системи — забезпечення здійснення особистісної та професійної рефлексії (особистість управління).

Список літератури

1. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. — М. : Экономика, 1991. — 351 с.
2. Анисимов О. С. Принятие управленческих решений: методология и технология / О. С. Анисимов. — М. : ФГОУ Рос. АКО АПК, 2002. — 436 с.
3. Базаров Т. Ю. Психологические грани изменяющейся организации / Т. Ю. Базаров. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 277 с.
4. Барко В. І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ : дис... д-ра психол. наук : 19.00.06 / В. І. Барко. — К., 2004. — 435 с.
5. Горбань Г. О. Соціально-психологічні особливості прийняття рішень у соціальних системах різних форм організації / Г. О. Горбань // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименко]. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — Т. 7: Екологічна психологія. — Вип. 29. — С. 113–122.
6. Горбань Г. О. Соціально-психологічні моделі управління соціальними системами / Г. О. Горбань // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомилинського : зб. наук. пр. Серія «Психологічні науки» / [за ред. С. Д. Максименко, Н. О. Євдокимової]. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомилинського, 2012. — Т. 2. — Вип. 9. — С. 71–78.
7. Горбань Г. О. Особливості застосування різних форм психологічної практики в управлінні / Г. О. Горбань // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків : ХНПУ, 2012. — Вип. 44, ч. 1. — С. 38–49.
8. Вайнер А. Я. Логика и психология принятия решений / А. Я. Вайнер. — М. : Академия, 1994. — 68 с.
9. Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі / О. В. Данчева, Ю. М. Швалб. — К. : Лібра, 1998. — 270 с.
10. Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень / Д. Дерлоу. — К. : Наукова думка, 2001. — 242 с.
11. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посібник] / Л. М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 423 с.
12. Карпов А. В. Методологические основы психологии принятия решения / А. В. Карпов. — Ярославль : ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 1999. — 230 с.
13. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений / А. В. Карпов ; [под ред. В. Д. Шадрикова]. — М. : Юристъ, 1998. — 434 с.
14. Китов А. И. Психологические особенности принятия управленческих решений / А. И. Китов. — М. : Знание, 1983. — 63 с.
15. Клейнер Я. С. Принятия рішень: моделі і системи : [навч. посібник] / Я. С. Клейнер. — Донецьк : ДДУУ, 2005. — 232 с.

16. Климова М. А. Принятие управленческих решений : [монография] / М. А. Климова. — М. : МГУП, 2001. — 102 с.
17. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : [учеб. пособие] / Т. В. Корнилова. — М. : Аспект-пресс, 2003. — 285 с.
18. Кузьменко И. П. Информационно-коммуникационная подсистема принятия управленческих решений : [монография] / И. П. Кузьменко, Н. Г. Меджидов. — Ставрополь : Мир данных, 2010. — 139 с.
19. Михайлов Г. С. Принятие и реализация управленческих решений: акмеологическая концепция продуктивности : [монография] / Г. С. Михайлов. — М. : Народное образование, 2003. — 354 с.
20. Попов А. Н. Управленческая экономика: система, инструментарий для принятия управленческих решений : [монография] / А. Н. Попов, Е. Ю. Печаткина. — Челябинск : УрГУФК, 2011. — 139 с.
21. Потапов В. П. Социология управления : [учеб. пособие] / В. П. Потапов. — М. : РГТЭУ, 2011. — 288 с.
22. Райков А. Н. Системные исследования в сфере принятия управленческих решений: теория и практика : [монография] / А. Н. Райков. — М. : МГУУ Правительства Москвы, 2008. — 215 с.
23. Редько В. В. Психологічні механізми прийняття рішень у побутовій діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. В. Редько. — К., 2003. — 219 с.
24. Скотт П. Психология оценки и принятия решений / П. Скотт. — М. : Филинь, 1998. — 364 с.
25. Томчук М. І. Психологія готовності тренера до прийняття управлінських рішень в екстремальних умовах професійної діяльності : [монографія] / М. І. Томчук, О. В. Хуртенко. — Вінниця : ВОПОПП, 2009. — 184 с.
26. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 416 с.
27. Швалб Ю. М. Логико-психологические основания разработки системы профессиональной подготовки социальных работников / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименко]. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — Т. 7 : Екологічна психологія. — Вип. 23. — С. 264–272.

Г. А. Горбань

кандидат психологических наук, доцент,
Классический частный университет, г. Запорожье

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Резюме

В работе проанализированы основы построения модели социально-психологического обеспечения процессов принятия управленческих решений в социальных системах, определены основные составляющие этой модели. Раскрыто социально-психологическое содержание типов управленческой деятельности в соответствии с разработанной моделью.

Ключевые слова: процесс принятия решения, психологическое обеспечение, психологическое сопровождение, создание условий, помощь, управление.

G. O. Gorban

PhD, Associate Professor, Classical Private University,
Zaporizhzhia, Ukraine

**THE MODEL OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE
DECISION-MAKING PROCESSES IN SOCIAL SYSTEMS**

Summary

The basis of building a model of social and psychological support for the decision-making processes in social systems are analyzed. The basic components of this model are defined. The content of the social and psychological types of management in accordance with the proposed model are shown.

Key words: decision making, psychological support, psychological maintenance, psychological coverage, conditioning, assistance, management.

УДК 159.923.5

А. Ю. Доценко

аспірант кафедри психологічного консультування і психотерапії
Харьківського національного університету імені В. Н. Каразіна

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ХОЛОДА» У ДЕВУШЕК

В статье было рассмотрено понятие «эмоционального холода» у девушек как неспособность устанавливать и сохранять близкие интимные отношения с партнером. Интимность была рассмотрена на личностном уровне и на уровнях взаимодействий и отношений. Проанализирована структура симптомокомплекса «эмоционального холода», в нее вошли нарушения межличностной коммуникации: страх интимности, созависимость и противозависимость. Описаны характеристики поведения созависимой и противозависимой личности на фоне границ личности и уровней интимности.

Ключевые слова: структура симптомокомплекса «эмоционального холода», созависимость, страх интимности, эмоциональность, отношения, противозависимость.

Актуальность. Многие современные девушки испытывают трудности в установлении психологической интимности и создании длительных и близких отношений с партнером. Нарушения интимной коммуникации, вызванные неспособностью людей быть вместе, как правило, обусловлены особенностями семейной социализации, изучение которых в психологии привлекает большой интерес исследователей. Различные аспекты таких психологических феноменов объясняются с помощью понятий созависимости, противозависимости, токсической любви, страха интимности, одиночества, которые в комплексе, по мнению ряда ученых, представляют собой различные вариации симптомокомплекса «эмоционального холода». Данный симптомокомплекс имеет внутреннюю структуру, стадии формирования, а также видовые особенности проявления.

Состояние проблемы В работах А. С. Кочаряна, Т. С. Асланян, Н. Н. Терещенко симптомокомплекс «эмоционального холода» рассматривается как неспособность устанавливать длительные близкие отношения с партнером [1, 4, 5]. Такое понимание симптомокомплекса «эмоционального холода», рассматривает данный феномен с функциональной точки зрения, выделяет ключевые моменты проблем в отношениях девушек с партнером и представляет научный подход к пониманию общей направленности психологических процессов, сопровождающих социализацию девушек с симптомокомплексом «эмоционального холода».

Цель работы состоит в рассмотрении особенностей проявления симптомокомплекса «эмоционального холода» у девушек на примере страха интимности, созависимости и противозависимости.

Введение

С точки зрения Т. С. Асланян и Н. Н. Терещенко симптомокомплекс «эмоционального холода» влияет на межличностные отношения с помощью триангулярной структуры, включающей независимые полюса «Холод», «Псевдоэмоциональность» и «Эмоциональность» [1, 11]. Связи указанных полюсов симптомокомплекса с явлениями психики человека различны. Так, полюс «Холод» связан с проявлениями равнодушия, дистанцированности в контакте, одиночества, противозависимости, изоляции, а полюс «Псевдоэмоциональность» — с внешней эмоциональностью, склонностью к манипуляциям, псевдочувствами, созависимостью, скрывающими отсутствие психологической близости. Полюс «Эмоциональность» представляет собой открытость, искренность и подлинность эмоционального межличностного контакта [1, 11].

В контексте полюсов симптомокомплекса представляют интерес выделенные А. Холмогоровой и А. Гаранян две разнонаправленные тенденции эмоциональной жизни современного человека [14]. Первая тенденция характеризуется «возрастанием частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, чему способствует ряд современных условий: стремительное изменение социальной и физической среды, повышение темпов жизни и ее стоимости, разрушение традиционных семейных структур, социальные и экологические катаклизмы. Человек реагирует на эти особенности современного бытия переживаниями страха, тревоги, беспомощности, тоски и отчаянья» [14, С. 75]. Действительно, описанный в рамках данной тенденции защитный механизм срабатывает так, что эмоциональные реакции направляются не на сохранение целостности психики, а на снижение эмоциональности. Так проявляет себя взаимодействие полюсов «Эмоциональность» и «Холод», ведущее к загрублению и недоступности эмоциональной сферы человека. «Вторая тенденция характеризуется негативным отношением к эмоциям, которым приписывается деструктивная, дезорганизующая, фальшивая роль в ... жизни отдельного человека» [14, С. 75]. Очевидно, что эта тенденция отвечает за «благополучный фасад», скрывающий настоящие внутренние проблемы человека. В приложении к психологической сфере «благополучный фасад», как видно из описания, представляет собой ненастоящие эмоции, проявление которых в межличностных отношениях обусловлено взаимодействием полюсов «Эмоциональность» и «Псевдоэмоциональность».

Итак, в основе структуры симптомокомплекса «эмоционального холода» лежат нарушения межличностной коммуникации, причиной возникновения которых в психологии считается страх интимности.

Страх психологической интимности

Извечное стремление человека к взаимности в общении, установлению близких интимных отношений с предпочитаемым партнером, сопровождается тревогой и даже страхом за степень соответствия потенциального партнера требованиям, предъявляемым как самим человеком, так и близкими, входящими в круг семьи. Многочисленные детские неудачи, а так-

же имеющийся опыт ошибок в отношениях часто усиливает страх перед иллюзорностью близости, неизбежностью боли и разочарования в случае дальнейшего развития отношений. В силу этого девушки могут вступать в многочисленные отношения, включающие сексуальную близость, не испытывая при этом истинной интимной близости, поскольку не могут оценить эти отношения серьезно. Отсутствие навыков продуктивного поддержания взаимоотношений с партнером сформированных в процессе семейной социализации часто ведет к построению линий поведения, не предусматривающих искренности и открытости.

Идея о том, что интимность не может быть неподлинной является общей в работах психологов. Так К. Роджерс указывал, что партнеры, раскрывающие свои подлинные переживания в отношениях, способны длительно существовать и развиваться [8, 9]. Об этом же с точки зрения теории транзактных отношений писал Э. Берн, определявший интимность как «искреннее отношение на уровне Ребенок-Ребенок без игр и взаимной эксплуатации ... Действительные интимные транзакции происходят между двумя Детскими эго-состояниями» [2]. R. W. Firestone и J. Catlett отмечают, что в основе страха интимности находятся экзистенциальные страхи, поскольку люди из жизненного опыта хорошо знают, что у всего есть начало и завершение. Перенося этот опыт на отношения, люди не хотят быть настоящими, самими собой [16, С. 5]. Таким образом, отсутствие подлинности в близости, партнерских взаимоотношениях, неискренность ведут к формированию полюса «Холод».

По мнению ряда психологов [20, С. 396–400; 21, С. 638–640] интимность может рассматриваться на личностном уровне, а также на уровнях взаимодействий и отношений. На первом уровне интимность рассматривается как способность людей создавать и поддерживать близкие отношения. На втором уровне интимность рассматривается как поведение, направленное на создание интимных отношений. К таким видам поведения относят: раскрепощенность, собственную отзывчивость и взаимную отзывчивость партнера. На третьем уровне устанавливается более глубокая интимность при которой происходит совместное накопление взаимного опыта и знаний, характерного, например, для дружеских отношений, но отсутствующее у взаимодействий знакомых. Третий уровень представляет наибольший интерес в исследовании особенностей социализации девушек с симптомокомплексом «эмоционального холода», а получение совместного опыта является одним из путей преодоления рассматриваемого симптомокомплекса.

В силу созвучности определений первого уровня интимности и симптомокомплекса «эмоционального холода» последнее определение может быть дополнено выделяемыми в психологии признаками страха интимности.

Так, например, R. W. Firestone и J. Catlett полагают, что страх интимности лежит в основе негативного отношения к себе и другим, которое развивается в раннем возрасте. У людей, которые боятся близости, наблюдается ограниченная способность формирования и поддержания тесных связей с другими [16]. Важными компонентами интимности С. Пэйдж называет

самораскритость, отбрасывание внешних, ориентированных на публику способов поведения и разделение собственной внутренней жизни с другим [7, С. 489]. Указанные подходы дополняют традиционное понимание страха интимности, показывая недостатки межличностных отношений человека, испытывающего этот страх и особенности его поведения. Более широкую типологию поведения дает R. Gunther, которая считает, что страх интимности является одним из десяти типов поведения, саботирующего продолжительные близкие отношения. Лица, испытывающие страх интимности даже находясь в отношениях стремятся к независимости, чувствуют себя в ловушке, боятся потерять себя в отношениях с партнером, могут любить только «с запасным выходом» [17, С. 10–22]. Называя данные проблемы в межличностных отношениях американская исследовательница предлагает семиступенчатую методику преодоления этих своеобразных способов ухода от интимности в отношениях.

Далее стоит обратить внимание на интересную классификацию проблем в межличностной коммуникации, выделенную С. Б. Карпманом, который в качестве психологических блокировок интимной коммуникации [18] рассматривает снисходительность, обрывистость, скрытность, а также избегание. При этом люди, использующие все четыре блокировки интимной коммуникации и не научившиеся ими управлять, по мнению С. Б. Карпмана являются «Неудачниками в интимности».

Другой теоретический подход к рассмотрению интимности основан на установлении границ личности. Так Р. Melody и L. Freundlich выделяют внешнюю (физическую и сексуальную) и внутреннюю (эмоциональную и интеллектуальную) границы личности. Далее рассматривается внутренняя граница слушания, обеспечивающая получение информации от окружающих, и внутренняя граница говорения, которая позволяет передавать сведения партнерам по общению. При этом границы слушания считаются полноценными тогда, когда человек реагирует спокойно и без агрессии на информацию которую считает правильной либо неправильной. Граница-стена является защитной и пропускает только ту информацию, которую человек считает правильной. Прозрачная граница ведет к слушанию всей информации вне зависимости от того считается ли она правильной или неправильной [20, С. 67]. Аналогичные положения распространяются и на границы говорения — полноценная граница ведет к выражению правды в уважительной, дипломатичной форме, граница-стена не позволяет никому сказать ничего важного, а прозрачная граница передает всю информацию без разбора [20, С. 68]. В контексте рассмотренной теории у девушки с симптомокомплексом «эмоционального холода» внутренние границы говорения и слушания не являются полноценными. Наиболее вероятными представляются комбинации границ-стен и прозрачных границ, ведущих к нарушениям процессов интимности.

Поскольку страх интимности выявляется в отношениях, следовательно он взаимосвязан с несколькими видами межличностной зависимости — созависимостью и противозависимостью. Далее рассмотрим эти два вида нарушений межличностной коммуникации.

Созависимость

Симптомокомплекс «эмоционального холода» может предполагать наличие созависимости, которую определяют как «неспособность испытывать чувство истинной близости и любви» [13, С. 13]. В свою очередь определение Р. Burney, который называет страх интимности «раненым сердцем созависимости», и считает, что страх интимности возникает в результате детских травм: брошенности, предательства и эмоциональной отверженности [15] позволяет выявить взаимосвязь страха интимности и созависимости.

Другое определение дает Г. В. Старшенбаум, называя созависимость — «нарушением личностных границ в области интимных и духовных взаимоотношений; слияние всех интересов человека с объектом привязанности» [10, С. 308]. Данная тема встречается и в определении Дж. Клауда и Г. Таунсенда по мнению, которых созависимость преимущественно состоит из проблемы установления границ [3, С. 201]. Таким образом, созависимость корреспондирует с описанным выше проявлением страха интимности в комбинациях границ-стен и прозрачных границ процессов слушания и говорения.

Склонность к нарушению границ обусловлена недостатками семейной социализации, поэтому поведение созависимого человека часто сравнивают с поведением ребенка, который еще не знает, что он чувствует и в чем нуждается; желает угодить окружающим даже в ущерб себе; пытается доказать другим, что достоин любви; доверяет и идеализирует всех подряд [13, С. 17–18]. Еще одну сторону созависимости как зависимости от людей определенного типа поведения или от конкретных вещей, исследовали П. Хемфельт, П. Майер, Ф. Минирт. Предложенные данными авторами характеристики созависимого человека [6, С. 10] могут быть классифицированы на основе сопоставления с прозрачными границами и границами-стенами в концепции Р. Mellody и L. Freundlich.

Прозрачные границы характерны для людей, которые: подвержены одному или более видам навязчивого поведения/зависимости; обладают очень низкой самооценкой и инфантильностью; считают, что счастье и благополучие зависят от других; без всякого основания чувствуют себя ответственными за других; беспокоятся о том, чего не могут изменить, и стараются изменить это; постоянно заняты поисками того, что отсутствует или чего не хватает в их жизни.

Границы-стены преобладают в отношениях созависимых людей, которые: создают неравновесные разрушительные отношения в браке или семье; склонны к крайностям в жизни; являются мастерами отрицания и подавления [20].

Некоторые характеристики созависимой личности могут находить проявления в обоих видах границ, это характерно для тех, кто переживает последствия воспитания в дисфункциональной семье.

Взаимосвязь описанных характеристик созависимой личности и границ слушания и говорения, позволяет соотнести понятие созависимости и страха интимности. Личность у которой есть страх интимности формиру-

ет созависимые отношения, характеристики которых были представлены выше. Альтернативой созависимости, своего рода ее обратной стороной может являться противозависимость [20].

Противозависимость

Страх интимности в отношениях может сопровождаться противозависимым поведением, которое также является компонентом симптомокомплекса «эмоционального голода».

Поскольку противозависимость представляет собой контролирование и жесткое ограничение количества любви, близости и интимности, постольку Б. Уайнхолд среди причин формирования противозависимости называет незавершенность в детском возрасте двух наиболее важных процессов развития — связанности и сепарации. Отсутствие связанности влечет неразвитость чувств базового доверия и безопасности, невозможность сепарации и дальнейшего формирования эмоционально автономного человеческого существа [12, С. 10]. Противозависимость и созависимость формируются из-за травмы развития в процессе семейной социализации, которая в случае с противозависимостью состоит в травме насилия, а в случае с созависимостью — в травме заброшенности, отсутствии родительской заботы и пренебрежении.

Проанализируем предложенную Б. Уайнхолдом схему различий противозависимости и созависимости [12, С. 11–12] с точки зрения рассмотренных выше уровней интимности:

К личностному уровню целесообразно отнести такие пары созависимого и противозависимого поведения лица: Ведет себя как слабый и ранимый / Ведет себя как сильный и неуязвимый; Чувства захлестывают / Избегает чувств; Сосредоточен на других / Сосредоточен на себе; Зависит от людей / Зависит от деятельности, веществ; Имеет низкую самооценку / Имеет фальшиво раздутую самооценку; Обладает депрессивной энергией / Обладает маниакальной энергией.

К уровню взаимодействия относятся такие пары созависимого и противозависимого поведения лица: Цепляется за людей, льнет к ним / Отталкивает от себя людей; Другие люди легко нарушают его права и границы / «Защищен доспехами» от попыток других стать с ним ближе; Ведет себя как некомпетентный / Старается «выглядеть хорошо»; Ведет себя неуверенно / Ведет себя самонадеянно; Ведет себя слабо, нерешительно / Проявляет силу, решительность; Чувствует себя виноватым / Обвиняет окружающих; Страстно ищет близость / Избегает близости и интимности; Ведет себя самоуничижительно / Ведет себя напыщенно, величественно; Ведет себя как жертва / Старается сделать жертвами других; Старается угодить другим / Контролирует других.

К уровню отношений относится лишь одна пара созависимого и противозависимого поведения лица, связанная с получением опыта: В детстве такие люди страдали от отсутствия родительской заботы / В детстве такие люди страдали от насилия.

Такое разделение противозависимости и созависимости на уровни интимности позволяет оценить степень влияния нарушений межличностной

комунікації на особистість з метою діагностики і психокорекції симптомокомплексу «емоціонального холода» у дівчаток.

Висновки

Симптомокомплекс «емоціонального холода» є складним психологічним утворенням, супроводжується страхом інтимності, протизалежним або созалежним поведінням.

Страх інтимності виникає на різних рівнях функціонування інтимності, а саме на особистостному рівні і на рівнях взаємодії і стосунків. Також страх інтимності характеризує межі слухання і мовлення особистості, до них належать повноцінні, прозорі і межі-стіни. Оскільки інтимність є зворотним відображенням симптомокомплексу «емоціонального холода», постільки характеристики даних явищ во багатьох пов'язані і можуть бути використані в психокорекційній роботі з симптомокомплексом «емоціонального холода» у дівчаток.

Список літератури

1. Асланян Т. С. Структурні та функціональні характеристики симптомо-комплексу «емоційного холоду» у жінок : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Асланян Тетяна Сергіївна. — Харків, 2010. — 19 с.
2. Берн Э. Формы человеческих отношений [Электронный ресурс] // Lib.Ru. URL: http://lib.ru/PSIHO/BERN/forms.txt_with-big-pictures.html (Дата обращения 25.10.2012)
3. Клауд Г., Таунсенд Дж. Фактор матери / Генри Клауд, Джон Таунсенд — М. : Триада, 2007. — 328 с.
4. Кочарян А. С. Влияние социальных факторов на формирование синдрома «эмоционального холода» у женщин / Кочарян А. С., Терещенко Н. Н., Асланян Т. С. // Гендерні стереотипи індивідуального здоров'я: матеріали міжн. наук.-практ. конф. (3 жовтня 2007 р., м. Луцьк). — С. 111–115.
5. Кочарян А. С. Формирование синдрома «эмоционального холода» в раннем детском возрасте / А. С. Кочарян, Н. Н. Терещенко, Т. С. Асланян // Девіантна поведінка в дитячому віці: матеріали наукового симпозиуму, (Євпаторія, 3 жовтня 2008 р.). — Євпаторія : ДУ «ІОЗДП АМНУ», ДУ «ІНПН АМНУ», 2008. — С. 21–23.
6. Майер П., Минирт Ф., Хемфельт Р. Выбираем любовь (как победить созависимость) / пер. с англ. ; Фрэнк Минирт, Пол Майер, Роберт Хемфельт — М. : Триада, 2010. — 352 с.
7. Пейдж С. Близость / Пейдж С. // Психология и психоанализ любви : учебное пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы. — Самара : БАХРАХ — М. 2007. — С. 486–520.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс Карл Рэнсом ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. — М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.
9. Роджерс К. Р. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / Роджерс Карл Рэнсом. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. — 508 с. — Серия Психологическая коллекция.
10. Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Старшенбаум Г. В. — М. : Когито-Центр, 2006. — 367 с.
11. Терещенко Н. Н. Психокоррекция нарушений родительско-детского эмоционального контакта / Терещенко Н. Н., Долгополова Е. В. // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: психологія. — Харків : ХНУ, 2010. — Вип. 44, № 913. — С. 38–41.
12. Уайнхолд Б. Протизалежність: бегство від близькості / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд ; пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. — Каменец-Подольський : Аксиома, 2009. — 328 с.

13. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. — М. : Класс, 2003. — 224 с.
14. Холмогорова А. Эмоциональные расстройства и современная культура на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств / А. Холмогорова, Н. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. — 1999. — № 2. — С. 61–90.
15. Burney R. Fear of Intimacy — the wounded heart of codependency [Электронный ресурс] // Joy2MeU. URL: http://joy2meu.com/Fear_of_Intimacy.html (Дата обращения: 29.10.2012)
16. Firestone R. W. Fear of Intimacy/Firestone R. W., Catlett J. — Washington, DC: American Psychological Association. — 2006. — 358 p.
17. Gunther R. Relationship Saboteurs: Overcoming the Ten Behaviors that Undermine Love — New Harbinger Publications. 2010. — 224 p.
18. Karpman S. Psychological blocks to intimacy. // Karpman Drama Triangle URL: www.karpmandramatriangle.com/pdf/IntimacyBlocks.pdf (Дата обращения 27.10.2012)
19. Laurenceau J. P., Kleinman B. M. Intimacy in personal relationships / The Cambridge handbook of personal relationships. — New York : Cambridge University press, 2006. — pp. 637–653.
20. Mellody P. The Intimacy factor: The Ground Rules for Overcoming the Obstacles to Truth, Respect, and Lasting Love / Mellody P., Freundlich L. S. — Harper San Fransisco. — 2004. — P. 215
21. Vangelisti A. L., Beck G. Intimacy and Fear of Intimacy. Low-Cost Approaches to Promote Physical and Mental Health. — Springer New York, 2007. — pp. 395–414.

А. Ю. Доценко

аспірант кафедри психологічного консультування і психотерапії
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ «ЕМОЦІЙНОГО ХОЛОДУ» У ДІВЧАТ

Резюме

У статті було розглянуто поняття «емоційного холоду» у дівчат як нездатність встановлювати і зберігати близькі інтимні стосунки з партнером. Інтимність була розглянута на особистісному рівні і на рівнях взаємодій і відносин. Проаналізовано структуру симптомокомплексу «емоційного холоду», до неї увійшли порушення міжособистісної комунікації: страх інтимності, міжособистісна співзалежність і протизалежність. Описано характеристики поведінки співзалежної і протизалежної особистості на фоні меж особистості й рівнів інтимності.

Ключові слова: структура симптомокомплексу «емоційного холоду», співзалежність, страх інтимності, емоційність, стосунки, протизалежність.

O. Y. Dotsenko

post-graduate student of Department of Psychological counseling
and psychotherapy V. N. Karazin Kharkiv National University

**STRUCTURE ANALYSIS OF GIRLS' SYMPTOM COMPLEX
OF «EMOTIONAL COLDNESS»**

Summary

The article deals with «emotional coldness» like incapability in establishing and maintaining close and intimate relationship with partner. Intimacy was described on interpersonal, relationship and cooperation levels. Structure of symptom complex of «emotional coldness» was analyzed, it includes different interpersonal relationship problems like fear of intimacy, co-dependency and counter-dependency. Behavior types of co-dependent and counter-dependent person were described using theories of boundaries and intimacy levels.

Key words: structure of symptom complex of «emotional coldness», co-dependency, counter-dependency, fear of intimacy, relationships, emotionality

УДК 159.923:378.015.311

В. В. Загревская

аспирант кафедры психологии

Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина

ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛОВ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

Исследуется структура формирования идеалов личности студента в зависимости от того, на каком факультете он обучается — естественнонаучном или гуманитарном. В исследовании принимали участие студенты третьего курса химического, физического и филологического факультетов ХНУ имени В. Н. Каразина. Зафиксировано, что у большинства современных студентов идеал усвоен без понимания его происхождения и без связи с реальной действительностью, он формируется в качестве неустойчивого структурного компонента личности и не играет существенной роли в ее поведении. Обнаружено, что в процессе формирования идеалов современных студентов, обучающихся, как на естественнонаучном, так и на гуманитарном направлениях, существенных различий нет.

Ключевые слова: идеалы, мотивы, учебно-профессиональная деятельность, студенческий возраст, возрастные особенности.

Начальный этап исследования идеала в психологии и педагогике относится к началу XX века и представлен работами как русских, так и зарубежных ученых: Г. Роков, П. Фридрих, М. Лобзин, К. Сивков, Э. Мейман, А. И. Новосельцева, С. А. Ананьин, Т. Ф. Богданов, А. Рихтер, С. Холл, Н. Рыбников. В этот период исследовались преимущественно содержательные особенности идеалов детей школьного возраста. Слабо учитывались их возрастные особенности.

Современный этап психолого-педагогического исследования проблемы идеала отечественными учеными характеризуется стремлением проникнуть в сущность идеала, вскрыть его механизмы и возрастные особенности. Основные усилия ученых были обращены на исследование идеалов детей школьного возраста. Их изучали Л. Е. Раскин, В. А. Ракша, С. Г. Крантовский, Л. Ю. Дукат, В. А. Сухомлинский, Н. Ф. Яковлев, М. Г. Казакина, А. А. Микаберидзе, Л. И. Божович, З. Г. Сафонова, Л. М. Николаева, А. В. Осипов, Э. Д. Степанова, Н. И. Судаков, А. А. Гримоть, М. И. Никитинская, А. К. Скрябина, Г. С. Лабковская, З. И. Гришанова, Е. Г. Кнехт, Т. П. Соболева, М. И. Дробжев, Фернандо Гонсалес Рей и другие.

Большинство психологов придерживалось понятия идеала как образа — образца поведения и деятельности, некоего эталона, служащего мотивом преобразовательной деятельности субъекта [1], [7]. Причем понятие идеала сводилось целиком к его нравственной характеристике.

Нравственно-психологический идеал — «эмоционально окрашенный, внутренне принятый подростком образ, который становится регулятором его собственного поведения и критерием оценки поведения других людей» [8].

«Идеал нравственный — представление о достойном подражания, образцовом человеке, особенностях его личности, поведения и отношений с людьми» [6]. Как видно из этого определения, идеал здесь вообще сводится к конкретной форме его проявления — к образу личности другого. «Идеал может выступать в качестве совокупных норм поведения; иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты — образ, который служит образцом» [7].

Однако проблеме формирования идеала у студентов ВУЗов еще не уделено должного внимания ни в научных исследованиях, ни в практике учебно-воспитательной подготовки будущих специалистов.

Одну из попыток исследования идеала в студенческом возрасте сделал А. К. Дусавицкий. При изучении идеала, он опирался на определенные представления о нем как о нравственном образце — эталоне, который служит мотивом преобразовательной деятельности субъекта [3]. Он утверждал, что психологическая характеристика идеала требует выделения трех аспектов анализа.

Первая плоскость идеала отражает предметный характер человеческого бытия — те его области, которые освоены в жизнедеятельности субъекта. Эта сторона идеала может быть обозначена как образ жизни индивида [3].

Другая плоскость идеала — отражение в нем содержательных характеристик жизнедеятельности. В предельных вариантах в идеале отражается либо внешняя форма жизнедеятельности, либо ее сущностная сторона. Речь идет о различных способах обобщения в сознании жизненного опыта, включающего сам способ конструирования идеала, рефлексию его построения, соответствие интереса идеалам личности [3].

Содержанием идеалов высшего уровня являются образы действительного мира, описывающие закон существования объекта. В содержании идеалов низшего уровня воплощено стереотипное представление о нем: здесь объекты (вещи, люди, сам индивид) выступают в идеале как конкретные образцы [3].

Такая специфика определяет устойчивость, действенность и продуктивность идеалов. Их действенность определяется тем, что в них с наибольшей полнотой представлены действительные интересы личности. Другие идеалы — ситуативны, дискретны, подвержены случайным обстоятельствам жизни. В первом случае идеал есть результат специальной духовной работы личности, во втором — он лишь эмпирический слепок действительности, в которую включен индивид [3].

Третья плоскость идеала характеризует нравственный его аспект, т. е. отражение в сознании способов, с помощью которых индивид реализует свой идеал в общении и отношениях с людьми. Здесь обнаруживается подлинность или мнимость идеалов, в которых отчужденной оказывается сама человеческая сущность индивида [3].

Механизм развития идеала неразрывно связан с развитием интереса, однако имеет и свою специфику. Включение индивида в общественное отношение приводит к оценке его предметного содержания с точки зрения его соответствия ценностям индивида. Выделение объектов в качестве образов — ценностей задает специальную «работу» сознанию по построению идеала. В дальнейшем отдельные образы обобщаются в образ-идеал, который приобретает самостоятельную побудительную силу, сам превращается в потребность индивида. На этом заключительном этапе развития идеала проявляется его продуктивная функция, связанная со стремлением к саморазвитию [3].

Цель статьи заключается в исследовании формирования идеалов у студентов в зависимости от того, на каком факультете они обучаются — естественнонаучном или гуманитарном.

Для изучения идеала в студенческом возрасте была использована методика «Свободная форма высказываний об идеале» [3], разработанная А. К. Дусавицким. Студентам задавали вопросы, относящиеся к проблеме идеала. Полученные данные позволяют выявить понятие идеала, которого придерживаются испытуемые:

1 группа — идеал как конкретный образец. Он неразрывно связан с ситуацией, в которой был воспринят, сформирован вне реальной жизни, по внешним, а не сущностным характеристикам. Такой идеал не является действенным, т. е. студент не руководствуется нормами идеала для оценки своих поступков. Такой идеал не устойчив во времени, изменчив [2].

2 группа — идеал как обобщенный абстрактный образец (сумма абстрактных качеств личности). Отражает не столько качества личности, сколько обобщенные поступки, в которых эти качества проявляются. Подобный идеал неотделим от героических обстоятельств жизни и служит объектом подражания в воображении. Такая форма идеала также не оказывает существенного влияния на поведение студента [3].

3 группа — идеал как обобщенный содержательный образец (сумма качеств личности как целостный индивидуальный образ человека). Это динамическое представление об образе себя, которое соотносится с окружающими людьми [1]. Здесь отдельные качества индивида вычлняются из конкретных ситуаций и отделяются от конкретных лиц. При этой форме идеала студент способен сравнивать свое поведение с образцом, но действенность идеала по-прежнему низкая. Т. е. студент осознает необходимость самовоспитания, но не видит возможности его реализации.

4 группа — идеал как необходимость собственного самоосуществления, как действительный образ себя в мире.

5 группа — идеал как осознанная центральная жизненная цель, представление как о собственном самоосуществлении, смысле жизни.

Четвертую и пятую группы объединяет ориентация на действительный образ самого себя, стремление к реализации своей уникальной индивидуальности. Здесь идеал для студентов — не в каком-то вне их лежащем образе, который должен быть им присвоен, а в раскрытии собственных потенциалов личности [3].

Представление об идеале тесно связано с суждением о его необходимости и действенности. Поэтому благодаря свободной форме высказываний об идеале по первому показателю (по необходимости) можно выделить:

- испытуемых, для которых необходимость идеала прямо связывается с построением собственной личности;
- испытуемых, которые идеал рассматривают как необходимый содержательный образец поведения;
- испытуемых, которые идеал рассматривают как внешний образец поведения;
- испытуемых, которые отрицают необходимость идеала вообще [3].

Кроме того, могут быть испытуемые, которые, обосновывая свой идеал, подчеркивают принципиальную неприемлемость идеала как образца поведения.

Также данный метод позволяет выявить различия в действенности идеала, т. е. в его способности выступать в качестве реального мотива поведения:

- испытуемые, у которых идеал реально определяет содержание поведения;
- испытуемые, у которых идеал абстрактно влияет на отношение к собственному поведению;
- испытуемые, у которых идеал не влияет на поведение совершенно [3].

Исследование проводилось на третьем курсе химического, физического и филологического факультетов ХНУ имени В. Н. Каразина. В нем принимали участие 187 испытуемых, из них 101 человек — студенты естественнонаучного направления, и 86 человек — студенты гуманитарного направления.

У студентов всех исследуемых факультетов содержательное представление об идеале проявляется лишь у небольшого числа испытуемых: на химическом факультете — у 8,6 % студентов, на физическом — у 5,6 % студентов и на филологическом — у 12,8 % студентов.

Ответы студентов на вопрос, что такое идеал, абстрактны и неконкретны. Например, «Идеал — это то, что хочется, чтобы было не только у тебя, а у всех». «Идеал — это образец качеств, способностей, представлений и принципов, к которым стремятся». Или «Идеал — это то, к чему человек стремится. Для кого-то идеалом является определенный человек, для кого-то ценности» и т. д.

То есть для большинства студентов в качестве идеала выступает некоторый внешний образец поведения — конкретный или абстрактный. Число таких студентов составляет на химическом факультете — 68,1 %, на физическом факультете — 61,1 % и на филологическом факультете — 61,6 %.

Полученные данные говорят о том, что для большинства современных студентов идеал либо неразрывно связан с ситуацией, в которой был воспринят, сформирован вне реальной жизни, по внешним, а не сущностным характеристикам, либо отражает не столько качества личности, сколько обобщенные поступки, в которых эти качества проявляются. Подобный идеал неотделим от героических обстоятельств жизни и служит объектом

подражания в воображении. Такой идеал является скорее знаемым, а не реально действующим и не оказывает существенного влияния на реальное поведение студентов, т. е. студент не руководствуется нормами идеала для оценки своих поступков. Он не устойчив во времени, изменчив.

Необходимость идеала подавляющее большинство студентов исследуемых факультетов, вне зависимости от направленности обучения, связывает также с образцом поведения: на химическом факультете — 56,6 % студентов, на физическом факультете — 47,6 %, на филологическом факультете — 45,7 %. С представлением об идеале как о главном ориентире в процессе самовоспитания отождествляют его необходимость всего 15,6 % студентов химического факультета, 14,3 % — физического факультета и 21,7 % — филологического факультета.

Такие данные подтверждают полученные нами ранее результаты о том, что в качестве идеала у современных студентов выступает некоторый внешний образец поведения.

Немалая часть современных студентов вообще не видит необходимости в идеале: на химическом факультете их количество составляет 21,3 %, на физическом — 33,3 % и на филологическом — 26,1 %.

Такие же результаты получены и при изучении действенности идеала. Количество испытуемых, у которых идеал не влияет на поведение совершенно, составляет 23,2 % на химическом факультете, 30 % на физическом факультете и 16,3 % на филологическом факультете.

Данные, полученные при изучении действенности идеала, кроме вышесказанного, подтвердили еще раз и то, что на сегодняшний день у большинства современных студентов, как естественнонаучных, так и гуманитарных факультетов, идеал абстрактно влияет на их отношение к собственному поведению: число таких студентов составляет на химическом факультете — 52,6 %, на физическом факультете — 45 % и на филологическом факультете — 48,8 %.

Такие результаты дают нам возможность говорить о том, что у современных студентов идеал усвоен без понимания его происхождения и без связи с реальной действительностью, т. е. большинство студентов оказываются неспособными относиться к такому образу критически, как к отличному от себя предмету, и, как следствие, не могут сопоставить его с действительностью и изменить. Таким образом, у большого количества студентов идеал не выступает в качестве регулятивной функции личности и не играет существенной роли в ее поведении.

Для выявления различий в понятии идеала, его необходимости и в действенности идеала у студентов естественнонаучного и гуманитарного направлений был рассчитан коэффициент Хи-квадрат. Значимых различий получено не было. Исходя из полученных данных видно, что направленность обучения не взаимосвязана с понятием идеала, которого придерживаются студенты, с его необходимостью и действенностью для них, т. е. с его способностью выступать в качестве реального мотива поведения студента. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ни понятие идеала, которого придерживаются студенты, ни его необходимость, ни действенность

не зависят от того, на какой специальности обучается студент — естественнонаучной или гуманитарной.

Таким образом, анализ формирования идеалов у студентов естественнонаучного и гуманитарного направлений обучения показал следующее:

1. У большинства современных студентов идеал усвоен без понимания его происхождения и без связи с реальной действительностью, т. е. студенты оказываются неспособными относиться к такому образу критически, как к отличному от себя предмету, и, как следствие, не могут сопоставить его с действительностью и изменить. Другими словами, у большого количества студентов идеал формируется в качестве неустойчивого структурного компонента личности, как следствие не выступает в качестве регулятивной функции личности и не играет существенной роли в ее поведении.

2. После проведения исследования на химическом, физическом и филологическом факультетах можно говорить об общей принципиальной схожести структуры формирования идеалов у студентов естественнонаучного и гуманитарного направлений обучения.

Список литературы

1. Гришанова З. И. О нравственных идеалах старшеклассников / З. И. Гришанова. — Кисинёв, 1979.
2. Дукач Л. Ю. О некоторых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте // Вопросы психологии личности школьника. — М., 1982.
3. Дусавицкий А. К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности : дисс. ... докт. психол. н. — Харьков : ХГУ, 1989.
4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М. : Дом педагогики, 1996.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975.
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : Academia, 2002.
7. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1983.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000.
9. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : МГУ, 1983.

В. В. Загrevська

аспірант кафедри психології

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ФОРМУВАННЯ ІДЕАЛІВ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОГО І ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМІВ НАВЧАННЯ

Резюме

Досліджується структура формування ідеалів особистості студента в залежності від того, на якому факультеті він навчається — природничому або гуманітарному. В дослідженні приймають участь студенти третього курсу хімічного, фізичного та філологічного факультетів ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Зафіксовано, що у більшості сучасних студентів ідеал засвоєний без розуміння його походження і без зв'язку з реальною дійсністю, він формується як нестійкий структурний компонент особистості і не відіграє суттєву роль у її поведінці. Виявлено, що в процесі формування ідеалів сучасних студентів які навчаються, як на природничому, так і на гуманітарному напрямках, істотних відмінностей немає.

Ключові слова: ідеали, мотиви, навчально-професійна діяльність, студентський вік, вікові особливості.

V. V. Zagrevskaya

postgraduate student of Psychology Department

of V. N. Karazin Kharkiv National University

IDEALS FORMING INVESTIGATION OF THE STUDENTS OF THE NATURAL-SCIENCE AND HUMANIST SCHOOLS

Summary

The personality ideal forming structure of the students is investigated depending on what school — Natural-science or Humanist he attends. The third year students of Chemistry, Physics and Philological Departments of V. N. Karazin Kharkiv National University take part in the investigation. It is stated that most of the students acquire the ideal without understanding of its origin and without reality connection; it is formed as an unstable personality structural component and does not play significant part in his behavior. It is found out that there are no significant differences during the ideal forming process of the modern students' attending both Natural-science and Humanist Schools.

Key words: ideals, motives, educational and professional activity, students' age, age peculiarities.

УДК 37.033.015.3

А. О. Застело

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стаття присвячена проблемам екологізації взаємодії суб'єктів освітнього процесу — того, хто навчає, та того, хто навчається. Розглянуто авторську модель екологічно-засобового компоненту освітнього простору, надано його характеристику та визначено місце в структурі освітнього простору.

Ключові слова: освітній простір, екологізація, екологічно-засобовий компонент, освітня взаємодія.

Постановка проблеми. Проблеми та перешкоди, що виникають у зоні міжсуб'єктної освітньої взаємодії спричинюють перш за все руйнування екосистеми освітнього простору, а відтак вимагає розробки забезпечення екологічності освітньої взаємодії, як основи психологічного збереження цілісності особистості студента та викладача.

П. Кисляков, Є. Алісов та інші відзначають, що одним із найголовніших шляхів гармонізації процесу освітньої взаємодії є проектування екологічно безпечного освітнього простору з урахуванням усіх впливів на його суб'єктів. Для цього важливою є професійна підготовка суб'єктів, що навчають, з питань екологічної безпеки, оскільки вона має забезпечувати саме екологічно безпечні умови освіти через взаємодію всіх суб'єктів освітнього простору [2; 7].

Аналіз останніх наукових праць

Екологічні дослідження в межах психологічної науки досить неоднозначні та розрізнені. З одного боку, загальні природні процеси неможливо відокремити від системи життєдіяльності певної людини, з іншого боку, середовище її існування переважно визначається через специфіку природного й соціального середовища. Актуалізував проблему пошуку надсистеми оптимального співвідношення соціального та біологічного ще академік В. Вернадський, аналізуючи проблеми відповідальності людини за майбутнє людства та суспільства [3; 4].

В. Вернадський, Г. Горбань, А. Горелов, В. Логінов, А. Львовчкіна, Ю. Швалб та ін. [3–5; 8; 10] відзначають, що потреба в екологізації, перш за все, має бути акцентованою на свідомості людини. Саме остання сьогодні поставлена до центру будь-якої проблеми — від глобальних проблем людства до окремих проблем певної людини. Екологічна свідомість тут є базовою категорією, яка розкриває специфіку забезпечення існування людини у сучасному світі, а відтак, й визначальною в сучасній екологічній психології.

Головною рушійною силою сучасних глобальних проблем існування людства більшість дослідників називають егоцентризм, прагнення до задо-

волення власних потреб, придушення матеріальними інтересами духовних запитів. Відштовхуючись від цих тверджень, стає зрозумілим проблемне питання, що потребує якнайшвидшого вирішення — відновлення цілісності системи «людина — природа» через відновлення духовної цілісності самої людини. Саме цю проблему має вирішувати усвідомлена система екологізації освіти. В. Логінов [8] акцентує увагу на неусвідомленні екологічних знань у сучасному суспільстві, де екологія людини зводиться лише до фізичних характеристик людини, а соціальна екологія вирішує лише проблеми природокористування зі споживчої точки зору. До того ж закони соціальної екології або не актуалізуються, або перекирчуються — етичні закони суспільства підмінені на закони виживання та рентабельності. На думку автора, екологічна свідомість людини, готової до самоздійснення в сучасному світі може бути сформована лише за умов системного підходу щодо організації освітнього простору, причому ця система має розглядатися саме як екосоціальна.

Також варто відзначити, що формування та прояв екологічної свідомості відбувається у сфері екологічної культури за умов стійкого еколого-безпечного розвитку, що спирається на екологічне знання (формування, усвідомлення, закріплення в поведінкових сценаріях, перетворення з досвідом) та духовну культуру суб'єктів освітньої взаємодії. Наповнення цим змістом екологічної свідомості відбувається відповідно до традиційного розуміння базового методологічного принципу психології — єдність свідомості та діяльності [1].

Формування ж екологічної культури має здійснюватися через цілісний освітній процес, який завдяки своїй екологічності формує й транслює відповідні екологічні норми. В. Калінін акцентує увагу на її ефективності, вказуючи не тільки на суперечності між проблематикою, метою, методами та змістом, але й на необхідність сприяння розвитку особистості, через розвиток її якостей: ціннісних орієнтацій, духовної спроможності, критичного мислення, вміння відстоювати власну точку зору, соціальну відповідальність та активність, навичок вирішення проблем, здатності вести діалог між громадою, органами влади та керівництвом підприємств, турботливого ставлення до навколишнього середовища. Наведені якості відображають не тільки основу активної взаємодії з навколишнім середовищем особистості, але й вказують на основні фактори розвитку екологічності цієї взаємодії з усіма середовищами, у яких може існувати особистість [6].

Професійна робота з етнонаціональним та загальнолюдським досвідом, як зазначено в розробках А. Фурмана, зумовлює розвиток самосвідомості індивіда в рамках розвивальної освітньої взаємодії і має насичений екологічний компонент: спричинює добування істинності знання та активізацію внутрішніх резервів самопізнання, збагачення учнів через особисту причетність до еталонів майстерності та розвитку самоповаги, поширення доброчинності (за канонами й правилами) та позитивного самоствердження, творення кожним довілля, соціальних відносин і самих себе за законами краси, гармонії мудрості та, відповідно, самореалізацію кращого природного й особистісного потенціалу. Виходячи з положень автора,

професійне плекання у розвивальній освітній взаємодії призводить до досягнення суб'єктами освіти компетентностей, які є одними з соціально-психологічних рівнів освіченості [9].

Варто також звернути увагу на диференціацію понять «екологічний» (російською мовою — «экологический» та «экологичный») та «екологізований». Поняття «екологізований» базується на пристосуванні умов існування та діяльності, свідомості та поведінки людини до вимог екологічної безпеки. Характеристика поняття «екологічний», по-перше, базується на формуванні заздалегідь екологічно безпечної діяльності, забезпечує оптимальне співвідношення екологічного показника з іншими протягом усього життя (рос. — «экологический»). По-друге, це діяльність з урахуванням усіх особливостей екології, екобезпеки, сприятливого середовища (рос. — «экологичный») [10].

Виклад основного матеріалу

Освітня взаємодія є складною системою взаємовідносин двох сторін (того, хто навчається, і того, хто навчає), яка наповнюється різноманітною сукупністю індивідуальної та сумісної діяльностей. Традиційно освітній простір описується як система трьох компонентів, що характеризують змістовий компонент освіти:

- психолого-педагогічного;
- навчально-предметного;
- методично-операційного.

Поданий зміст освітнього простору відображає традиційне уявлення про нього. Проте сучасний стан розвитку всіх сфер життя та діяльності людини вбачає кризові ознаки в традиційній системі освіти. Освітній простір завжди пов'язаний із взаємодією між людьми. Ця взаємодія вимагає певних взаємозумовлених дій та здійснює впливи, що керують поведінкою суб'єктів, включених в освітній процес. Будь-які впливи вбачають можливість загрози безпеці людини, незахищеності її власної життєдіяльності. Відтак, освітній простір має акумулювати лише такі впливи, які відповідають природним тенденціям суб'єктивного, гармонійного розвитку та співіснування суб'єкта у взаємозв'язку із власним внутрішнім світом, суспільством, навколишнім середовищем. Тут актуальним постає питання забезпечення екологічності освітнього простору та засобів його наповнення й забезпечення.

Аналіз процесів екологізації освітнього простору може бути здійснений у межах рівневої системи екологічно-засобового компонента. Екологічно-засобовий компонент як певна ієрархічна структура має бути наповнений скоординованими компонентами, які забезпечують характеристику кожного рівня (рис. 1).

Суб'єктивно-екологічний досвід є характеристикою узгодженості ціннісних нормативів і настанов суб'єктів освітньої взаємодії. Він є основою забезпечення особистої екологічності суб'єктів освітньої взаємодії, збереження ними особистісної ідентичності. Значну роль тут відіграє рівень обізнаності про екологію, безпеку; усвідомлення екологічної/неекологічної інформації; зазнавання й усвідомлення впливів; власного розвитку або

порушення внутрішнього балансу тощо. Суб’єктивно-екологічний досвід є певним результатом усвідомлення й опанування базових знань про екологію, безпеку. В освітньому просторі це впливи, що становлять основу уявлень суб’єкта освітньої взаємодії про себе, навколишнє середовище та взаємодію між людьми взагалі й дають змогу обирати та коригувати освітню стратегію. Пошук та отримання інформації в освітньому просторі визначають усвідомлення й трансформацію уявлень про характеристики екологічності, що регулюють та впливають на визначення як повсякденної, так і професійної діяльності суб’єкта.

<i>Екологічно-засобовий компонент</i>			
Зростання соціальності екологізованих виявів освітнього простору	Суб’єктивно-екологічний досвід	<ul style="list-style-type: none"> – узгодженість ціннісних нормативів і настанов суб’єктів освітньої взаємодії; – забезпечення особистої екологічності суб’єктів; – збереження особистісної ідентичності 	Е К О Л О Г І Ч Н И Й О С В І Т Н И Й П Р О С Т І Р
	Особистісно-екологічна активність	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечення екологічності особистісного простору суб’єктів освітньої взаємодії; – створення умов психологічного комфорту суб’єктів; – застосування психологічно безпечних освітніх засобів 	
	Соціально-екологічна причетність	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечення екологічності міжсуб’єктних взаємодій; – оптимізація екологічного співвідношення усіх компонентів освітнього простору; – забезпечення екологічності освітнього результату 	
	Екологізована міжсуб’єктна взаємодія	<ul style="list-style-type: none"> – відповідність освітніх ресурсів вимогам екологічної безпеки; – забезпечення відповідальності за екологічність освітньої взаємодії; – створення безпечних умов існування освітнього простору 	

Рис. 1. Модель екологічно-засобового компонента

Особистісно-екологічна активність задається через забезпечення екологічності особистісного простору суб’єктів освітньої взаємодії. Вона спрямована на створення умов психологічного комфорту усіх суб’єктів, що задіяні в освітньому процесі, та вимагає застосування психологічно безпечних освітніх засобів. Визначальними елементами такої активності є безпечна поведінка, усвідомлення особливостей власної поведінки під час

освітньої взаємодії, укріплення паттернів екологічності поведінки. В освітньому просторі така усвідомлена поведінка визначає певний характер побудови взаємодії всіх суб'єктів, який визначається готовністю до побудови та встановлення екологічних взаємовідносин. Підтримка та сприйняття оптимального балансу життєдіяльності та діяльнісної реалізації спонукає суб'єкта підтримувати такий сприятливий стан, який в освітньому просторі можна визначити як одну з умов екологічності.

Соціально-екологічна причетність розкривається шляхом визначення рівня забезпечення екологічності міжсуб'єктних взаємодій суб'єктів освітнього простору. Вона ґрунтується на оптимізації екологічного співвідношення усіх компонентів цього простору, а також має основним своїм завданням забезпечення екологічності освітнього результату. Соціально-екологічна причетність виявляється через проектування і нормування екологічності власної діяльності та відображає нормативно-регулюючий зміст освітньої взаємодії суб'єктів. Змістове наповнення суб'єктами освіти проекту діяльності дає їм можливість усвідомити та скоригувати власну нормативну систему як на стадії проектування, так і після включення до реальної освітньої взаємодії. Між тим усвідомлення безпечності, гармонійності цих норм для всіх суб'єктів сприяє реалізації їх екологічної діяльності.

Специфіка екологізації освітнього простору відображена у традиційній структурі організації освітньої взаємодії через введення екологічно-засобового компоненту. Тобто, складовими структури визначено психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-операційний та екологічно-засобовий компоненти. Зміст кожної складової ми розуміємо як рівневу ієрархічну систему елементів, що розкривають сутність кожного компонента від суб'єктного рівня до соціально-психологічного, ціннісно-світоглядного.

Психолого-педагогічна складова, на нашу думку, має бути подана через таку систему елементів: когнітивна складова особистісного знання, усвідомлене розуміння практичних дій, індивідуальні норми соціально-психологічної взаємодії, система цінностей міжособистісних стосунків. Когнітивні механізми формування особистісного знання визначаються на суб'єктивному рівні. На особистісному рівні ця складова описується через практичні дії, що розуміються та усвідомлюються всіма суб'єктами освітнього процесу. На соціально-психологічному рівні — через суб'єктивне підґрунтя нормування педагогічної взаємодії. Світоглядний рівень презентується через систематичне ціннісне забезпечення міжособистісних стосунків.

Навчально-предметна складова описується таким чином: на суб'єктивному рівні — через усвідомлення (розуміння) науково-інформаційного змісту; на особистісному рівні — через діяльнісну реалізацію набутих знань; на соціально-психологічному рівні — через проектування та нормування освітньої взаємодії; на світоглядному рівні — через усвідомлення цінностей та реалізацію їх у діяльності.

Суб'єктивний рівень методично-операційного компонента представлений через інтелектуальну компетенцію, яка складається з отриманих та усвідом-

лених знань; особистісний рівень — через діяльнісну компетенцію, що формується через послідовне ускладнення змісту умінь; соціально-психологічний рівень — через соціально-нормотворчу компетенцію, яка регулює соціальну взаємодію; світоглядний рівень — через морально-етичну компетенцію, що є результатом морально-ціннісного забезпечення взаємодії.

Екологічно-засобову складову можна описати, спираючись на побудовану нами модель (див. рис. 1). Базовими елементами якої є: суб'єктивно-екологічний досвід, особистісно-екологічна активність, соціально-екологічна причетність, екологізована міжсуб'єктна взаємодія. На суб'єктивному рівні ця складова аналізується через накопичення та формування суб'єктивно-екологічного досвіду; на особистісному рівні через особистісно-екологічну активність; на соціально-психологічному рівні — через соціально-екологічну причетність; на світоглядному рівні — через екологізовані стосунки.

Отже, загальна структура організації освітньої взаємодії може бути подана як система, що відображає усю її специфіку (див. рис. 2). Ця структура відображає забезпечення ефективності й комфортності умови навчальної діяльності від загальних дидактичних прийомів до екологічних нормативів. Саме включення екологічно-засобового компоненту ілюструє ту безумовну необхідність сьогодення щодо екологізації освітнього простору в цілому й дистанційного навчання як перспективної форми його існування.



Рис. 2. Компонентна структура освітньої взаємодії

Реалізація екологічно-засобового компонента освітнього простору є досить складним процесом. Власний досвід як суб'єкта, що навчається, так і суб'єкта, що навчає, реалізується та вдосконалюється лише в межах такої діяльності, яка неможлива без їхньої взаємодії. Звичне протистояння між суб'єктами освітнього простору має за необхідне регулювати їх особистісну активність, спрямовуючи на засвоєння певних норм та цінностей екологічності взаємодії, що реалізуються як в освітньому просторі, так і поза ним. Помітну роль у цьому процесі відіграє саме суб'єкт, що навчає (викладач). Інформаційне наповнення взаємодії між суб'єктами визначається як освітніми програмами, так і особистісною спрямованістю викладача, який, у першу чергу, має усвідомлювати значення власної екологічності у процесі професійної діяльності.

Висновки. Екологізована міжсуб'єктна взаємодія відображає відповідність освітніх ресурсів вимогам екологічної безпеки. Вона зумовлює забезпечення відповідальності за екологічність освітньої взаємодії, створення безпечних умов існування освітнього простору. Екологізована міжсуб'єктна взаємодія виявляється на суспільному рівні через ціннісну систему екологічності існування людини, реалізацію екологічних цінностей в освітній взаємодії та поза нею. Тут визначальним є рівень розвитку екологічної свідомості в суспільстві, який дає змогу суб'єктам освітнього простору оцінювати власну взаємодію стосовно її екологічності на підґрунті суспільних запитів і вимог. Набуття реального досвіду побудови екологічних взаємовідносин визначає їх ціннісний потенціал, що виходить за рамки освітнього простору і є певним його здобутком. Характеристика екологічно-засобового компонента відображає структуру скоординованих компонентів, які характеризують зростання соціальності екологізованих виявів освітнього простору.

Список літератури

1. Агаркова Е. Ю. Современная экологическая ситуация как отражение духовного кризиса / Е. Ю. Агаркова // Социальный кризис и социальная катастрофа: междунар. конф., 14 марта 2003 г. : материалы международной конференции. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. — С. 91–95.
2. Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологическибезопасной образовательной среды : автореф. дис. ... д.п.н. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Алисов. — М., 2011. — 40 с.
3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. — М. : Айрис-пресс, 2003. — 575 с.
4. Горбань Г. О. Управлінська діяльність: екологія відповідальності / Г. О. Горбань // Актуальні проблеми психології : Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2010. — Том 7. — Випуск 23. — С. 49–53.
5. Горелов А. А. Социальная экология : учеб.-метод. пособие / А. А. Горелов. — М. : Флинта, 2004. — 601 с.
6. Калинин В. «Ловушки» экологического образования / В. Калинин // Волна. — 2004. — № 1. — С. 14–16.
7. Кисляков П. А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи : монография / П. А. Кисляков. — М. : Логос, 2011. — 262 с.
8. Логинов В. В. Сознание и экологическое воспитание / В. В. Логинов, И. В. Мокров, А. А. Силкин // Экология 2002 : Эстафета поколений : Материалы 2-й Пущинской меж-

- дународной школы-семинара по экологии, Москва, 23-26 апр. 2002 г. — М. : Изд-во МГУЛ, 2002. — С. 57-58.
9. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посіб. / А. М. Львовичкіна — К. : МАУП, 2004. — 136 с.
10. Львовичкіна А. М. Принципи позитивності, конструктивності та екологічності як базові принципи екологічної психології / А. М. Львовичкіна // Актуальні проблеми психології : Сб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2010. — Том 7. — Вип. 24. — С. 160-166.

А. А. Застело

доцент кафедри практичної психології
Классический приватный университет, г. Запорожье

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Резюме

Статья посвящена проблемам экологизации взаимодействия субъектов образовательного процесса — того, кто учит, и того, кто учится. Рассмотрена авторская модель экологично-средственного компонента образовательного пространства, предоставлена его характеристика и определено место в структуре образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, экологизация, экологично-средственный компонент, образовательное взаимодействие.

A. A. Zastelo

Associate Professor of Classical private university

EKOLOGIZATSIYA OF EDUCATIONAL CO-OPERATION

Summary

Article deals with problems of ecologization of co-operation of subjects of educational process — that, who teaches, and that, who studies. The author model of ecological-meaning component of educational space is considered, his description is given and a place is certain in the structure of educational space.

Key words: educational space, ecologization, ecological-meaning component, educational co-operation.

УДК 159.923

К. Г. Зозуля

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

ПРОБЛЕМА БАГАТОАСПЕКТНОСТІ ВИВЧЕННЯ ЧАСУ В ПСИХОЛОГІЇ

В статті розглядається вивчення проблеми часу в психологічній науці. Розглянуто поняття сприйняття часу, відображення часу та відношення людини до часу, які розкриті в різних аспектах: віковому, гендерному та соціальному.

Ключові слова: час, урбанізація, сприйняття часу, відображення часу, відношення до часу.

Проблема часу була і залишається однією з ключових в науці та житті людини. Феномен часу вивчається в різних галузях науки: в філософії, біології, фізиці, хімії, соціології та психології.

Відомо, що питаннями часу почали перейматися ще мислителі Античності. Платон розумів час як деяку космічну категорію, Арістотель розглядав час як зміну та рух, який включає в себе три основні складові: те, що було, те, що буде і сьогодні. Останнє Арістотель описував як мить, яку неможливо виміряти та відчутти. Платон вважав, що час слід визначати через категорію вічності. Час є рухом, який, в свою чергу є основою для протяжності рухів. У Середні віки виникли і отримали деякий розвиток вже психологічне та історичне трактування часу. Видатний мислитель цього періоду Фома Аквінський визначав час як міру руху по відношенню до минулого і до майбутнього. Він розподілив час на минуле, сьогодні і майбутнє та на внутрішній і зовнішній. Августин у спробах розкрити природу часу, взяв за основу феномен «звучного голосу» [13].

У період Нового часу за основу визначення часу була взята категорія тривалості. І. Ньютон у своїй роботі «Математичні начала натуральної філософії» поділяє час на дві категорії — абсолютний та відносний [13]. Абсолютний час протікає рівномірно, без будь-якого відношення до навколишнього світу. Відносний час є певною мірою тривалості, він може осягатись почуттями при посередництві якогось руху. Також в цей період розвитку науки були висунуті концепції часу В. Дільтея і А. Бергсона. Так, В. Дільтей вважав час історичною реальністю. А. Бергсон розумів час як сутність життя. На початку 20 століття А. Ейнштейн сформулював загальну теорію відносності. Це стало визначальним кроком у розвитку науки та дозволило встановити зв'язок між часом, матерією та простором. За цією теорією властивості часу не є постійними та незмінними. Час змінюється залежно від властивостей та особливостей процесу, характеристикою якого він виступає [13].

В останні роки феномен часу вивчається в різних напрямках: психофізіологічному, психологічному та соціальному.

У психофізіологічному напрямі проводяться дослідження особливостей нейрофізіологічної організації часу людини. Цьому питанню приділяли увагу Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагіна, Ю. М. Забродін, С. Шервуд та інші. Встановлено, що індивіди з домінуванням лівої півкулі головного мозку мають направленість на майбутнє та досить добре розвинуті здібності до прогнозування. Індивіди з домінуванням правої півкулі головного мозку зосереджені на переживанні сьогодення та направлені на події та переживання минулого [8, 84–85].

У психофізіологічному напрямі однією з центральних проблем є питання адаптації людини до існуючої системи часу. Адаптація до системи часу є важливою умовою успішної адаптації людини в навколишньому середовищі та соціалізації. Відлік часу людиною проводиться завдяки особливій системі — «біологічному годиннику». Через те, що кожен організм працює за своїми, особливими правилами, то і відчуття та сприйняття часу у кожної людини протікають по-різному [15]. Взагалі, сприйняття часу — це образне відтворення таких характеристик явищ навколишньої дійсності, як циклічність, тривалість, швидкість протікання та послідовність [13, 137]. Дослідженням сприйняття часу займалися: А. В. Петровський, Д. Греч, П. Фрес, Д. Г. Елькін, А. А. Кронік, Б. Й. Цуканов, Г. Вудроу, С. Л. Рубінштейн та інші [13]. П. Фрес та Д. Г. Елькін вважали, що людина володіє двома рівнями відображення часу у психіці. Перший рівень (психофізіологічний) зумовлений роботою головного мозку людини. Вивчаючи особливості першого рівня відображення часу, Б. Й. Цуканов використав поняття «тау-тип» [15]. Враховуючи індивідуальні розбіжності в сприйнятті, оцінюванні та відчутті часу, він умовно поділив людей на поспішаючих (недооцінюють час), повільних (переоцінюють час) і точних (точно відтворюють часові проміжки). Також, виходячи з результатів об'ємних досліджень, Б. Й. Цуканов виділив чотири типи темпераменту і пов'язав їх з «тау-типом» індивіда. Так, холерик є поспішаючим типом темпераменту (у людей цього типу процеси збудження значно пересильють процеси гальмування); сангвінік є теж поспішаючим типом темпераменту, але процеси збудження не так значно перевищують процеси гальмування. Найбільш точним типом темпераменту вважається меланхолічний. У таких індивідів власна одиниця часу співпадає з об'єктивною. І найбільш повільним, за Б. Й. Цукановим, є флегматик. Люди-флегматики не поспішають, процеси гальмування та збудження у них врівноважені [15].

Продовжуючи ідеї Одеської школи психології часу Д. Г. Елькіна — Б. Й. Цуканова, З. О. Кіреєва приділила увагу вивченню другого рівня відображення часу — опосередкованому часу. У своїх дослідженнях З. О. Кіреєва показала, що кожному етапові онтогенетичного розвитку властиві індивідуальні особливості у відображенні часу, які сформувалися на основі індивідуально-динамічних особливостей, життєдіяльності, переживанні та засвоєнні соціокультурних феноменів. Розроблено, теоретично обґрунтовано та емпірично уточнено паритетно-ієрархічну модель

розвитку свідомості, що детермінується репрезентаціями часу. Також були визначені основні сенсозмістовні структури, що є концептуальною системою, завдяки якій змінюється уявлення про визначення часу. Так, З. О. Кіреєвою було встановлено, що, в залежності від віку, час як певна реальність сприймається по-різному. У віці 10–12 років — «я росту», у 13–15 років «я дорослішаю», у 16 років «час — це моє життя», у 18–25 років «час — це мої цінні роки», у 26–40 років «час — це моє життя і воно летить все швидше», у 41–55 років «час — це мить», у 55–65 років «я дорослішаю» і «час для мене», і у людей старше 65 років «я старішаю». Також помічено, що в онтогенезі періодично час суб'єктивно виступає як «мій» у віці 10–11 років, 15 років і 18–25 років, і як «загальний» в віці 14 років і 26–40 років [13].

Одним з важливих понять, які вивчаються на психологічному рівні, є поняття «часової перспективи». В своїх дослідженнях Б. Й. Цуканов зіткнувся з проблемою часової перспективи. Згідно його досліджень «тау-тип» зумовлює не тільки індивідуальне відношення до часу і оцінку швидкості протікання часу, а і суб'єктивне відношення до теперішнього, минулого та майбутнього. Так, вивчаючи часову перспективу людей двох вікових груп (26–40 років і 40–55 років), Б. Й. Цуканов виявив, що піддослідні мають неоднакове відношення до минулого, теперішнього та майбутнього в залежності від типологічної групи [15]. Так, за Б. Й. Цукановим «поспішаючий» тип орієнтований на майбутнє, «повільний» — на минуле, а «точний» — на сьогодні.

Сучасні психологи визначають часову перспективу як сукупність уявлень людини про її майбутнє, упорядкованих відносно часової осі. Вивченням часової перспективи займалось багато вчених-психологів. Теорії та концепції часової перспективи висунули К. Левін, Ш. Бюлер, Ж. Нюттен, В. Франкл, Д. І. Фельдштейн, Л. С. Виготський, І. С. Кон, Н. Н. Толстих, А. М. Прихожан та інші [3].

Часова перспектива є важливим регулятором поведінки особистості. Людям, які володіють врівноваженою часовою перспективою притаманне відчуття позитивних емоцій. Часова перспектива вивчається в рамках наративної психології, геронтопсихології. Виявлені навіть зв'язки порушення часової перспективи з різними видами залежностей (алкоголізм, наркоманія і т. д.) [4].

Відношення людини до часу досліджується також у віковому та гендерному аспектах. За результатами дослідження А. Т. Терехіна, А. В. Козлової та Т. Г. Савко, показано, що жінки досить дбайливо оберігають події минулого (і неважливо, було воно добрим чи поганим), а чоловіки ж, навпаки, схильні планувати майбутнє і до своїх мрій та цілей відносяться дуже бережливо. Теперішнє для них є засобом для досягнення цілей і мрій [9].

Проблемам відношення людини різного віку до часу своєї роботи присвятили: У. Джеймс, О. Ю. Балашова, Г. В. Портнова, А. Т. Терехін, Є. І. Головаха, Б. Й. Цуканов, З. О. Кіреєва, Т. М. Титаренко, Г. С. Нікіфоров, П. Фрес та інші. Дослідження О. Ю. Балашової та Г. В. Портнової показують, що люди молодого віку частіше «заглядають» у майбутнє, частіше

будують плани, майбутнє вони вважають світлим, яскравим. Молодих людей непередбачуваність майбутнього приваблює. І навпаки, люди похилого віку схильні згадувати та переживати події минулого, минуле їм здається надійним та комфортним. Майбутнє їх лякає, воно здається їм важким та непередбачуваним. Це явище пов'язується з різними ритмами життя молоді та похилої людини [2]. На думку З. О. Кіреєвої, на сприйняття часу у віці пізньої зрілості (40–55 років) значний вплив має цілісний образ світу, формування якого визначається всім життєвим досвідом людини. В старості (70 і більше років) відбувається суб'єктивне прискорення швидкості перебігу часу; час репрезентується у значенні «життя, яке пройшло» та «яке було наповнене подіями, забарвленими позитивними та негативними емоціями», передається цілісне ставлення до часу: це золото, його потрібно берегти [13].

Е. Ю. Балашова та Г. В. Портнова узагальнили свої дослідження висновком, що у людей сприйняття часу залежить від фізичного, емоційного та психічного стану організму індивіда. Люди похилого віку, згідно цими вченими, сприймають час як такий, що біжить [2]. Такий феномен сприйняття часу ці вчені пояснюють з уповільненням біологічних ритмів організму похилої людини. Таку ситуацію можна пояснити і тим, що життя похилої людини частіш за все стає більш спокійним, навіть уповільненим. Дуже часто, виходячи «на пенсію», людина виходить із активного соціального життя, зменшується коло спілкування, життя стає не таким активним, бурхливим та насиченим подіями [2]. На сприйняття людиною часу мають вплив певні настанови, пов'язані з внутрішнім відчуттям віку людиною: на скільки років людина себе відчуває, який вік вона вважає найбільш насиченим подіями, який вік більше подобається. Проте перераховані не пов'язані з кількістю збережених в пам'яті подій. За змістом, події, збережені в пам'яті людини, найбільш різноманітні в період дитинства та юності. Зі збільшенням віку збільшується кількість важливих сумних подій в пам'яті людини. Таким чином, у кожному віці людини є певні важливі спогади, але у кожному віковому періоді їхня кількість є різною [9].

М. П. Карпенко, К. В. Чмихова та А. Т. Терехін, вивчаючи вікові зміни у сприйнятті людиною часу також прийшли до висновка, що для людей 65-ти років час йде майже вдвічі швидше, ніж для 15-річних. На їх думку, у людей похилого віку проявляється феномен «телескопічного ефекту»: наближення в часі давніх подій та віддалення близьких подій. Період «ремінісцентного провалу» не має залежності від віку. Цей період припадає на один і той же час для більшості населення — близько п'ятнадцяти років тому від даного моменту. Така «загальність» феномену, на думку М. П. Карпенко, К. В. Чмихової та А. Т. Терехіна, може бути пояснена як «колективна амнезія» [6].

Досліджуючи відмірювання часових інтервалів часу в період старості, О. Є. Суріна виявила, що люди похилого віку «перевідмірюють» інтервали довжиною в 1 секунду. Таке явище може бути пов'язане з уповільненням сенсомоторних реакцій у людей похилого віку [14].

Вивчення питання соціального часу є актуальним тому, що час є важливою умовою структуризації та протікання суспільної діяльності людини. Час є чинником, який людина постійно змушена мати на увазі. Адже від сприймання, осмислення та відношення людини до часу, від співвідношення особистості з часовими параметрами оточуючого буття, залежить характер та ефективність діяльності людини [12]. У соціальному аспекті час вивчається як контраст сприйняття та переживання людиною часу в світі міста та села. А. В. Козлова, А. Т. Терехін та Т. Г. Савко, досліджуючи особливості сприйняття часу в залежності від соціально-демографічного статусу індивіда, його індивідуальних психологічних особливостей та певних настанов, зробили деякі цікаві висновки. Була виявлена закономірність між рівнем освіти людини та кількістю збережених у пам'яті подій: чим вищий рівень освіти, тим більша кількість згаданих людиною подій. Між тим, не було виявлено якогось значного впливу певних соціально-демографічних ознак (наявність або відсутність родини, дітей) на кількість збережених подій різних років [9].

Основною причиною пильної уваги вчених до вивчення переживання та сприймання людиною часу в місті є повсякчасна урбанізація. В сучасній науці урбанізація розуміється як історичний процес підвищення ролі міст у розвитку суспільства, що викликає зміни в соціально-професійній та демографічній структурі населення і впливає на його культуру, спосіб життя, психологію. З урбанізацією можна пов'язати феномен часовідчуття як особливості проблеми часу нашої динамічної епохи.

О. М. Лозова зазначає, що місто є концентрованим поселенням людей; люди в місті зайняті різноманітною професійною діяльністю; традиції та звичаї зберігаються не так часто й точно, як у селі. Навпаки, сільська спільнота має, на думку О. М. Лозової, такі основні характеристики: стабільність, збереження та передача наступним поколінням традицій та звичаїв; населення займається в основному однотипною діяльністю; село, на відміну від міста, є більш розрідженим поселенням [10].

На території міста проживає велика кількість людей з різними уподобаннями та нормами моралі й поведінки. Велика щільність населення змушує міських жителів бути більш толерантними до інших у питаннях поведінки та культурних уподобань. Деяке відхилення від загальних норм поведінки жителями міста сприймається адекватно, тоді як у селі порушення встановлених предками та законом норм засуджується.

У зв'язку з тим, що сучасне місто знаходиться в процесі постійного розвитку, динаміка часу міста дуже відрізняється від динаміки часу села. Така ситуація породжує досить складний та важкий процес адаптації селянина до життя в мегаполісі [7]. Глобальні зміни в світі, швидкий темп розвитку науки і техніки призводить до постійного пришвидшення процесу урбанізації. І це змушує людей постійно змінювати (частіше — збільшувати) швидкість своєї життєдіяльності.

Для сучасного суспільства характерним є збільшення темпів соціальних змін. Вони стають все більш аритмічними. Соціальний час вже не є однонаправленим, від минулого до майбутнього. Майбутнє стає непередбачува-

ним. Зміни темпоральності суспільства можна спостерігати через основні структури соціуму: економічну, соціальну, культурну, політичну [11].

Таким чином, розглянувши основні аспекти вивчення категорії часу, ми можемо зробити висновок, що цей процес є складним та багатограним, який залежить від віку, статі та соціального середовища. Проте, не дивлячись на накопичені дані, можна констатувати їх недостатність. Особливо це стосується питання сприймання та переживання часу у розрізі «місто — село».

Список літератури

1. Багрова Н. Д. Фактор времени в восприятии человеком / Н. Д. Багрова. — 1980, С. 9–19.
2. Балашова Е. Ю., Портнова Г. В. Возрастные особенности психического отражения времени // Психология зрелости и старения. — 2006. — № 3. — С. 5–23.
3. Витюткина Т. А., Гринева О. А. Исследования временной перспективы и транспективы в психологии // Вестник интегративной психологии. — Часть 1. — 2011. — Выпуск 9. — С. 48–50.
4. Голишева Н. В., Гордеева А. В. Особливості уявлень про часову перспективу у студентської молоді // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. — 2011. — Випуск 11. — С. 152–160.
5. Губеладзе І. Порівняльний аналіз соціально — психологічних особливостей сільської та міської спільнот // Практична психологія та соціальна робота. — Випуск 10. — 2011. — С. 63–67.
6. Карпенко М. П., Чмыхова Е. В., Терехин А. Т. Модель возрастного изменения восприятия времени // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 81–87.
7. Карповець М. В. Антропологічні особливості переживання часу в світі міста // НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАУКМА. — Том 115. — Філософія та релігієзнавство. — 2011. — С. 8–12.
8. Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированное временем. — Одесса: ВМВ, 2010. — 384 с.
9. Козлова А. В., Терехин А. Т., Савко Т. Г. Индивидуальные различия в восприятии времени // Вопросы психологии. — 2009. — № 6. — С. 91–97.
10. Лозовая О. Н. Ментальность города и села как объект психосемантического исследования: к постановке проблемы // Журнал практикующего психолога. — 2009. — Выпуск 15. — С. 130–140.
11. Мифтахутдинова А. М. Время в системе социально-экономических отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Чебоксары, 2010.
12. Молчанов Ю. Б. Проблема времени в современной науке. — М. : Наука, 1990. — 136 с.
13. Проблемы научных исследований «Психологии времени» в трудах учёных Одесского университета: традиции и перспективы : сб. науч. трудов / ОНУ имени И. И. Мечникова ; под общ. ред. д. псих. н. З. А. Киреевой. — Одесса : «Одесский национальный университет», 2012. — 184 с.
14. Сурина О. Е., Антонова Н. В., Капусняк О. Н. Отмеривание временных интервалов людьми пожилого возраста // Физиология человека. — 2003. — Т. 29. — № 1. — С. 5–10.
15. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 217 с.

Е. Г. Зозуля

аспирант кафедры общей психологии и психологии развития личности
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПРОБЛЕМА МНОГОАСПЕКТНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕНИ В ПСИХОЛОГИИ

Резюме

В статье рассматривается изучение проблемы времени в психологической науке. Рассмотрены понятия восприятия времени, отображения времени и отношения человека ко времени, которые раскрыты в различных аспектах: возрастном, гендерном и социальном.

Ключевые слова: время, урбанизация, восприятие времени, отображение времени, отношение ко времени.

K. G. Zozulya

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

A PROBLEM OF MULTIDIMENSIONALNESS OF STUDY OF TIME IS IN PSYCHOLOGY

Summary

In the article examined study of problem of time in psychological science. Disclosed concepts of time perception, time display and man's relationship to time. These concepts are disclosed in various aspects: age, gender, and social.

Key words: time, urbanization, the perception of time, time display, relationship to time.

УДК 159.9.072

О. В. Кинелёва

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

ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрена теоретико-методологическая база, позволяющая определить содержание понятия «временная компетентность личности», представлена модель временной компетентности, описаны её структурные компоненты.

Ключевые слова: временная компетентность, структура временной компетентности, психологическое время личности.

Постановка проблемы. Познать время и овладеть временем — это задачи, решение которых имеет важнейшее значение для развития человеческой культуры, общества и личности. Проблема времени привлекает неослабевающее внимание исследователей на протяжении всей истории человечества, но особую актуальность она приобрела именно сейчас, в условиях постоянных социальных перемен, увеличения объёма информации и ускорения процессов развития, характерных для современного общества, где происходит изменение субъективной временной динамики личности.

Актуальность исследования. Исследование временной компетентности имеет не только теоретическое значение для развития психологии личности и социальной психологии, но и находит непосредственный выход в решении практических задач формирования жизненных стратегий.

Специфика изучения временной компетентности, заключается в малой разработанности проблемы, а также в отсутствии единого подхода в определении её структуры, компонентов и механизмов развития.

Цель статьи описать модель временной компетентности личности, а также определить закономерности, сходства и различия в её структуре в зависимости от возраста и гендера.

Понятие временной компетентности личности в психологии анализируется с нескольких позиций. В рамках личностного подхода временная компетентность исследуется в контексте понимания времени жизни как ценности в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций. Компетентность во времени, согласно концепции А. Маслоу, является одним из основных условий самоактуализации личности. По мнению А. Маслоу, человек, который живёт прошлым или надеется на жизнь в будущем, не достигает полного развития.

Э. Шострем связывает с концепцией временной компетенции личности понятия «манипулятор» и «актуализатор». Манипулятор, отличается чрезмерным интересом к прошлому или будущему в ущерб настоящему. Если он всё же ориентирован на настоящее, то может много говорить о том, что

делает, но его поведение останется пассивным. Личность актуализатора, напротив ориентирована на настоящее, на реальную жизнь «здесь и теперь». Прошлое и будущее интегрированы у таких людей с настоящим, присутствуют в нём, образуя его фон и придавая ему смысл [8, 30].

Ж. Нюттен продолжил разрабатывать введённое Э. Шострем понятие временной компетентности. Ж. Нюттен определил, что действенная и реалистичная временная перспектива в значительной степени зависит от субъективного восприятия (от осознаваемой инструментальности) и от наличия причинно-следственных структур (темпоральной интеграции). Согласно Ж. Нюттену, субъект с высокой степенью такой временной интеграции обладает временной компетентностью [7, 376].

В последние годы опубликован ряд научно-исследовательских работ, отражающих возросший интерес к изучению проблематики временной компетентности. Анализ подобной психолого-педагогической литературы позволяет определить различные уровни проявления временной компетентности в жизнедеятельности человека.

А. К. Болотова рассматривает временную компетентность как необходимый компонент почти всех существующих моделей профессиональной, социальной и личностной компетентности. Согласно А. К. Болотовой временная компетентность означает адекватность временных восприятий (чувство времени) и навыки планирования, способность рационально перераспределять временные приоритеты и лимиты межличностного общения, не пренебрегать временем другого в межличностных отношениях, соблюдать принципы и правила временного менеджмента, включая умения делегировать полномочия в социальных коммуникациях [2, 171]. Основываясь на положениях временной концепции А. К. Болотовой, И. А. Яксина указывает на особое значение временной компетентности в системе межличностных взаимодействий, и её важную роль в установлении прочных и длительных, продуктивных социальных контактов [6].

Л. П. Енькова исследует временную компетентность в контексте психолого-педагогического образования. В. И. Дендерина понимает временную компетентность как одну из составляющих академической и профессиональной компетентности [4, 98].

И. С. Калинин компетентность во времени рассматривает через такие факторы, как осознанность и упорядочивание личных целей, их согласованность с целями близких людей и с целями организации [5, 88].

О. В. Кузьмина изучает компетентность во времени как интегральную характеристику, определяющую способность человека выстраивать личную временную транспективу, конструктивно действовать в различных временных режимах в реальных ситуациях жизнедеятельности. Временная компетентность способствует правильной оценке сложившейся ситуации и принятию в связи с этим соответствующих решений, позволяющих достичь эффективного результата. Согласно О. В. Кузьминой структура временной компетентности представлена посредством пяти компонентов: ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный, рефлексивный, операционально-технологичный. Данная структура по-

зволяет вскрыть как уровень личностных характеристик, так и уровень деятельности [6].

Таким образом, временная компетентность связана с различными аспектами деятельности. Поэтому можно утверждать, что существует временная компетентность в учебной, профессиональной деятельности, в общении. Наблюдается и тенденция рассматривать временную компетентность как компонент общекультурной и профессиональной компетентности.

Поскольку временная компетентность является неотъемлемой частью разных сторон жизнедеятельности, то вполне закономерно считать её основополагающим аспектом в картине жизненного пути и образе жизни личности. К. А. Абульханова-Славская обозначает временную компетентность как «способность к организации жизни во времени», которая не сводится к одному лишь планированию, осмыслению жизненных перспектив, а имеет более глубокий смысл. Способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное её целям, ценностям, есть высший уровень и подлинное оптимальное качество субъекта жизни [1, 21].

Многообразие подходов к проблеме временной компетентности личности позволяет обширно и разносторонне изучить концептуальные основания исследуемого понятия. Однако необходимо отметить отсутствие точного, предельно чёткого определения временной компетентности. Смысловые значения варьируют в зависимости от контекста применения, направленности деятельности, социально обусловленных ситуаций.

В данном исследовании временная компетентность не ограничивается рамками профессиональных или коммуникативных умений, она соотносима с биографическим масштабом психологического времени. Временная компетентность позволяет соединить воедино физическое, биологическое, социальное и индивидуальное (переживаемое) время. При этом с одной стороны, она является характеристикой личности, с другой — она формируется, проявляется и совершенствуется в деятельности.

В основе временной компетентности находятся индивидуальные особенности восприятия физического времени и его психологического переживания (учитывая уникальные феномены обратимости и многомерности, парциального настоящего), регуляции деятельности во времени. Используя навыки организации времени (планирование, самоорганизация, самоконтроль), а также определённую совокупность знаний и умений (способности к целеполаганию, умение прогнозирования, резервирования, делегирования времени, знание приёмов и технологий эффективного использования), человек преобразует временные ресурсы, применяя различные стратегии организации времени жизни.

Временная компетентность определяет способность человека выстраивать личную временную перспективу (учитывая анализ ретроспективного опыта и целеполагание) и конструктивно действовать в различных внешне заданных временных условиях. Это положение основывается на концептуальных взглядах Ж. Нюттена, который полагал, что термин «временная перспектива» связан с тремя различными аспектами психологического

времени: временной установкой, временной ориентацией и собственно временной перспективой. Согласно Ж. Нюттену поведение человека детерминруется не только событиями настоящего, но также событиями прошлого и будущего, представленными во временной перспективе субъекта. Это обусловлено тем, что временная перспектива образована объектами или событиями, существующими на репрезентативном (когнитивном) уровне поведенческого функционирования. Объекты когнитивной репрезентации не привязаны к настоящему моменту, в котором осуществляется этот акт репрезентации. В рамках понятия о временной перспективе прошлые и будущие события влияют на осуществляемое в настоящем поведение в той степени, в какой они актуально представлены на когнитивном уровне поведенческого функционирования [7, 354]. Позиция Ж. Нюттена находит своё продолжение в причинно-целевой концепции (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), которая описывает механизм децентраций психологического времени. Благодаря децентрациям единицы психологического прошлого, настоящего и будущего утрачивают свою устойчивость и трансформируются друг в друга. Изменения временного статуса межсобытийных связей может привести к изменениям в степени актуальности, потенциальности и реализованности событий и тем самым — к их взаимозамещению [3, 124].

Подобные концептуальные подходы подчёркивают невозможность осмысления временной компетентности только в рамках организации временных параметров своего труда, личных занятий или коммуникативного взаимодействия во времени с учётом временных лимитов общения. Временная компетентность, являясь частью психологического времени личности, осуществляет темпоральную организацию всего жизненного пространства личности.

Работая над структурой временной компетентности личности, мы опирались на схему О. В. Кузьминой [6, 32], однако структурные блоки и компоненты разработаны самостоятельно. Статический аспект данной модели представлен посредством составляющих её структурных компонентов. Динамический аспект раскрыт как процесс формирования и совершенствования временной компетентности личности, определяющей долговременную регуляцию жизненного пути.

Так как временная компетентность является характеристикой личности, а также формируется и проявляется в практической деятельности, логично рассматривать её через совокупность личностного и деятельностно-поведенческого уровней. Поэтому разработанная структурно-функциональная модель представлена как структурированная динамическая система функциональных компонент, необходимых и достаточных для устойчивого достижения заданных результатов деятельности (рис. 1).

Аксиологический компонент временной компетентности раскрывает отношение человека ко времени, при осознании конечности индивидуального существования и ценности времени как невозполнимого ресурса. Аксиологический компонент предполагает осознанную активность, инициативность и ответственность личности в преобразовании физического

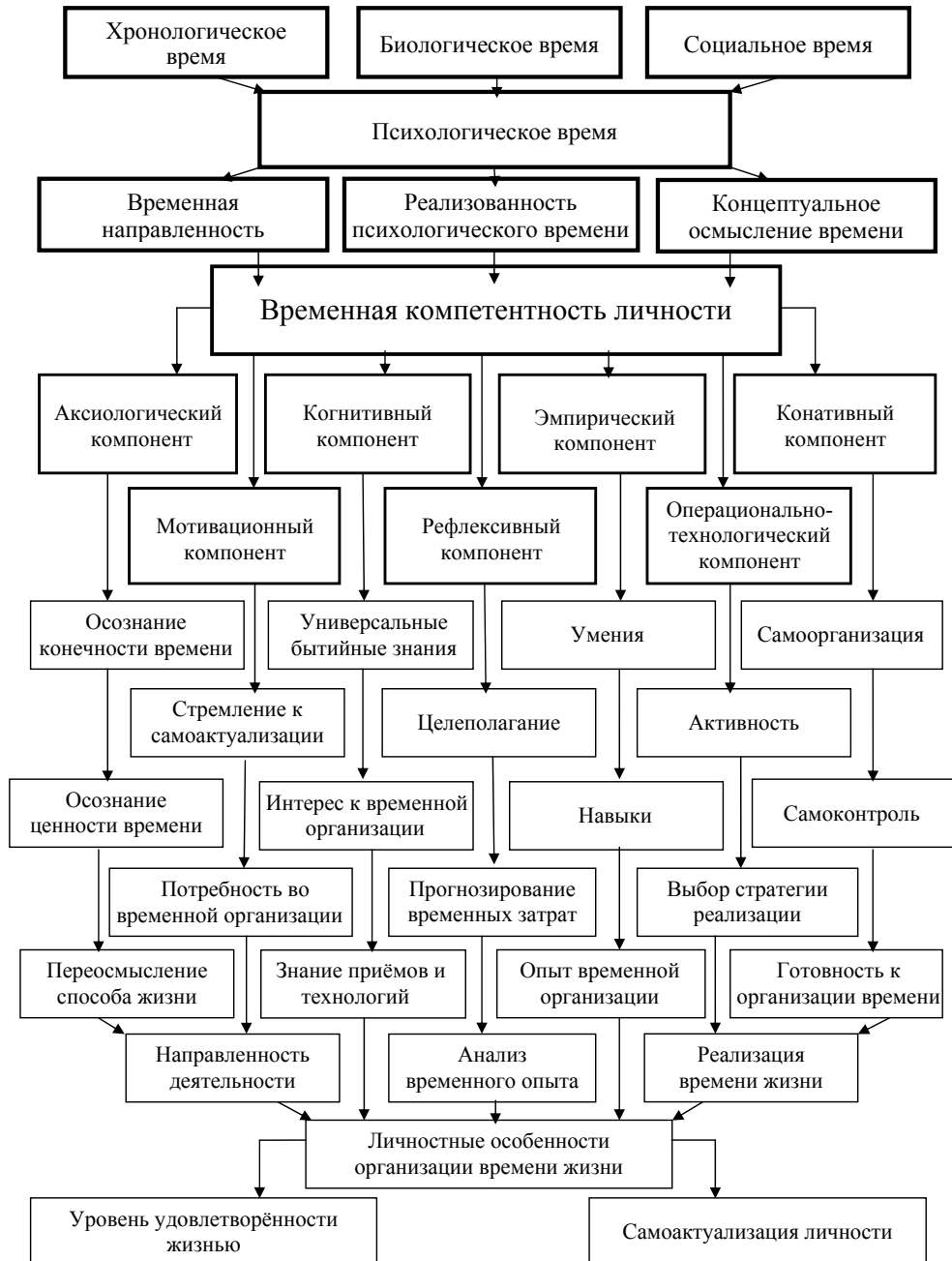


Рис. 1. Структурно-функциональная модель временной компетентности личности

времени. В итоге переосмысления способа жизни предполагается доминирование «исторической» концепции переживания времени над «эгоцентрической» (Т. Коттл) и принятие общечеловеческой системы ценностей («жизнь», «здоровье», «семья», «труд», «природа»).

Мотивационный компонент весьма значим, поскольку при его отсутствии невозможно развитие и совершенствование временной компетентности личности как таковой. Мотивационный компонент временной компетентности раскрывается через силу побуждения к организации времени жизни и деятельности, через стремление личности реализовать свой потенциал в жизни.

Когнитивный компонент временной компетентности первоначально базируется на обобщенных знаниях повседневного характера. На этой основе при наличии интереса и активности личности выстраивается определённая совокупность знаний, приёмов и технологий эффективного использования временных ресурсов.

Рефлексивный компонент включает в себя целеполагание, прогнозирование временных затрат и анализ ретроспективного опыта. Следовательно, он выполняет функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудностей в организации времени жизни.

Эмпирический компонент временной компетентности содержит практические умения, и навыки организации деятельности во времени.

Операционально-технологический компонент временной компетентности определяется через активность личности, которая является ведущим параметром при построении жизненных стратегий. Данный компонент временной организации обеспечивает непосредственно процессуальную сторону организации и реализации времени жизни.

Конативный компонент временной компетентности раскрывает способность к волевому осуществлению временной регуляции жизненного пути, а также стремление к самоорганизации и самоконтролю.

Динамическая совокупность компонентов обеспечивает полноценный процесс, который является важным условием для продуктивного и эффективного использования времени жизни, реализации творческого потенциала, высоких профессиональных достижений. Любой структурно-функциональный дефект, неразвитость межкомпонентных связей ограничивает возможности человека по достижению оптимальных результатов в темпоральной организации времени жизни.

Временная компетентность выступает как сложное системное образование, в основе которого интегрированы индивидуальные особенности восприятия и переживания времени, представления о прошлом, настоящем и будущем, об отношении длительности и последовательности событий, а также оценки и суждения личности, воздействующие на текущие временные переживания. Временная компетентность, как часть психологического времени, соединяет в себе уровень неосознаваемых и осознанных переживаний.

Субъект как носитель временной концепции, со свойственным ему способом переживания временного потока (посредством преломления сквозь

призму сознания и влияния бессознательного), переживает определённую направленность временных перспектив и представлений, формирует картину жизненного пути. Осознание уникальной ценности времени и конечности индивидуального существования определяет совершенствование временной компетентности в деятельности и сопутствует личностному росту, высокому уровню самоактуализации и социально-психологической адаптированности.

Организация и методы исследования. В ходе реализации исследования возрастных и гендерных особенностей временной компетентности личности использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих методов: теоретические — анализ, синтез, классификация современных научных подходов к изучению временной компетентности; эмпирические методы: беседа, анкетирование, тестирование, проективные методики. В исследовании были применены: анкета-интервью «Организация времени жизни» (модификация автора), методика «Временные децентрации» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (А. Ньюгартен), методика «Временные ориентации в ассоциативном эксперименте» (Л. А. Регуш), проективная методика «Нарисуй время» (Ю. К. Стрелков), тест по оценке уровня самоактуализации личности (Н. Ф. Калина).

В эмпирическом исследовании возрастных и гендерных особенностей временной компетентности приняли участие 261 человек, из них 150 женщин и 111 мужчин в возрасте от 17 до 65 лет. Математико-статистические методы: критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена.

Выводы. Человек, обладающий временной компетентностью, осознаёт темпоральную неразрывность и интеграцию событий своей жизни. Его действия осуществляются в настоящем, но стимулируются и направляются причинными (из прошлого в будущее) и целевыми (из будущего в прошлое) межсобытийными связями. Если межсобытийные связи теряют свою подготавливающую и координирующую функции, когнитивная репрезентация замещает реальные действия, что проявляется во вневременной фантазии.

Временная компетентность может рассматриваться как интегральная характеристика личности, посредством которой осуществляется темпоральная регуляция жизненного пути, однако, такая ситуация является, скорее личностным достижением, чем всеобщим правилом. Поэтому, чаще временная компетентность может быть более выражена в каких-то одних видах деятельности и менее — в других.

Временная компетентность соотносима с личной и профессиональной компетентностью и в такой интерпретации может являться одним из существенных показателей профессиональной и/или личностной зрелости. Временная компетентность является определяющей коммуникативной компетентности, а именно способности оптимально строить взаимодействие во времени, сужая или расширяя временные рамки общения. Временная компетентность выступает значимым компонентом общекультурной компетентности, и как следствие имеет разные уровни проявления в жизнедеятельности человека.

Согласно результатам исследования можно сделать заключение, что в структуре временной компетентности есть ряд возрастных и гендерных закономерностей:

1. В психологическом времени личности можно выделить три ведущие тенденции: равное переживание, переоценивание и недооценивание времени:

– в личной ($p < 0,001$) и профессиональной сферах жизни ($p < 0,001$), женщины чаще склонны занижать, свой хронологический возраст в субъективных оценках, чем мужчины. Следствием этого является недооценка своего времени. Мужчины напротив чаще чем женщины переоценивают свой хронологический возраст в личной ($p = 0,041$) и профессиональной сферах жизни ($p < 0,05$);

– в юности, как в личной, так и в профессиональной сфере жизни преобладает тенденция переоценивания времени, ощущение себя старше хронологического возраста. В зрелом возрасте от 21 до 65 лет значительно увеличивается число мужчин и женщин, оценивающих себя более молодыми, чем есть в действительности ($p < 0,001$), при этом степень занижения собственного возраста возрастает. Учитывая обширный уровень распространения тенденции недооценивания времени, подобный результат можно интерпретировать как сохранение активной жизненной позиции, а также как стремление человека в условиях ограниченного времени жизни замедлить процесс его истощения, заимствуя из неопределённого прошлого некоторое количество лет. В возрасте от 51 до 65 лет уменьшается количество лиц, которые соотносят со своим хронологическим возрастом положительные экспрессивные оценки;

– женщины склонны испытывать беспокойство при осознании хронологического возраста, что ярко проявляется в группе 21–40 лет. Для мужчин в целом беспокойство относительно своего хронологического возраста не характерно.

2. У большинства испытуемых умения по организации времени жизни соответствуют среднему уровню. При планировании мужчины и женщины учитывают как ближайшую, так и отдалённую перспективу:

– оптимальные значения краткосрочного планирования (средний и высокий уровень) у женщин наиболее часто встречаются в возрасте от 31 до 40 лет, у мужчин в возрасте от 17 до 40 лет. В старших возрастных группах 41–65 лет есть тенденция снижения этих показателей;

– в долгосрочном планировании оптимальные значения наиболее характерны для женщин в возрасте от 17 до 40 лет, а для мужчин от 17 до 30 лет, в дальнейшем эти показатели встречаются значительно реже, что свидетельствует о сужении временной перспективы.

3. Для мужчин и женщин определена положительная корреляция между организацией времени и уровнем жизненной удовлетворённости, социально-психологической адаптированности ($p < 0,01$).

4. Для большинства испытуемых наиболее актуально психологическое настоящее, включающее те межсобытийные связи, реализация которых уже началась, но ещё не завершилась и которые соединяют между собой события хронологического прошлого и будущего:

– у девушек 17–20 лет чаще по сравнению с испытуемыми юношами встречается тенденция совмещения временных ориентаций на настоящее и будущее ($p < 0,05$), что может быть связано с предвосхищением ожидаемых событий;

– женщины в возрасте от 21 до 65 лет чаще ориентируются на настоящее по сравнению с юными девушками ($p = 0,043$). Это может быть объяснено тем, что свойственная юности устремлённость в будущее, заполненная планами и ожиданиями, сменяется в зрелом возрасте широким спектром новых возможностей и прерогатив. Мужчины независимо от хронологического возраста ориентированы на настоящее.

5. В концептуальном осмыслении времени также можно выделить ряд возрастных и гендерных различий:

– для большинства мужчин и женщин время представляется некоторой длительностью, которую можно объективизировать, посредством различных, зафиксированных в культуре способов измерения (час, сутки, год; период человеческой жизни; явление природного мира), что свойственно концепции «Социальное время»;

– у женщин в возрасте от 17 до 20, а у мужчин от 17 до 30 лет наблюдается стереотипность временных образов. Для женщин в возрасте от 21 до 30 лет характерно взаимодополнение временных концепций, увеличивает уровень абстрактности темы;

– представления о времени, характерные для «Надличностной» концепции (невозможность метрических измерений, отсутствие истории) наиболее часто встречаются у мужчин и женщин в возрасте от 31 до 50 лет.

– в старшей возрастной группе женщин 51–65 лет уровень представлений о времени, свойственных «Надличностной» концепции продолжает возрастать, достигая своего максимума, а среди мужчин напротив, снижается.

6. При графическом преобразовании «Времени» большинство женщин в возрасте от 17 до 50 лет проявили креативность (образы насыщены, используется большое количество смысловых символов, цветов и их оттенков). В старшей возрастной группе эти характеристики значительно менее выражены. Представления о времени у мужчин конкретны, лаконичны, проработана, как правило, малая часть поверхности листа, характерно меньшее количество смысловых символов и цветовых выборов.

7. Для испытуемых мужчин и женщин определена положительная корреляция между уровнем жизненной удовлетворённости и стремлением к самоактуализации ($p < 0,01$). Следовательно, эти индикаторы временной компетентности взаимосвязаны:

– можно предположить, что чем меньше личность ориентирована в прошлое, тем в большей степени у неё выражено стремление к самоактуализации и тем выше уровень её жизненной удовлетворённости. Тенденция отрицательной корреляционной связи между этими переменными наблюдается как у мужчин, так и у женщин;

– ориентация на настоящее и будущее в организации времени жизни, является наиболее значимым условием для реализации внутреннего потенциала личности и достижения высокого уровня жизненной удовлетворённости и психологического комфорта.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 158 с.
2. Болотова А. К. Психология организации времени : [учеб. пособ. для студ. вузов] / А. К. Болотова. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 254 с.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — [2-е изд.]. — М. : Смысл, 2008. — 260 с.
4. Енькова Л. П. Структура и содержание временной компетентности в контексте психолого-педагогического образования / Л. П. Енькова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. — 2011. — № 4. — С. 97–100.
5. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем / С. И. Калинин. — СПб. : Речь, 2006. — 371 с.
6. Кузьмина О. В. Типологические особенности временной компетентности личности / О. В. Кузьмина // Вестник удмуртского университета. — 2012. — Выпуск 1. — С. 30–36.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. — М. : Смысл, 2004. — 608 с.
8. Шостром Э. Человек — манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Эверетт Шостром ; [пер. с англ. В. Данченко]. — Минск: ТПЦ «Полифакт», 2003. — 128 с.

О. В. Кінельова

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

ВІКОВІ ТА ҐЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

У статті розглянуто теоретико-методологічну базу, яка дозволяє визначити зміст поняття «часова компетентність особистості», представлено модель часової компетентності, описано її структурні компоненти.

Ключові слова: часова компетентність, структура часової компетентності, психологічний час особистості.

О. V. Kinelyova

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

THE AGE AND GENDER CHARACTERISTICS TO THE TIME COMPETENCE OF PERSONALITY

Summary

In the article there are the theoretical and methodological frameworks that allow to define the concept of «time competence of personality», a model of time competence, which is described its structural components.

Key words: time competence, structure of the time competence, psychological time of personality.

УДК 159.922.1055.26

А. С. Кочарян

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологического консультирования и психотерапии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина

М. Ю. Кожина

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

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРАХ ЖИЗНИ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Социально-психологические исследования свидетельствуют о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей. Функции матери не занимают центрального места в самосознании современной женщины. В современных условиях, когда возросла социальная нагрузка на женщину, ей стало значительно сложнее, чем раньше, сочетать трудовую, общественно-полезную деятельность и материнство, это сочетание всё больше приобретает социальный характер. Помимо возникновения потребности в повышении родительской компетентности, происходит осознание недостаточности в эмоциональных переживаниях, неготовности к возникновению материнских чувств. Возможность гармоничного сочетания женщиной профессиональных и семейных ролей в значительной мере определяются ее практической готовностью к семейной жизни и к материнству.

Ключевые слова: готовность к материнству; гендерная идентичность; диффузная идентичность; гендерная идентичность по типу «мораторий»; преждевременная идентичность, психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД).

Актуальность. Психологическое изучение материнства обусловлено остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей, увеличением числа детей-сирот при живых родителях, ростом числа случаев жестокого обращения с ребенком, увеличением случаев инфантицида и девиантного материнского поведения, и не разработанностью программ социальной и психологической помощи семье и, в первую очередь, женщине [1].

Всё чаще родители в преддверии рождения ребёнка оказываются неосведомлёнными об элементарных особенностях развития ребёнка и своих функциях, и в уходе за ним. Кроме того, уменьшение количества детей ведёт к тому, что часто первый младенец, с которым встречается женщина, став матерью, — это её собственный ребёнок. В этих условиях помимо возникновения потребности в повышении родительской компетентности, происходит осознание недостаточности в эмоциональных переживаниях, неготовности к возникновению материнских чувств [11].

Все это происходит в условиях, когда наблюдается существенное падение рождаемости и резкое ухудшение физического и психического здоровья новорожденных [9]. Основной причиной этого является изменение отношения к ролям женщины и матери в обществе. В результате этого гендерное равенство зачастую принимает искаженные формы, которые приводят к нарушению структуры семьи, детско-родительских отношений, процесса полоролевой социализации [10, 12]. Материнство в современном обществе психологически обесценивается и отходит на «задний план» в сравнении с материальными ценностями или ценностями социального успеха. Игнорирование этих вопросов приводит к проблеме психологической неготовности к материнству [7].

Аналитический обзор. Психологическая готовность к материнству (ПГKM) трактуется, как способность матери обеспечивать адекватные условия для развития ребенка, проявляющаяся в определенном типе материнского отношения [3] и как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъектная ориентация в отношении к ребёнку

Центральным механизмом в процессе формирования ПГKM является изменение отношения женщины к материнству, надделение субъективного содержания материнства новым смыслом [7].

Выделены следующие факторы в определении психологической готовности к материнству: доброжелательное отношение женщины к ребёнку, готовность создать для ребёнка оптимальные условия развития, положительное отношение женщины к идее родоразрешения через естественные родовые пути, уверенность в своих способностях, умение управлять собой и своими эмоциями [7]. Определена структура и содержание компонентов ПGM: потребностно-ценностного, эмоционально-волевого, духовного, когнитивного [5, 8, 11].

В психологии готовность к материнству рассматривается как комплексное образование в полоролевой сфере личности. Полоролевая идентичность возникает на базе половой идентичности и включает в себя гендерные роли и, связанные с ними, модели социального поведения. Кроме того, она включает в себя ряд связанных с ролями женских качеств, которые девочка должна освоить. Принятие и освоение девочкой этих ролей и качество определяет структуру полоролевой идентичности, с которой, в дальнейшем, соотносятся самосознание личности и характер ее поведения [13]. В этом смысле роль матери встроена в систему других женских ролей. В зависимости от своего места она может по-разному присутствовать в жизни женщины.

В комплексных исследованиях состояния женщины во время беременности, связанные с успешностью ее адаптации к материнству и обеспечением адекватных условий для развития ребенка, учитываются разнообразные факторы: личностные особенности; история жизни; адаптация к супружеству; особенности личностной адаптации как свойство личности; удовлетворенность эмоциональным отношением со своей матерью; модель материнства своей матери; культурные, социальные и семейные особенности; физическое и психическое здоровье [11].

В психологических аспектах материнства существуют такие направления: феноменологическое, психолого-педагогическое, психотерапевтическое. В феноменологическом выделяются функции матери, особенности ее поведения, переживаний, установок, ожиданий. Популярным является выделение типов и стилей материнского поведения, отношения, позиций. По периоду периода материнства выделяют такие стадии: беременность, младенчество, ранний и дошкольный возраст, школьники и подростки. С позиции анализа беременности как условия развития ребёнка исследуются особенности психического состояния женщины в период беременности, влияющие на развитие ребёнка. В первую очередь это наличие стрессов, депрессивных состояний, психопатологических особенностей, их возникновение и обострение в различные периоды беременности. С целью прогноза стиля отношения матери к ребёнку и особенностей материнско-детского взаимодействия исследуются материнские ожидания, установки, воспитательные стратегии, ожидание удовлетворенности материнской ролью, компетентность матери.

В психиатрически ориентированных исследованиях анализируется связь психических нарушений с течением беременности и риском нарушения материнско-детских отношений после родов, прогнозом возникновения послеродовых депрессий, а также других психических нарушений в развитии ребёнка. В качестве основных выделяются следующие факторы: наличие соответствующих состояний в анамнезе, в период беременности, их усиление в течение беременности; связь эпизодов психических нарушений в различные периоды беременности с нарушением развития ребёнка [5].

В современной психологии личности и психотерапевтически ориентированных направлениях материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщины своей материнской ролью, как стадия личностной и половой идентификации [13]. В рамках этого направления можно выделить следующие аспекты. Материнство как стадия половозрастной и личностной идентификации: в исследованиях этого направления материнство анализируется с точки зрения личностного развития женщины, психологических и физиологических особенностей разных периодов репродуктивного цикла (в отличие от других периодов жизни).

Одной из наиболее важных фаз считается беременность, которая рассматривается как критический период жизни женщины, стадия полоролевой идентификации, особая ситуация для адаптации. В этот период актуализируются неизжитые детские психологические проблемы, личностные конфликты, проблемы во взаимодействии со своей матерью, в переживаниях беременности играют роль особенности модели материнства своей матери, адаптация к супружеству. В динамике личностных изменений отмечается инфантилизация, обострение внутриличностных конфликтов, повышение зависимости, уровня тревожности. Беременность понимается как острый переходный период, который нередко сопровождается кризисными переживаниями [13].

В ходе беременности существенно изменяются сознание женщины и ее взаимоотношения с миром. Необходимой является перемена образа жизни,

вживание в роль «матери». Для многих женщин исход беременности и родов может быть громадным сдвигом к подлинной зрелости и потенциально нагруженных чувством вины ранних материнско-детских отношений. Беременность можно считать критической точкой в развитии женской идентичности [13].

Проблематизация. Последние годы женщина активно осваивает новые возможности на направление гендерной идентичности. Кризис маскулинности создал и кризис фемининности: женщина не может формироваться по старым лекалам фемининности. Построить свою гендерную идентичность означает освоить полоролевое пространство фемининности, сделать его своим. Вместе с тем фемининная активность в своем негативном аспекте несет отказ от материнства, от вынашивания плода, от вскармливания грудью, — составляет бремя женщины, а не ее достоинства, как доказывали психоаналитики.

Цель исследования выявить особенности отношений к разным сферам у беременных женщин с разным типом гендерной идентичности.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи исследования:

- 1) выявить типы гендерной идентичности у беременных женщин;
- 2) определить типы переживаний в разных сферах жизни беременной у беременных женщин с разным типом гендерной идентичности;
- 3) выявить различия в преобладании психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) у беременных женщин с разным типом гендерной идентичности.

Результаты исследования и их обсуждение. Для решения поставленных задач использовались следующие методики: методика изучения гендерной идентичности (МИГИ) и методика тест отношений беременной (ТОБ(б)).

Исследование проводилось на выборке объемом 190 человек, которую составили женщины с нормальным протеканием беременности Харьковского родильного дома № 6, Шевченковской ЦРБ и беременные, посещающие водную физкультуру для беременных г. Киева.

В результате применения методики МИГИ было сформировано 3 основные группы:

1. Группа с преждевременной идентичностью (30 человек). Этих женщин можно охарактеризовать как авторитарных с низкой самостоятельностью, им свойственен низкий уровень тревожности. Можно сказать, что эти женщины не делали независимых жизненных выборов, идентичность у них не осознается, скорее всего, это вариант навязанной идентичности. Психологическая интимность, глубина и взаимность межличностных отношений наблюдается в этой группе женщин лишь в отдельных случаях. Как правило, они не выходят за пределы стереотипных контактов, что говорит о формировании такого же типа отношений и с будущим ребенком.

2. Группа с диффузной идентичностью (120 человек). Их можно охарактеризовать как личностей, не имеющих прочных целей, ценностей, убеждений и попыток их активно сформировать. Женщины с диффузной идентичностью могут вступить в стадию «моратория» и затем перейти к «зрелой идентичности». Но они также могут навсегда остаться на уровне

«преждевременной идентичности», отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии. Женщинам свойственны следующие черты: средняя степень неудовлетворенности собой и своими возможностями; сомнение в способности вызывать у других уважение; сомнение в ценности собственной личности; отстраненность, граничащая с безразличием к собственному «Я»; потеря интереса к своему собственному миру; ригидность «Я-концепции» — нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе; представление о том, что твоя личность, характер и деятельность способны вызвать презрение, непонимание, осуждение; наличие внутренних конфликтов личности, сомнений, несогласий с собой, заниженная самооценка, что приводит к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять; самообвинение, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки ярко выражены. У женщин с диффузным типом гендерной идентичности в будущем и настоящем существует на неосознанном уровне неопределенность ситуации, бессознательно прошлое как бы «оказывает давление» на настоящее и будущее. Обострено осознание отчужденности.

3. Группа беременных с выраженным типом гендерной идентичности по типу «мораторий» (36 человек). Про них можно сказать, что они находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты. Можно предположить у этих женщин наличие высокого уровня тревожности. У них присутствуют более сложные и дифференцированные культурные интересы, развита рефлексия, что характеризует их, как более чувственных и эмпатичных матерей. К тому же, для них характерна наибольшая психологическая интимность, глубина и взаимность межличностных отношений по сравнению с женщинами с другими типами гендерной идентичности, что предполагает у них формирование близкого контакта с будущим ребёнком и высокую готовность к материнству [5].

Для выявления особенности формирования отношения в разных сферах жизни беременной и преобладания типа переживаний беременности у будущих матерей мы использовали методику ТОБ.

Эта методика содержит три блока. Каждый их трех блоков, определяющий переживания беременной женщины, представлен тремя разделами: отношение к себе беременной, отношение к системе «мать-ребёнок», отношение к отношению окружающих. Результаты исследования женщин с гендерной идентичностью по типу «мораторий» приведены в таблице 1.

Как видим из таблицы, у женщин с гендерной идентичностью по типу «мораторий» выражен оптимальный тип ПКГД в отношении к себе беременной. Эйфорический тип в отношении к системе «мать-ребёнок» и оптимально-эйфорический тип в отношении к отношению окружающих указывают на наличие истерических черт женщин в этих сферах. Оптимальный тип в отношении к себе беременной способствует гармоничному психологическому состоянию беременной.

Результаты исследования женщин с диффузной гендерной идентичностью представлены в таблице 2.

Таблиця 1

**Типи переживань в різних сферах життя беременної у жінчин
с гендерної ідентичністю по типу «мораторий»**

Блоки	Разделы	О	Г	Э	Т	Д
А. Отношение к себе беременной	1. Отношение к беременности	17	0	18	0	0
	2. Отношение к образу жизни	18	1	9	2	1
	3. Отношение к родам	29	2	4	1	0
Б. Отношение к системе «мать-ребёнок»	1. Отношение к себе-матери	9	1	24	0	0
	2. Отношение к ребёнку	20	1	7	1	0
	3. Отношение к грудному вскармливанию	8	0	27	0	1
В. Отношение к отношению окружающих	1. Отношение к мужу	15	1	21	0	1
	2. Отношение к близким	36	0	3	1	0
	3. Отношение к посторонним	6	0	29	0	0
	Всего	158	6	152	5	3

Примечание: О — оптимальный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты); Г — гипестогнозический тип, Э — эйфорический тип, Т — тревожный тип, Д — депрессивный тип.

Таблиця 2

**Типи переживань в різних сферах життя беременної у жінчин
с диффузной гендерной ідентичністю**

Блоки	Разделы	О	Г	Э	Т	Д
А. Отношение к себе беременной	1. Отношение к беременности	48	1	67	3	0
	2. Отношение к образу жизни	60	13	21	22	1
	3. Отношение к родам	57	10	33	16	0
Б. Отношение к системе «мать-ребёнок»	1. Отношение к себе-матери	42	7	72	3	0
	2. Отношение к ребёнку	69	4	33	16	0
	3. Отношение к грудному вскармливанию	63	13	45	0	2
В. Отношение к отношению окружающих	1. Отношение к мужу	78	18	27	1	1
	2. Отношение к близким	99	11	6	0	0
	3. Отношение к посторонним	38	14	51	18	0
	Всего	553	89	355	79	4

Примечание: О — оптимальный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты); Г — гипестогнозический тип, Э — эйфорический тип, Т — тревожный тип, Д — депрессивный тип.

Как видим из таблицы 2 у жінчин с диффузной гендерной ідентичністю только в отношении к системе «мать-ребёнок» преобладает оптимально-эйфорический тип ПКГД. В остальных сферах преобладает оптимальный тип ПКГД, что выявляет у этих жінчин такие тенденции: жінчины ответственно, но без излишней тревоги относятся к своей беременности; отношения в семье гармоничны; беременность желанна обоими супругами.

Результаты исследования жінчин с преждевременной гендерной ідентичністю представлены в таблице 3.

Как видим из таблицы 3, у жінчин с преждевременной гендерной ідентичністю преобладает эйфорический тип, что говорит о наличии у этих

женщин таких тенденцій: беременность не редко становится для них средством манипулирования, декларируется чрезмерная любовь к будущему ребёнку, женщины претенциозны, требуют от окружающих чрезмерного внимания. Эйфорическому типу ПКГД соответствует расширение сферы родительских чувств, которое потворствует гиперпротекции.

Таблица 3

Типы переживания в сферах жизни беременной у женщин с преждевременной идентичностью

Блоки	Разделы	О	Г	Э	Т	Д
А. Отношение к себе беременной	1. Отношение к беременности	9	0	20	2	0
	2. Отношение к образу жизни	7	0	11	7	6
	3. Отношение к родам	18	3	0	3	3
Б. Отношение к системе «мать-ребёнок»	1. Отношение к себе-матери	12	0	20	1	0
	2. Отношение к ребёнку	3	3	17	2	2
	3. Отношение к грудному вскармливанию	4	0	17	6	3
В. Отношение к отношению окружающих	1. Отношение к мужу	9	6	24	3	0
	2. Отношение к близким	15	12	3	0	1
	3. Отношение к посторонним	4	9	15	3	0
	Всего	81	33	114	27	15

Примечание: О — оптимальный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты); Г — гипестогнозический тип, Э — эйфорический тип, Т — тревожный тип, Д — депрессивный тип.

Выводы:

1. Готовность к материнству корреспондирует с типом гендерной идентичности. Так, у женщин с преждевременной гендерной идентичностью отмечается низкая готовность к материнству, что связано с их инфантилизмом, отсутствием сформированной ценностной сферы, внутриличностными конфликтами, которые переносятся на отношение к будущему ребёнку. У беременных женщин с диффузной гендерной идентичностью и гендерной идентичностью по типу «мораторий», не смотря на выявленный кризис идентичности и высокий уровень тревожности, выявлена высокая готовность к материнству, что может быть объяснено более развитой рефлексивностью и способностью к установлению глубоких интимных отношений.

2. У беременных женщин с гендерной идентичностью по типу «мораторий» выраженным является оптимально-эйфорический тип ПКГД. Наряду с ситуацией психологического комфорта, у этих женщин все же прослеживаются истерические черты личности, демонстративное проявление любви к будущему ребёнку, расширение сферы родительских чувств. У беременных женщин с преждевременной гендерной идентичностью выраженным оказался эйфорический тип ПКГД. Этим женщинам можно отнести к «группе риска», у них повышена вероятность развития нервно-психических нарушений. У беременных женщин с диффузной гендерной идентичностью выраженным является оптимальный тип ПКГД, что характеризует их, как матерей ответственно и без излишней тревоги относящихся к своей беременности. Таких женщин относят к группе беременных, находящихся

в состоянии психологического комфорта. Оптимальный тип способствует формированию гармоничного типа семейного воспитания ребёнка.

3. Перспективы дальнейшего исследования связаны с необходимостью разработки методов диагностики и критериев оценки получаемых данных, основываясь на которых можно прогнозировать особенности протекания беременности, психологическую готовность женщины быть матерью, и строить индивидуально ориентированную психологическую помощь.

Список литературы

1. Алексеева А. В. Трансформация семейных ролей мужчины и женщины в современном украинском обществе / А. В. Алексеева // Семейная психология и семейная терапия. — 2003. — № 4.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2005. — 431 с.
3. Кочарян А. С. Личность и половая роль / А. С. Кочарян. — Харьков : Основа, 1999. — 127 с.
4. Мещерякова С. Ю. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты: Философия. Психология. Социология / Мещерякова С. Ю., Авдеева Н. Н., Ганошенко Н. И. — М., 1999.
5. Олиферович Н. И. Психология семейных кризисов / Олиферович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. — СПб. : Речь, 2006. — 360 с.
6. Филиппова Г. Г. Психология материнства : учебное пособие. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 239 с.
7. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера / пер. с англ. — М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. — 496 с.
8. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики — М. : Московский психологический социальный институт, 2007. — 128 с.
9. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. — СПб. : Питер, 1999. — 656 с.

О. С. Кочарян

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

М. Ю. Кожина

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

ОСОБЛИВОСТІ СТОСУНКІВ В СФЕРАХ ЖИТТЯ У ВАГІТНИХ ЖІНОК З РІЗНИМИ ТИПАМИ ГЕНДЕРНИХ СТОСУНКІВ

Резюме

Сучасні соціально-психологічні дослідження свідчать про те, що сучасні молоді люди вкрай мало орієнтовані на виконання материнських ролей. Функції матері не займають центрального місця у самосвідомості сучасної жінки. У сучасних умовах, коли зросло соціальне навантаження на жінку, їй стало значно складніше, ніж раніше, поєднувати трудову, суспільно-корисну діяльність і материнство, це поєднання все більше набуває соціального характеру. Крім виникнення потреби у підвищенні батьківської компетентності, відбувається усвідомлення недостатності в емоційних переживаннях, неготовність до виникнення материнських почуттів. Можливість гармонійного поєднання жінкою професійних і сімейних ролей в певній мірі визначаються її практичною готовністю до сімейного життя і до материнства.

Ключові слова: готовність до материнства; гендерна ідентичність; дифузна ідентичність; гендерна ідентичність за типом «мораторій»; передчасна ідентичність, психологічний компонент гестаційної доміанти (ПКГД).

A. S. Kocharian

Doctor of Psychology, professor, head of counseling and psychotherapy department, V. N. Karazin Kharkiv National University

M. U. Kozhyna

Phd student, the faculty of psychology department of counseling and psychotherapy, V. N. Karazin Kharkiv National University

FEATURES OF RELATIONS IN SPHERES OF LIFE FOR EXPECTANT MOTHERS WITH DIFFERENT TYPES OF GENDERNYKH RELATIONS

Summary

Social — psychological studies show that modern young people not focus on implementation of maternal and parental roles. Mother's function does not occupy a central place in the consciousness of modern women. In modern conditions, when increased social pressure on women, it was much harder than before, to combine work, general utility work and motherhood, this combination is more social. Also a need to increase parental competence, there is insufficient awareness of emotional distress and the unwillingness of maternal feelings. The possibility of a harmonious combination of female professional and family roles to a large extent determine its practical willingness to family life and motherhood.

Key words: willingness to motherhood; gender identity; diffuse identity, gender identity type «moratorium»; premature identity, the psychological component of gestational dominant (PKGД).

УДК 159.923

А. О. Кононенко

кандидат психологічних наук, доцент
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СТВОРЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ

Стаття присвячена виявленню основних теоретичних передумов побудови сучасної диференціальної моделі самопрезентації особистості, до яких відносяться: дефініція персоніфікації, введена Г. С. Салліваном, основні положення теорії конвергенції, розробленої В. Штерном, наукові здобутки А. Менегетті щодо трансцендентності Ін-се та основних комплексів особистості, векторно-ціннісна схема поведінки особистості Г. Меррея, категорія «модулю дійсного життя» Е. Шпрангера, основні положення теорії роліової поведінки особистості, теорії відображеної суб'єктності В. А. Петровського та транстеоретична модель А. В. Прохорова, У. Ф. Велисера і Дж. О. Прочаски.

Ключові слова: модель, концептуальна модель самопрезентації, суб'єктність, соціальна поведінка,

Для створення концептуального підходу до створення диференціальної моделі самопрезентації особистості доцільним є аналіз існуючих в науці дефініцій моделі та виокремлення у цьому загалі місця авторської концептуальної моделі самопрезентації.

Так, за М. Кордуелом модель в психології — це щось на кшталт «міні-теорії», те, що надає схему зв'язку між різними аспектами досліджуваного явища [1]. На думку вченого, поняття «модель» також використовується для опису особистості, що надала значного впливу соціалізації іншої людини, у цьому контексті про особистість говорять як про «рольову модель».

За Б. Мещеряковим та В. Зінченком, модель — це опис об'єкта засобами наукової теорії, а моделювання у психологічній науці автори пов'язують із з'ясуванням (або відтворенням) властивостей будь-якого об'єкта, процесу або явища за допомогою іншого об'єкта, процесу або явища — його моделі.

За В. О. Жмуровим, модель виступає багатозначним науковим феноменом: по-перше, це уявлення, яке копіює, імітує або певним чином ілюструє деякий зразок ставлень або переживань; по-друге, це ідеал, стандарт, приклад, встановлюваний для наслідування; по-третє, модель — це парадигма, зразок постановки або рішення дослідницької задачі.

За М. Холлом та Б. Боденхамером, модель — це опис того, як функціонує досліджуваний об'єкт; узагальнена або викривлена копія оригіналу.

Подібних поглядів на природу створення моделі дотримуються й представники НЛП, які визначають модель як практичний опис того, що певним чином діє, кінцева ціль якого полягає у використанні на практиці; як узагальнену, викривлену копію, що містить упущення.

За А. Ребером, модель — це спосіб прогнозування розвитку наукової теорії та дослідницької практики.

За Р. Комером, модель — це сукупність посилань і понять, які допомагають вченим пояснювати і інтерпретувати свої спостереження.

За Ч. Райкрофтом, модель — це формулювання певної системи понять, яка може бути виражена в максимально узагальненому вигляді.

За М. І. Конюховим, модель — це штучна копія або схема будь-якого об'єкта, процесу, явища; допоміжний об'єкт (або система), представлений в найбільш загальному вигляді.

За С. Ю. Головіним, модель — схема, зображення або опис якогось природного або суспільного, природного або штучного процесу, явища або об'єкта.

Отже, широка та неоднозначна представленість в науці дефініцій моделі дозволяє нам, узагальнюючи існуючі погляди, констатувати, що модель є одним з центральних і складних понять теорії наукового пізнання, оскільки воно спирається на поняття віддзеркалення, істини, схожості, відмінності, правдоподібності і т. п.; а роль його у науковому знанні величезна. В широкому розумінні модель — узагальнений розумовий або знаковий образ якого-небудь об'єкта або системи об'єктів; до їх числа відносяться гносеологічні образи (відтворення, відображення досліджуваного об'єкту або системи об'єктів у вигляді наукових описів, теорій, систем вправ і т. п.), спеціально створюваний або підбираний об'єкт, відтворюючий властивості або сукупність властивостей досліджуваного об'єкту.

Ми не згодні з визначеннями моделі, наданими М. І. Конюховим та С. Ю. Головіним, які зводять цю дефініцію до простого механічного копіювання об'єкта, процесу, явища або допоміжного об'єкта. Подібні підходи не дозволяють створити теоретичне підґрунтя вивчення моделі самопрезентації особистості, розробити його внутрішню структуру та відстежити динаміку розвитку у різних прошарках досліджуваних. Вважаємо, що коректне визначення моделі та моделювання у вивченні самопрезентації особистості передбачає створення нових уявлень про психічне явище засобами екстраполяції споріднених понять, створення нової теорії питання та універсальна структуризація даного психічного явища.

В контексті нашого дослідження **концептуальна модель самопрезентації особистості** — це найбільш узагальнена парадигма, що позначає систему підтверджень образу Я суб'єкта та підтримки самооцінки як усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється активним суб'єктом та в системі особистісних орієнтирів займає проміжне положення між соціальним та внутрішньо-психологічним в структурі особистості.

Подібний підхід дозволяє нам чіткіше виокремити основні теоретичні постулати, які вплинули на створення теорії самопрезентації особистості.

Так, значний внесок у розуміння внутрішніх механізмів функціонування та структурних компонентів моделі самопрезентації створюють наукові погляди Г. С. Саллівана, зокрема, введена ним дефініція персоніфікації, яка, на наш погляд, може виступати першоосновою самопрезентації [6]. За Г. С. Салліваном, людина діє на основі персоніфікацій — цілісних образів

інших людей і себе, що склалися в процесі засвоєння попереднього досвіду та міжособистісного спілкування. Якщо взаємодія з оточуючими викликає тривогу, персоніфікація забарвлюється негативно, якщо в ній задовольнялися якісь потреби, формується позитивна персоніфікація. Персоніфікації створюються для зниження тривоги, допомагають орієнтуватися в міжособистісних відносинах, сприяють стереотипізації сприйняття і поведінки, тобто, фактично, використовують первинні функції самопрезентації.

А. Менегетті також розглядав особистість як активного суб'єкта, виділяючи два способи його ставлення до життя: 1) як до некерованого стихійного процесу, в якому необхідно бездумно підкорятися домінуючим тенденціям або волі більшості; 2) як до свідомого пошуку і творіння себе, свого життя і життя суспільства [6]. Головною метою особистості в даному контексті може виступати вироблення у людини рефлексії, творчого, морального ставлення до власного життя та подання себе оточуючим людям у відповідному образі. А. Менегетті вважав, що в основі людської природи лежить суворо обмежений задум, який і створює певні рамки у самореалізації і самопрезентації особистості. Сутність цього задуму визначається енергетичним ядром Ін-се (апріорний порядок, суть в собі), яке є стійким та забезпечує стабільність самореалізації і самопрезентації особистості у будь-яких ситуаціях. Ін-се — це внутрішня сторона будь-якої дії, знання і уявлення суб'єкта, воно виявляється у свідомості, сумнівах, волі, незадоволеності, симпатії, антипатії, гуморі, темпераменті, бажаннях та ін. Утілюючись в повсякденному житті, Ін-се залишається трансцендентним.

У кожному конкретному випадку людина повинна встановлювати контакт зі своїм Ін-се, що суттєво ускладнюється фільтрами сприйняття і самосприйняття, які сформувалися, як криве дзеркало, та можуть спотворювати реальність [6]. Певний відбиток на стиль самопрезентації особистості накладають, за А. Менегетті, такі своєрідні психічні структури як комплекси — прижиттєві формування, що складаються в дитинстві залежно від характеру турботи та любові, яку отримувала дитина.

А. Бандура також виділяє певні паттерни, які можуть впливати на стилі самопрезентації особистості. Соціальна поведінка особистості формується шляхом спостереження за поведінкою інших або на підставі зразка. Саме в ході спостереження особистість навчається імітувати поведінку і моделювати себе за вибраною моделлю, формуючи певний стиль самопрезентації. А. Бандура вважає, що таке навчання позбавляє особистість від непотрібних помилок і часових витрат при виробленні адекватних реакцій і стратегій самопрезентаційної поведінки [3].

За допомогою вербальних і образних репрезентацій досвід аналізується особистістю, моделюється і зберігається, що служить орієнтиром для майбутньої поведінки. Моделювання досвіду самопрезентації відбувається тільки тоді, коли включаються детермінанти регуляції індивідуальної поведінки у формі двох видів підкріплень — «непрямого (зовнішнього) підкріплення» і «самопідкріплення». Непряме підкріплення припускає врахування вибраної моделі поведінки, спостережуваних наслідків поведінки моделі і підкріплень ззовні за нагороджувану і ефективну поведін-

ку — якщо поведінка вибраної моделі нагороджується, а не карається, то її доцільно імітувати.

Важливе місце у становленні стилю самопрезентації особистості, за А. Бандурою, займають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність» особистості [3]. Автором обґрунтовувалася провідна роль в організації поведінки особистості її унікальної здібності до саморегуляції, в якій виділялися три основні компоненти: самоспостереження, самооцінка і самовідповідальність. Поведінка особистості регулюється за допомогою самоспостереження, оцінюється за допомогою самооцінки як гідне схвалення і, отже, заохочуване або як незадовільне і каране, залежно від того, з позицій яких особистісних вимог і норм воно оцінюється. Вчинки, відповідні внутрішнім нормам особистості, розглядаються як позитивні, а невідповідні — як негативні. Адекватність або неадекватність поведінки визначається у стандартних нормах або цінностях еталонної групи. Позитивна самооцінка поведінки приводить до заохочуючого типу реагування, а негативна — до такого, що карає. Самооцінка особистості набуває і зберігає вироблені критерії заохочення і покарання залежно від реальних наслідків та, на наш погляд, в подальшому може реалізовуватися у відповідних способах самопрезентації.

Значущим підґрунтям в дослідженні моделей самопрезентації особистості виступають, на наш погляд, наукові позиції В. Штерна, який в центр своїх досліджень ставив цілісність особистості як структурного утворення, яка, у свою чергу, складається з часних цілісних підструктур — органів, функцій, відносин, спрямованості на різні цілі, визначення досягнень, властивостей і переживань, що знаходяться в супідрядності один з одним [3]. При цьому цілісність особистості за В. Штерном ніколи не є закінченою та раз і назавжди визначеною конструкцією, вона завжди неоднозначна і існує одночасно реально і потенційно. Саме ця теза, на наш погляд, є провідною у розумінні співвідношення таких дефініцій як «імідж», «створення враження», «самоподання», «самопрезентація» тощо. Крім того, окреме місце у розумінні природи та походження самопрезентаційної поведінки займає співвідношення особистості та навколишнього світу, що знайшло своє відображення у запропонованій В. Штерном теорії конвергенції, яка, з точки зору вченого, означає взаємодію світу і цілеспрямованої особистості. У будь-якому вчинку, будь-якому особистісному стані та його прояві, завжди містяться обидва цих чинники: внутрішнє прагнення і зовнішні впливи. Тільки та область зовнішнього світу стає «світом особистості», яка протистоїть і на яку спрямовані будь-які внутрішні прагнення особистості. І лише ті внутрішні цільові установки можуть здійснитися і привести до тих або інших особливостей життя, для яких в наявності є певні зовнішні об'єктивні умови. Особистість несе в собі внутрішні потенції, приховані енергії, яким не властива ще чітко фіксована цілеспрямованість, — це так звані диспозиції. На початку життя суб'єкта вони мають багатозначну невизначеність, але поступово завдяки активній конвергенції зі світом все більш і більш розвиваються у певному напрямі, тобто стають однозначними. Тому й сама особистість пластична, але завжди до певних меж [3].

За В. Штерном, для особистості, що розвивається, характерні три основні структурні особливості:

– зростання — протягом життя збільшуються кількість і різноманітність життєвих подій, а також змісту і форм активності переживань;

– диференціація (розчленовування) — життя особистості розвивається від стану початкової неясності і дифузності до більшої структурованості (тобто утворюється одночасно обширніше ціле і відбувається велика внутрішня диференціація);

– перетворення — життя особистості проходить в своєму розвитку ряд якісно різних, але внутрішньо обумовлених етапів.

Вважаємо, що подібна логіка є універсальною і може бути використана для розуміння генезису самопрезентації як у різних вікових категоріях особистостей, так і в індивідуальному розвитку.

Аналогічних поглядів дотримувався й Г. Меррей [6]. На наш погляд, його трактування категорії «потреба», яку він визначав як сутність, що організує сприйняття, аперцепцію, мислення, здібність до вольової дії таким чином, щоб суб'єкт набув можливості трансформувати незадовільну ситуацію у певному напрямі, можна розглядати як внутрішню спонуку особистості реперезентувати себе певним чином.

На потреби особистості, за Г. Мерреем, впливають «преси», тобто реальні або сприймані сили навколишнього середовища, що мають спонукаючі властивості. Вчений запропонував перелік 40 потреб (у досягненні, владі, афіліації, агресії, автономії, захисті, пошані, опіці та ін.), а також перелік пресів (відсутність сімейної підтримки, небезпека бід, недолік або втрата чого-небудь, різні заборони, відмови та ін.). Потреби і відповідні ним преси об'єднуються в одиницю поведінки, так звану «тему», яка разом з набором стійких значень і зразків дії утворює «потребовий інтеграт». На підставі цих базових понять Г. Меррей будує векторно-ціннісну схему поведінки особистості, що, фактично, відповідає логіці формування стилю самопрезентації, який може, на наш погляд, формуватися за компенсаторним, гіперкомпенсаторним та адекватним механізмами.

Поняттям, ідентичним «темі» за Г. Мерреем, є категорія «модулю дійсного життя» Е. Шпрангера, які можна трактувати як одиниці диференціації суб'єктів за стилями ціннісної спрямованості самопрезентації особистості у соціумі.

Ґрунтуючись на цих основних модулях, він запропонував наступну типологію особистостей: 1) теоретична людина — та, що прагне до пізнання, тобто для якої головне у житті — осмислення в теоретичному плані того, що відбувається, встановлення якихось закономірностей; 2) економічна — та, що шукає користь у пізнанні; 3) естетична — що прагне пізнати світ через оформлене враження, через самовираження в естетичній формі; 4) соціальна — що хоче знайти себе в іншій людині, жити заради іншого, діє і живе заради любові до інших людей; 5) політична — що прагне до духовної влади над іншими; 6) релігійна — що орієнтується перш за все на пошук смислу життя, шукає вищого смислу, вищої правди, першопричини.

Вважаємо, що різні поєднання визначених модулів і створює оригінальний і неповторний стиль ціннісної спрямованості самопрезентації особистості.

Доцільним є погляд на походження моделей самопрезентації особистості через теорію її рольової поведінки (Дж. Мід, Е. Гоффман, М. Кун та ін.), яка стверджує, що провідним чинником розвитку особистості є соціальне середовище, а міжособистісна взаємодія (або інтеракція) потребує від суб'єкта певного стилю самоподання, певної рольової поведінки.

Важливим у теорії ролей є твердження про те, що основний механізм і структура особистості пов'язані з рольовою суттю. Згідно цим поглядам, людина в своєму житті, у спілкуванні з іншими людьми, в діяльності ніколи не залишається «просто людиною», а завжди виступає в тій або іншій ролі, виступає носієм певних соціальних функцій і суспільних нормативів.

З точки зору теорії ролей виконання ролі має велике значення в розвитку особистості: розвиток психіки, психічної діяльності, соціальних потреб відбувається не інакше, як у виконанні певних суспільних, рольових функцій, а соціалізація особистості є формуванням її соціальних ролей. Ми не підтримуємо подібної соціологізації рольової та саморепрезентаційної поведінки, але вважаємо, що стиль самопрезентації суттєво впливає на стан психологічного благополуччя особистості, підтримує її адаптивні можливості та виступає формою долаючої поведінки.

Соціальні ролі в теорії рольової поведінки розглядаються у трьох планах: 1) у соціологічному — як система рольових очікувань, тобто задана суспільством модель ролі, що має велике значення для формування особистості людини і оволодіння нею соціальними ролями; 2) у соціально-психологічному — як виконання ролі і реалізації міжособистісної взаємодії; 3) у психологічному — як внутрішня або уявна роль, яка не завжди реалізується в ролевій поведінці, але певним чином на неї впливає.

Взаємозв'язок цих трьох аспектів і є головним механізмом функціонування особистості. При цьому провідними вважаються соціальні рольові очікування (експектації), що визначають поведінку особистості.

Одне з найважливіших понять теорії ролей, яке ми вважаємо значущим і для створення моделей самопрезентації — це «ухвалення ролі іншого», тобто уявлення себе на місці партнера зі взаємодії і розуміння його рольової поведінки. При цьому людина приводить свої експектації по відношенню до цієї людини у відповідність з її соціальними ролями. Без такої відповідності не може виникнути інтеракції, а людина не може стати соціальною істотою, усвідомити значущість і відповідальність власних дій та вчинків.

У вітчизняній психології подібних поглядів дотримувався В. А. Петровський, але основний акцент у його теорії відображеної суб'єктності був зсунений з соціологічного на особистісний бік [5].

У найбільш загальному плані під «відображеною суб'єктністю» автором розуміється буття суб'єкта в іншому і для іншого. Твердження про те, що хтось відображений в мені як суб'єкт, припускає, за В. А. Петровським:

– що я відчуваю присутність цієї людини в значущій для мене ситуації;

– ця присутність здатна вплинути на систему моїх смислів, моє ставлення до ситуації і до світу в цілому [5].

Відображений суб'єкт виступає джерелом перетворення життєвої ситуації іншого в значущому напрямі. Особливо В. А. Петровським підкреслюються такі риси відображеного суб'єкта, як активність і здатність діяльно перетворювати бачення світу іншого через формування нових спонук і постановку нових цілей. Кажучи про ідеальну представленість, В. А. Петровський відзначає, що це є, перш за все, відкриття однієї людини іншій як значущої для неї істоти і джерела нових особистісних смислів [5].

Феномен відображеної суб'єктності безпосередньо пов'язаний з розвитком особистості суб'єкта. У найзагальнішому вигляді «розвиток особистості» можна розглядати як становлення особливої форми цілісності, що включає різні форми суб'єктивності: суб'єкта вітального ставлення до світу, суб'єкта наочного ставлення, суб'єкта спілкування і суб'єкта самосвідомості [5]. Для пошуку місця парадигми самопрезентації у загальній системі науково-теоретичного знання ми особливо акцентуємо увагу на тезі В. А. Петровського про неможливість розвитку особистості без «значущого іншого» і без «значущого себе для іншого» [5].

Спираючись на погляди В. А. Петровського, можна припустити, що джерелом розвитку самопрезентації особистості може виступати розузгодження між власною оцінкою себе і поверненою відображеною оцінкою, тобто між діючим Я і відображеним Я: усвідомлюючи себе в іншому, ніби повертаючись до себе, людина ніколи не може досягнути тотожності з самою собою, відображене її Я не співпадає з тим, що діє [5]. Ця відмінність є одною з умов розвитку особи. В. А. Петровський говорить тут про віддзеркалення в «значущому іншому». Ми ж припускаємо, що ця схема також застосовна до ситуацій, коли джерелом поверненої відображеної суб'єктності є не інша людина, а сам суб'єкт, що займає позицію Іншого Я. Формулюючи дане припущення, ми спиралися на наступні міркування.

Ми не можемо ані пізнати Іншого, у всій його відмінності від Я, ані пізнати себе в Іншому, оскільки Я не може настільки вийти за межі себе, щоб повністю злитися з Іншим. Звідси витікає, що джерелом будь-якого «усвідомлення себе в Іншому» може виступати сам суб'єкт, інший існує тільки через призму Я, а значить і ідеальна представленість Я в Іншому існує тільки через Я.

Окрім теорії відображеної суб'єктності, на формування підґрунтя для створення концептуальної моделі самопрезентації особистості створює вплив транстеоретична модель А. В. Прохорова, У. Ф. Велисера та Дж. О. Прочаски, яка дозволяє алгоритмізувати становлення та соціальні наслідки самопрезентаційної поведінки особистості [4].

Транстеоретична модель містить десять процесів зміни, які по-різному беруть участь на різних стадіях формування самопрезентації особистості:

1) зростання усвідомлення — збільшення інформації про власну особистість;

2) явне полегшення — оцінка того, що людина відчуває та мислить про себе;

3) самозвільнення — вибір та прийняття рішення діяти, віра у здібність змінюватися;

4) перевиховання — можлива заміна для небажаної поведінки;

5) контроль за стимулами — уникнення або протистояння стимулам, які провокують небажану поведінку;

6) управління підкріпленням — заохочення себе самого або заохочення з боку оточуючих щодо здійснення змін;

7) взаємовідносини, що допомагають — відкритість та довіра щодо обговорення проблем з людиною, яка імпонує;

8) явне полегшення — відчуття та вираз власного ставлення до проблеми та способів її розв'язання;

9) переоцінка оточення — оцінка того, як дана проблема впливає на оточення;

10) соціальне звільнення — зростання можливостей у суспільстві у зв'язку з відмовою від небажаної поведінки [4].

Дана транстеоретична модель є універсальною та дозволяє виявити відповідність способів самопрезентації конкретній ситуації, особливості індивідуального впливу суб'єкта, можливість економії особистісних ресурсів, готовність суб'єкта до інтеракції та оцінювання наслідків.

Таким чином, теоретичне підґрунтя для створення диференціальної моделі самопрезентації складають дефініція персоніфікації, введена Г. С. Салліваном, основні положення теорії конвергенції, розробленої В. Штерном, наукові здобутки А. Менегетті щодо трансцендентності Ін-се та основних комплексів особистості, будувє векторно-ціннісна схема поведінки особистості Г. Меррея, категорія «модулю дійсного життя» Е. Шпрангера, основні положення теорії ролівої поведінки особистості, теорії відображеної суб'єктності В. А. Петровського та транстеоретична модель А. В. Прохорова, У. Ф. Велисера і Дж. О. Прочаски.

Список літератури

1. Кордуэлл М. Психология от А до Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл. — М. : Наука, 2000. — 345 с.
2. Панферов В. Н. Основания интегративных моделей психической организации человека // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Тезисы докладов Межвузовской научной конференции, Санкт-Петербург, 18–20 мая 1999 г. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. — С. 3–6.
3. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / [автор-составитель Н. И. Колюхов]. — М. : Педагогика, 1992. — 257 с.
4. Прохоров А. В. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение / А. В. Прохоров, У. Ф. Велисер, Дж. О. Прочаска // Вопросы психологии. — С. 113–122.
5. Петровский В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности / В. А. Петровский В. А. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
6. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). — М. : Изд-во МГУ, 1998. — 367 с.

А. А. Кононенко

кандидат психологических наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ КОНЦЕПЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

Резюме

Статья посвящена выявлению основных теоретических предпосылок построения современной дифференциальной модели самопрезентации личности, к которым относятся: дефиниция персонификации, введенная Г. С. Салливаном, основные положения теории конвергенции, разработанной В. Штерном, научные достижения А. Менегетти относительно трансцендентности Ин-се и основных комплексов личности, векторно-ценностная схема поведения личности Г. Меррея, категория «модуля действительной жизни» Е. Шпрангера, основные положения теории ролевого поведения личности, теории отображенной субъектности В. А. Петровского и транс-теоретическая модель А. В. Прохорова, У. Ф. Велисера и Дж. О. Прочаски.

Ключевые слова: модель, концептуальная модель самопрезентации, субъектность, социальное поведение.

A. Kononenko

candidate of psychological science, assistant of professor

I. I. Mechnicov Odessa national university

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF CREATION OF CONCEPTION STRUCTURALLY TO THE FUNCTIONAL MODEL OF SELF- PRESENTATION

Summary

The article is devoted the exposure of basic theoretical pre-conditions of construction of modern differential model of self-presentation personalities to which behave: definition of personification, entered G. S. Sallivan, substantive provisions of theory of convergence, developed V. Shternom, scientific achievements of A. Menegetti relatively In-se and basic complexes of personality, vectorial-valued chart of conduct of personality of G. Merreya, category of the «module of actual life» of E. Shpranger, substantive provisions of theory of role conduct of personality, theories represented subjecting V. A. Petrovsky and transteoretical model of A. V. Prokhorova, U. F. Velisera and Dzh. O. Prochaski.

Key words: model, conceptual model of self-presentation, subjecting, social conduct.

УДК 159.923

О. И. Кононенко

кандидат психологических наук,
доцент кафедры дифференциальной и специальной психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОЙ ВНЕШНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье проведен анализ основных направлений изучения самосознания и самовосприятия в подростковом и юношеском возрасте. Важным содержанием самосознания в подростковом и юношеском возрасте является образ физического Я. В этот период происходит не только становление духовного мира и мировоззрения, осознание и обогащение качеств личности, но и осознание своего физического облика.

Ключевые слова: самосознание, самовосприятие, самооценка, внешность.

Изучение формирования самосознания ребенка или подростка, имеющего психический или физический дефект развития, опирается на положение Л. С. Выготского о единстве закономерностей в развитии здорового и больного ребенка.

Как известно, подростковый возраст представляет особый этап в развитии личности. Границы подросткового возраста однозначно не определены в психологической литературе и зависят от представлений исследователей о критериях, лежащих в основе психического онтогенеза. Современные источники относят нижнюю границу подросткового возраста к 10–11 годам, выделяют младший подростковый возраст (11–14 лет) и старший подростковый возраст (14–16 лет) [5; 15].

В исследованиях различных авторов, посвященных психологии подростка, отмечается, что подростковый период развития является переломным, критическим и т. д. (Божович, 1981, 1997; Эриксон, 1996; Личко, 1997) [7].

Самосознание, являясь процессом познания своего Я как физического, духовного и общественного существа, приобретает огромное значение в подростковом и юношеском возрасте. Отдельные проявления самосознания — самопознание, самоотношение, самооценка и саморегуляция психической деятельности — становятся необходимыми личностными потребностями.

Именно в этот период вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, развивается способность проникновения в свой собственный мир, возникает понимание своей особенности и неповторимости. Происходит постепенный переход с ориентации на внешние оценки на формирование внутренней оценки и дальнейшее осознанное или неосознанное, уже в соответствии с ней, построение своего поведения.

Подростки обращаются к анализу своей личности как к средству, необходимому для организации своей деятельности и взаимоотношений с окружающими.

По мнению Д. Б. Эльконина (1997), оценка собственных качеств личности как средств для решения стоящих перед подростком задач чрезвычайно важна для генезиса самосознания и формирования положительного самоотношения. Как известно, в начале подросткового периода развития личности начинает формироваться чувство взрослости — отношение подростка к себе, как к взрослому. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием подросткового периода развития. Автор считает, что чувство взрослости — специфическая для подросткового возраста форма самосознания, социального по своему содержанию. Прежде всего, оно проявляется в желании, чтобы все — и взрослые, и сверстники — относились к подростку не как к ребенку, а как к взрослому человеку. Подросток претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей.

У подростка появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения, которые он отстаивает, даже если взрослые его не одобряют. Подросток хочет самостоятельно выбирать себе друзей, школу, увлечения.

Самоутверждение подростка часто касается и особенностей его отношения к собственной внешности. Он не желает воспринимать советы родителей по стилю одежды и прически, но его часто мучает неудовлетворение своим внешним видом.

Одна из главных тенденций подросткового возраста — переориентация ценности его общения с родителей и учителей на ровесников. Именно сверстники становятся референтной группой, чьи мнения и оценки приобретают наибольшую субъективную значимость. В основном это касается вопросов общения с мальчиками и девочками, вопросов, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т. п. Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле и размышляет о том, каким он хотел бы быть. Зачастую неосознанно он примеряет на себя множество образов и ролей, находясь в поиске наиболее комфортного для себя образца. В этих условиях формирование самосознания может рассматриваться как результат усвоения отдельных параметров отношения к подростку со стороны сверстников.

Э. Эриксон (1996) так описывает проблему идентичности в подростковом возрасте: «...интеграция в форме эго-идентичности — это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях, когда успешная идентификация приводила к успешному уравновешиванию базисных потребностей индивидуума с его возможностями и одаренностью». Идентичность автор определяет следующим образом: подростки должны постоянно воспринимать себя «внутренне тождественными самим себе», в процессе чего у индивидуума формируется образ себя. Подросткам

необходима уверенность в том, что выбранная ими внутренняя целостность будет принята другими людьми, значимыми для них. Они должны достичь «возросшей уверенности» в том, что внутренние и внешние планы этой целостности согласуются между собой. Их восприятие себя подтверждается опытом межличностного общения посредством обратной связи.

Содержанием ведущей деятельности в этот период становится интимно-личностное общение, отличающееся от ролевого общения тем, что в нем главную функцию несет не сама информация, а отношение к ней, поэтому оно наиболее полно влияет на становление Образа Я [15].

Отношения с окружающими — наиболее важная сторона жизни подростков. Степень овладения ребенком социальным опытом аккумулируется в его позиции Я по отношению к обществу. Для подросткового возраста характерно становление позиции Я и общество, которая связана с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений [14]. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у подростков появляются тяжелые эмоциональные переживания, так как подросток — это еще не цельная зрелая личность и отдельные его черты часто диссонируют. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в подростковом возрасте приводит к изменчивости представлений о себе.

Центр внимания в процессе взросления постепенно смещается на внутренний мир, на собственное Я подростка. Образ Я рассматривается с двух сторон: «Каким я вижу себя?» и «Каким меня видят другие?». Происходит постепенная дифференциация между собственными и социальными образами. Итоговым продуктом процесса формирования самосознания является динамическая система представлений подростка о себе, которая возникает в процессе его социального взаимодействия и накладывает неизгладимый отпечаток на все его жизненные проявления. Для подростка же внешний физический мир — только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточением которого является он сам. Обретая возможность погружаться в себя, в свои переживания, он открывает новые чувства и ощущения собственного тела. Подросток начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции как состояние своего внутреннего Я. Даже объективная безличная информация нередко стимулирует подростка к размышлению о себе и своих проблемах. Для него важно знать не только то, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности.

Самосознание к концу подросткового возраста представляет собой достаточно сложное образование, характеризующееся такими свойствами, как устойчивость, обоснованность, дифференцированность. Итоговым измерением самосознания является мера самопринятия, положительное или отрицательное отношение к себе, установка «за» и «против» себя.

Для ранней юности характерна устремленность в будущее [2]. В этот период создаются жизненные планы, решаются вопросы — кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности.

Эта новая внутренняя позиция включает осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем. Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях. Можно говорить об общей стабилизации личности в этот период. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным.

В юношеском возрасте отмечаются две противоположные тенденции в общении: расширение его сферы, с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление — с другой. Общаясь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность в нахождении своей позиции в их среде, своего Я. Но осмысление этой потребности и путей ее реализации возможно при наличии потребности в единении [9].

Исключительно важной инстанцией самосознания в ранней юности является самоуважение. Это понятие многозначно. Оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе. Высокое самоуважение сопровождается положительным эмоциональным состоянием, а низкое — отрицательными эмоциями. Мотив самоуважения — это «личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе» [6].

Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и социальное поведение личности. Для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов Я и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо», маску. Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны, они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше всего беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается, или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Пониженное уважение побуждает уклоняться от всякой деятельности, в которой имеется момент соревнования. Такие люди часто отказываются от достижения поставленной цели, так как не верят в собственные силы [7].

Рост осознанного отношения к себе в юношеском возрасте ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному Я. Складываются относительно устойчивые представления о себе как целостной личности, отличной от других людей.

В юности обостряются способности к чувствованию состояния других лиц, способности переживать эмоционально эти состояния, как свои. Именно поэтому юность может быть столь сенситивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в идентификации с ними. Идентификация уменьшает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно раннее [7].

Таким образом, самосознание в юношеском возрасте приобретает качественно-специфический характер. Возникает потребность оценивать качества своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений и в связи с решением задачи профессионального самоопределения.

Важным содержанием самосознания в подростковом и юношеском возрасте является образ физического Я. В этот период происходит не только становление духовного мира и мировоззрения, осознание и обогащение качеств личности, но и осознание своего физического облика.

Оценка своего физического облика, его эстетического эффекта, является одним из важных условий, активно участвующих в формировании личности, и одним из регулирующих факторов поведения любого человека. Та или иная оценка своей внешности влечет за собой изменение самочувствия и может определять характер взаимоотношений между людьми [5].

Благодаря бурному росту и перестройке организма в подростковом возрасте резко повышается интерес к внешности. Многие авторы подчеркивают, что в подростковом возрасте, когда изменения тела многообразны и становятся важными в социальном функционировании, внешний облик подростка и его физические черты существенно влияют на ту картину, которую он составил о себе, и на его мысли о том, как он выглядит в глазах других.

Рисуя словесный портрет, подросток значительно чаще, чем дети и взрослые, включает в описание черты своей внешности. Это объясняется тем, что стадия взросления особенно ярко проявляется у подростка именно в изменении внешнего облика. Дети по-разному переживают отсутствие красоты, блестящего интеллекта или физической силы. Кроме того, представления о себе должен соответствовать определенный стиль поведения. По мнению И. Ю. Кулагиной [12], девочка, считающая себя очаровательной, держится совсем иначе, чем ее сверстница, которая находит себя некрасивой, но очень умной. Посредством восприятия и понимания физического облика другого человека, который начинает занимать в жизни подростка совершенно особое место, он приходит к пониманию себя.

Так И. И. Чеснокова [12], описывая процесс познания собственных качеств подростком, пишет, что в этом процессе сохраняется та же последовательность, что и в познании качеств другого, т. е. вначале выделяются чисто внешние, физические характеристики, затем качества, связанные с выполнением каких-либо видов деятельности.

В исследовании Б. В. Ничипорова [13] было показано, что в подростковом возрасте повышается значимость внешнего облика в структуре ценностей, структурируется представление о собственной внешности и ее элементах. В этот период складывается самооценка внешности приобретающая в дальнейшем достаточно устойчивый характер. Образуется и актуализируется в сознании связь между идеалом внешней привлекательности и самооценкой внешности. Для здоровых подростков характерно наличие достаточно структурированного идеала внешней привлекательности, но с отсутствием прямой связи между самооценкой внешнего облика, эмоцио-

нальным фоном настроения и установкой личности на приятие (неприятие) себя. Опосредованность этой связи задается деятельностью общения.

Е. Т. Соколова [13], изучая образ внешности у больных ожирением и нервной анорексией, выявила связь между «самопредставлением» и «самоотношением» внутри образа внешности. С одной стороны, повышенная эмоциональная чувствительность к «неприятностям», связанная с телесными недостатками больных, приводит к искажению когнитивного компонента образа тела, а с другой стороны, искаженный когнитивный компонент действует обратно на аффективный компонент образа тела, еще больше усиливая отрицательную оценку испытуемыми своего телосложения. Когнитивная сфера данной группы людей более искажена в силу своей низкой дифференцированности. Высокая эмоциональная сензитивность, легкая фрустрированность, свойственные данной группе, приводят к тому, что даже малейшая неприятность влечет за собой снижение настроения, самооценки, усиление негативного отношения к себе.

А. Н. Дорожевец [15], исследуя динамику аффективно-когнитивных взаимодействий в структуре самосознания, использовал образ физического Я или образ внешности. Образ внешности представлен автором когнитивным и аффективным компонентами. Когнитивный компонент — это совокупность представлений индивида о своей внешности или набор признаков, в которых он ее описывает. Аффективный компонент образа внешности характеризует эмоционально-ценностное отношение к своему внешнему облику и складывается из совокупности эмоциональных оценок и субъективной значимости телесных качеств. Автором отмечена прямая зависимость между характером искажения (его величиной и направлением) и особенностями эмоционально-ценностного отношения больных к своей внешности. По его мнению, влияние мотивационно-личностной сферы на процесс самовосприятия осуществляется посредством эмоционально-ценностного отношения к себе.

Значимость внешности для старшеклассника подчеркивал И. С. Кон [6]: «Подростки и юноши особенно чувствительны к особенностям своего тела и внешности, сопоставляя свое развитие с развитием товарищей... Для ребят очень важно, насколько их тело и внешность соответствуют стереотипному образу». При этом юношеский эталон красоты и просто приемлемой внешности нередко завышен, нереалистичен.

В многочисленных работах по исследованию самооценки (Б. Г. Ананьев [7], Л. И. Божович [12], И. С. Кон [6], В. Н. Куницына [5], Е. И. Савонько [5], Л. С. Сапожников [5], В. Ф. Сафин [12], Е. Т. Соколова [13] и др.) подчеркивается, что самооценка личности в подростковом возрасте неустойчива и динамична. В этом периоде развития личности усложняется и изменяется ее содержание и структура, снижается устойчивость образов Я, происходит интенсивное развитие рефлексии как механизма самооценки.

В. Ф. Сафин [12] проследил динамику оценочных высказываний своих испытуемых подросткового и студенческого возраста. Он пришел к следующим выводам: оценочные суждения подростков определяются ожидаемой оценкой со стороны одноклассников. В первую очередь, они направлены на

нахождение ответа на вопрос, каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от них и насколько он близок к своему идеалу. В студенческом возрасте самооценочные высказывания определяются уже синтезом различных видов оценок окружающих, результатами деятельности, и направлены на поиск своей значимости для других и для самого себя. В юношеском возрасте переход от частных самооценок к общей, целостной самооценке создает условия для формирования собственного отношения к себе, и, наконец, личностные качества, более скрытые свойства внутреннего мира.

В отечественной психологии взгляд на образ физического Я представлен как комплексное единство восприятий, установок, оценок [4; 4; 5; 13].

А. А. Бодалев (1982) показал зависимость между точностью восприятия своей внешности и самооценкой личности. По мнению автора, такие черты внешности, как рост, цвет волос и глаз, форма носа, являются основными и наиболее общими, дифференцирующими характеристиками для всех людей.

В. Н. Куницына детально анализировала особенности формирования образа тела у подростков. По мнению автора, знания человека, полученные в результате образования, жизненного опыта, оценки физических качеств его внешности другими людьми в большой степени способствуют формированию образа тела. Установлено, что степень и адекватность осознания соматической конституции является одним из важных внутренних условий, которое, хотя и опосредованно, но активно участвует в формировании личности человека. Наиболее резко это проявляется в случаях патологического отклонения в соматическом развитии человека, как временном, так и приобретенном. Особое значение приобретает правильно сформированное представление о себе в подростковом и юношеском возрасте [5].

В образе воспринимаемого человека любого возраста главными для подростка являются физические особенности, элементы облика, затем одежда, прическа и выразительное поведение. В этом возрасте процесс закрепления знаний о своем организме и чертах собственной внешности неразрывно связан с формированием таких важных качеств личности, как уверенность в себе, жизнерадостность, замкнутость, индивидуализм. Было показано, что у пятиклассника в оценке себя преобладает перечисление своих физических качеств, а уже в шестом классе в самооценке подростков начинают преобладать фиксации на личностных особенностях. Позже, в 7–10 классах, в самооценке «физического Я» становятся важными такие качества, как «красивый», «стройный» и др. С возрастом увеличиваются объем и адекватность оцениваемых признаков, расширяется круг используемых категорий и понятий; снижается категоричность суждений и появляется большая гибкость и разносторонность. В физическом облике другого человека, его одежде, прическе чаще отмечаются признаки, отражающие характер, своеобразие, индивидуальность, неповторимость. Установка воспринимать внешность другого человека определенным образом может быть обусловлена как достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных

влиятельный. Оценка отдельных качеств и сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно в юности формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, т. е. «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности [10].

Таким образом, если в подростковом возрасте самооценка определяется ожидаемой оценкой со стороны окружающих, то в раннем юношеском возрасте она зависит от синтеза различных оценок.

И. И. Савонько делает вывод о том, что характер самооценки определяет формирование тех или иных качеств личности, например, ее уровень способствует формированию уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, нескритичности [11].

Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости, они обладают более высоким общественным и личностным статусом. Исследования Л. С. Сапожниковой показывают, что подростки с адекватной самооценкой имеют широкий круг интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, которые умеренны, целесообразны и направлены на познание других и себя в процессе общения [7].

Рассматривая причины и следствия низкой самооценки у подростков, Хартер С. говорит о том, что, начиная примерно с 8 лет, дети активно осваивают способность к оценке своего успеха в разных областях, наиболее значимыми из которых являются школьная успеваемость, внешность, физические способности, поведение и социальное принятие. Так, школьная успеваемость и поведение важны для оценки родителей, а три другие области — для сверстников [15].

Таким образом, одним из основных постулатов, очерчивающих характеристику самооценки подростков и юношей, является тезис о все более углубляющейся эмансипации их самооценки от оценок других людей и ее огромном влиянии на формирование личности.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с. — (Першотвір).
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Педагогика, 1968. — (Першотвір).
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : Наука, 1960. — 267 с. — (Першотвір).
4. Диянова З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. — Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1993. — 56 с.
5. Келеси М. Развитие самопознания личности в раннем юношеском возрасте / М. Келеси [под ред. Л. Ф. Бурлачука]. — К. : Наукова думка, 1996. — 29 с. — (Першотвір).
6. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.

7. Крошка О. И. Особенности самоотношения и поиска смысла жизни в период юности / О. И. Крошка : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції [«Наука і освіта»], (Дніпропетровськ, 20–24 січня 2003 р.). — Дніпропетровськ, 2003. — С. 32–35.
8. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. — М. : Педагогика, 1968. — 276 с.
9. Мудрик А. В. Самые трудные годы / А. В. Мудрик. — М. : Педагогика, 1990. — 648 с.
10. Прихожан А. М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте / А. М. Прихожан // Воспитание, обучение и психическое развитие. — М. : Педагогика, 1983. — Ч. 3. — С. 672–674.
11. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е. И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков / [под ред. Л. И. Божович]. — М. : Педагогика, 1972. — С. 81–110.
12. Сафин В. Ф. Психология самоопределение личности / В. Ф. Сафин. — Свердловск : Свердловск. ГПИ, 1986. — 141 с. — (Першотвір).
13. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М. : Наука, 1989. — 129 с.
14. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: Избранные психол. труды / Д. И. Фельдштейн. — М., 1996. — 512 с. — (Першотвір).
15. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / [под ред. И. В. Дубровиной]. — М. : Педагогика, 1987. — 236 с.

О. І. Кононенко

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ І СПРИЙНЯТТЯ ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме

У статті проведено аналіз основних напрямів вивчення самосвідомості і самосприйняття в підлітковому і юнацькому віці. Важливим вмістом самосвідомості в підлітковому і юнацькому віці є образ фізичного Я. У цей період відбувається не лише становлення духовного світу і світогляду, усвідомлення і збагачення якостей особистості, але й усвідомлення своєї фізичної зовнішності.

Ключові слова: самосвідомість, самосприйняття, самооцінка, зовнішність.

O. I. Kononenko

candidate of psychological sciences, associate professor of department
of differential and special psychology

I. I. Mechnikov Odessa national university

**FEATURES OF CONSCIOUSNESS AND PERCEPTION
OF OWN EXTERIOR ARE IN JUVENILE AND YOUTH AGE**

Summary

In the article the analysis of basic directions of study of consciousness and self-perception is conducted in juvenile and youth age. Important maintenance of consciousness in juvenile and youth age is appearance of physical I. In this period there is not only becoming of the spiritual world and world view, awareness and enriching of qualities of personality but also awareness of the physical look.

Key words: consciousness, self-perception, self-appraisal, exterior.

УДК: 159.96/942.5

О. І. Макух

кандидат психологічних наук, старший викладач
Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів
і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕЖОВИХ СТАНІВ
ЛЮДИНИ**

У статті описано теоретико-методологічні підходи сутності межових станів людей, а також розглядаються причини виникнення даних станів через різноманітні симптоматичні прояви та генезу їхнього розвитку у період дитинства. Формулюються головні складові даного поняття в рамках психологічної концепції.

Ключові слова: межові психічні стани, тривожність, особистість, симптоматичні прояви.

Постановка проблеми. Людина ХХІ століття змушена принципово змінювати темп власного життя, оскільки залежна від тенденцій науково-технічної революції від динамічних соціально-економічних, політичних, культурних та освітніх перетворень. Відповідно до цього змінилась і адаптація людини до реального життя, яка перебуває під систематичною зміною слова, думки та емоцій, тому певні психологічні перенавантаження перетворились у повсякденну реальність і стрес накладається на стрес та приводить до руйнування психологічного здоров'я людини.

Програмні засади освіти ХХІ століття зорієнтовані на забезпечення процесу становлення культуротворчої, вихованої, відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, а поряд із тим викликають суттєве занепокоєння часті стресові, агресивні та інші невротоподібні стани людини.

Аналіз теоретико-методологічних досліджень здійснено на основі теоретичної літератури з даної проблеми. Даному дослідженню приділив увагу М. Д. Левітов — зокрема, він виокремив патологічні та межові психічні стани. В подальшому ця проблема розглядалася з урахуванням психологічної природи неврозів. Питання межових психічних станів проаналізовано у зв'язку з науковими підходами до його вирішення у працях О. І. Захарова, В. І. Гарбузова, В. М. М'ясищева, Д. Н. Ісаєва, А. Адлера, А. Маслоу, В. Франкла, К. Хорні, З. Фрейда й інших вчених, а також спільно з психогенними розладами (Б. Д. Карвасарський, Н. Д. Лакосіна й ін.); психопатією (І. М. Нікольська, М. Лібінич й ін.); реактивними станами (В. А. Гіляровський, Б. Д. Карвасарський й ін.); системними невротичними розладами (М. І. Буянов, В. П. Петрунек, В. І. Гарбузов); станами тривоги та стресу (А. В. Мікляєва, Ч. Д. Спілберг, Г. Сельє, Дж. С. Еверлі й ін.); станом хвилювання (О. Кондаш, Г. Шелль, Ф. Хоппе й ін.); феноменом страху (О. І. Захаров, К. Ізард, Я. Рейковський й ін.); агресією

(К. Ізард, А. А. Реан, Д. Патерсон й ін.). На особливу увагу заслуговують праці вітчизняних вчених, де в контексті названої проблеми аналізуються наукові підходи до вивчення станів тривоги та стресу (В. М. Астапов, Н. Ю. Максимова, Т. М. Титаренко та ін.).

Предметом дослідження є межові стани людини. Відповідно **мета статті** спрямовувалась на теоретичне обґрунтування сутності межових психічних станів із постановкою таких **завдань**: здійснити теоретичний аналіз стану розробленості проблеми у психологічній літературі, уточнити характерні складові даного поняття.

Необхідно зазначити, що різні форми нервово-психічних перенапружень, впливаючи на людину, спричиняють відхилення у психологічному здоров'ї. Тому в даному контексті важливо наголосити на проблемі існування межових станів. Проте доводиться констатувати, що відповідні стани у психологічній практиці залишаються мало досліджуваними, оскільки об'єднують декілька форм нервово-психічних розладів та вважаються компетенцією патопсихології, медичної психології тощо. Однак можна спростувати такі міркування на основі аргументів, що підтверджують важливість дослідження межових станів для вікової та педагогічної психології. Доводячи значущість даної тези, звертаємося до обґрунтування М. Д. Левітова у праці «Про психічні стани людини», де він визначає існування патологічних та межових станів, які ним не розглядаються, а вважаються завданням спеціальних дисциплін [1].

На наш погляд, саме межові стани становлять особливу сферу в негативній психологічній симптоматиці, яка не достатньо досліджується науковцями, та доповнюється за змістом суттєвими поняттями, що у майбутньому впливають на психологічне здоров'я людини. У зв'язку з цим зазначаємо, що саме з позиції сучасної психології, яка обґрунтована у працях В. О. Ганзена, В. М. Юрченка, А. М. Прихожина, В. М. Астапова, С. Д. Максименка та інших, робиться висновок, що серед різних негативних психологічних станів найбільшу групу складають негативні емоції, оскільки в переважній більшості даний компонент їхньої структури є домінуючим. Наші авторські роздуми дозволяють висунути припущення, що такий прогресивний розвиток призведе до поширення симптоматики межових станів, які мають деякі спільні особливості з негативними емоційними станами, серед них достатньо поширений взаємозв'язок з афективною сферою, однак процес їхнього походження криється у психічній травмі, невротичному конфлікті та включає усю систему невротичного реагування.

Для уточнення змісту даного поняття, використовуємо пізнавальну інформацію із психологічно словника, де зазначається, що межові стани позначають слабкі, стерті форми нервово-психічних розладів, які знаходяться поблизу межі психічного здоров'я і вираженої патології [11].

Підтверджуючи суть вищезгаданого умовиводу, зазначаємо принципову необхідність у деталізації змісту даного поняття, тому для початку відзначаємо, що саме психопатії пояснюють аномалії у формуванні емоційної та мотиваційної сфер особистості, походження яких має зв'язок з генетични-

ми, спадковими факторами або з дією зовнішніх чинників, які мають місце у дитинстві [10]. При психопатіях відбувається посилення або послаблення функціонування одного з рівнів базальної системи емоційного реагування, яка визначає інтенсивність та спрямованість підсвідомої оцінки впливу навколишнього середовища (за О. Нікольською, М. Лібінич). Надалі, залежно від базального емоційного тону, відбувається побудова мотиваційних структур особистості та вольової регуляції, яка має відношення до завдань адаптації. На основі аналізу різноманітних тверджень дослідників психопатії ми відзначаємо, що даний межовий стан вимагає патопсихологічного вивчення, який можливий при системі спеціальних наук.

Аналіз наступної позиції потребує роз'яснення відносно вищезгаданого поняття, тобто тлумачення реактивних станів як тимчасових оборотних розладів психічної діяльності, що виникають як реакція на вплив психічної травми. У сучасній психіатричній літературі зустрічаємо пояснення даного психологічного стану через реактивні депресії, які виражають патологічні переживання, загальмованість думки, міміки, а також афективно-шокові реагування як результат масових катастроф, панічних дій, що супроводжується гальмівною реакцією людини. Крім цього з'ясовуємо, що виникнення невроту залежить від специфічних рис особистості та характеру ситуації, як зазначає В. А. Гіляровський, важливим елементом все ж таки є особливість самої людини із її здатністю сприймати відповідні психічні травми [10].

У життєвому світі людини часто вживається слово «стрес» (з англ. «натиск, тиск, напруга»), що означає сукупність захисних фізіологічних реакцій, які виникають в організмі людини у відповідь на вплив різних несприятливих факторів [11]. Констатуючи сутність стресу зазначаємо, що його вплив призводить до виснаження адаптаційної захисної системи організму, наслідком чого є беспорядність, безнадійність та депресія людини. Дана форма реагування визначається як пасивна. Однак, активний захисний процес аргументується зміною діяльності, цікавими формами роботи, вмінням застосовувати релаксаційні впливи з метою мобілізації психічного здоров'я.

Людини в процесі адаптації тісно взаємодіє з власними можливостями та власними переконаннями, однак, якщо реалії сучасності не відповідають її уявленням, це сприяє виникненню стресу. Варто відзначити, що стрес характеризується мобілізацією захисних сил організму, пристосованістю до умов життя, окрім того, він сприятливо впливає на людину, підвищує її працездатність, полегшує вихід із надзвичайних ситуацій. Доречно згадати твердження канадського вченого Г. Сельє, який, аналізуючи стрес, вважав його не завжди негативним, а навпаки, обов'язковим компонентом життя людини.

Протягом життя, від народження до смерті, людський організм змінюється й перебуває у різних станах, більшість з яких є причиною стресу. Однією із основних причин стресу є ірраціональні (утопічні) переконання, адже в процесі виховання дітям нав'язують високі стереотипи поведінки, формують цінності моральних почуттів, але упродовж тривалого часу та у

результаті зіткнень дитячих ілюзій з дорослою реальністю, людина отримує велику кількість розчарувань, які пришвидшують розвиток неврозоподібних станів.

Випадки ігнорування стресових ситуацій, бездіяльність самої людини можуть породити фрустраційні стани. Етимологія фрустрації (з лат. — обман, невдача, марне сподівання) означає стан пригніченості, тривоги, який виникає у людини в результаті неможливості виконання або досягнення мети [11].

У дослідженнях К. К. Платонова пояснення фрустрації розглядається, як «...психічний стан дезорганізації свідомості та діяльності особистості, який викликаний об'єктивно непереборними і не оправданими перешкодами для досягнення мети. Фрустрації, які повторюються дуже часто, призводять до формування негативних рис характеру: агресивності, підвищеної схвильованості, дратівливості тощо». Тенденція частих економічних, соціальних та інших потрясінь нашого суспільства змушує стверджувати, що більшість людей перебуває у стані фрустрації, наслідком чого є невроз, а також такі стани як агресія та тривожність.

Із теоретично обґрунтованих позицій ми констатуємо факт взаємопов'язаних симптомів та стверджуємо про доцільність аналізу неврозів, які мають місце у нормативно-патологічних змінах людини. Особливе значення в системі межових станів займають саме неврози, коріння яких розпочинають свій генетичний шлях з періоду дитинства.

Тому наші аргументовані доведення будуть обґрунтовуватись певними етапами. По-перше, теоретичний аспект сутності неврозу визначається декількома науковими напрямками, що намагаються тлумачити його як з біологічного (нейрофізіологічного), так і з психологічного погляду. Психологічний напрям представлений різними міркуваннями науковців (О. І. Захарова, Д. Ісаєва та ін.) щодо причин та механізмів розвитку неврозу. Однозначно можна констатувати, що спільними особливостями у твердженнях багатьох науковців є реакція особистості на зміну обставин навколишнього світу та достатньо суттєвим аргументом виступає психічна травма як рушійна сила у виникненні й перебігові неврозу. Доцільно зауважити, що зазначена причина має відношення до невротичного конфлікту, основу якого складають непродуктивно та нераціонально вирішені суперечності між особистістю та значущими для неї сторонами дійсності, які супроводжуються виникненням складних переживань неспіху, незадоволенням потреб, життєвих цілей тощо [8].

Варто зазначити, що такі протиріччя відносяться до періоду дитинства, адже саме там, за умов порушення відносин з мікросоціальним оточенням, тобто, у першу чергу з батьками, можуть виникнути зазначені розлади. З огляду на такі обґрунтування можна стверджувати, що у психологічній науці при вивченні невротичного конфлікту особлива увага приділяється психоаналітичній концепції особистості.

У зв'язку з цим доречно звернутися до загальної теорії неврозів, яка зустрічається у фрейдизмі та зводиться до тлумачення психоаналітичного вчення про сильні афективні фактори. Перш за все варто нагадати, що

психоаналітична теорія симптомів неврозів виступає заміном задоволення сексуальних захоплень, як фактором внутрішніх протиріч. Наступна закономірність про захоплення (потяги) у даному вченні завжди була суворо дуалістичною й ніколи не пропускала нагоди відмітити поряд із сексуальними захопленнями існування інших захоплень. Психоаналіз показав, що сексуальні інтереси та діяльність властиві малим дітям з самого початку їхнього життя та досягає свого найвищого розвитку у так званому Едіповому комплексі, який пояснює емоційну приналежність та конкурентне ставлення до одного із батьків. Заслужують на увагу й так звані актуальні неврози, які З. Фрейд пояснив неврастенією, неврозом страху та іпохондрією. Доцільно відзначити, що у психоаналізі згадуваного вченого зустрічаємо переконливі аргументи щодо психологічного походження тривоги. З урахуванням зазначеної тези, варто зауважити, що первинне джерело тривоги людини криється у фазі народження, оскільки характеризує біологічну віддаленість від матері та може призвести до травмуючого стану [9]. Враховуючи зазначені теоретичні судження приходимо до висновку, що тривога виникає внаслідок страху, який призводить до появи невротичних станів.

У контексті аналізу даної проблематики необхідно з'ясувати сутність даного поняття. Відповідні теоретичні пошуки дозволили визначити, що невротичний конфлікт вважається внутрішньою реакцією людини на суперечливість між зовнішньою інформацією та внутрішніми очікуваннями і прагненнями. У більш деталізованій формі зазначаємо, що у змісті даного твердження криється неготовність людини до сприйняття нової інформації та, на думку Хайдера, відбувається порушення часового модусу майбутнього.

Міркуючи над причинами виникнення невротичного конфлікту, звернемося до аналізу поглядів деяких науковців. Достатньо переконливі твердження зустрічаємо в теорії Е. Берна, який пояснював розвиток неврозу через ситуації, в яких не розв'язуються «суперечки» із соціальним оточенням та саме такі незавершені справи з дитинства викликають невротичний конфлікт, який у подальшому призводить до психотравм.

Відповідно до теорії Е. Фромма, конфлікт із силами соціуму через неможливість людини розвивати власні здібності спричиняє гострий невроз. На думку К. Роджерса, незадоволеність потреби у самореалізації спричиняє розвиток неврозу, а за В. Франклом втрата людиною сенсу життя — появу невротичного конфлікту. Однак неможливо залишити поза увагою концепцію індивідуальної теорії особистості, запропоновану А. Адлером. Саме там зустрічаємо трактування походження неврозу і дізнаємось про багатосимптоматичний розлад, який пов'язаний з тривогою, страхами та проявляється у численних поведінкових порушеннях. Автор даної теорії стверджував, що симптоматика неврозу впливає на зниження рівня активності, внаслідок чого можна спостерігати низький соціальний інтерес, недостатній для розв'язання життєвих завдань. У процесі аналізу психологічних поглядів А. Адлера з'ясуємо причини походження неврозу, серед яких, почуття меншовартості, неправильний стиль життя, обумовлений

надмірною опікою, потуранням, що в результаті розвиває стратегію психологічного захисту [6].

Теоретично досліджуючи причини походження неврозу, припускаємо, що свої витоки він черпає з сім'ї. На підтвердження даного міркування звертаємось до соціокультурної теорії К. Хорні й знаходимо оригінальні пояснення сутності тривоги, які зводяться до взаємин дітей та батьків. Тривалі роздуми про невротичний розвиток особистості приводить нас до висновків, що гармонійна взаємодія із соціальним середовищем можлива за умов самореалізації, тобто якнайбільшого виявлення та розвитку власних здібностей. На основі описаних вище теорій ми з'ясували походження неврозу через конфліктні ситуації, основу яких складає тривога, страх, фрустрації та різні соціальні ситуації [10].

Другим важливим етапом дослідження даної проблеми вважаються міркування фізіологів, психотерапевтів на предмет походження неврозів. Зокрема, у XVIII ст. професор В. Келлен запропонував термін «невроз», який довгий час не мав застосування в науці й лише у другій половині XIX ст. став широко популяризуватися та позначав усі психоневрологічні розлади. До кінця XIX ст. сформувався уявлення про неврози як психогенні захворювання. Видатний німецький психіатр К. Ясперс зазначав, що невроз для свого визначення повинен відповідати характерним ознакам психічної травми. Згідно з теорією фізіолога І. П. Павлова, основу розвитку неврозів формують зриви вищої нервової діяльності, які обумовлені перенапруженням подразнюючого або гальмівного процесу, а також порушенням їхньої рухливості [3; 7; 8].

Неврози не завжди виникають після дії психотравмуючого подразника, вони можуть розвиватися через якийсь період після його впливу, адже перенапруження гальмівного процесу викликається необхідністю тривалий час стримуватись, не виявляти своїх думок, почуттів, бажань. Варто зауважити про багатозначність класифікації і поділу неврозів, запропонованих різними авторами, які відбивають перш за все відсутність єдиних поглядів на їх етіологію і патогенез. У зв'язку з цим не припиняються спроби систематизувати неврози з використанням різних критеріїв. Більшість згадуваних нами авторів виділяють три класичні форми неврозів, які мають місце у психотерапії та зустрічаються при порушенні емоційно-афективної сфери, серед них, неврастенія, істерія, невроз причепливих станів. Але існують інші види неврозів, такі як: психастенія, фобічний невроз, невроз тривоги (страху), депресивний невроз, іпохондричний невроз, синдром невротичної деперсоналізації, системні неврози, невроз очікування, структурні неврози та інші.

Висловивши міркування про сутність неврозів, пояснимо деякі із них. Зокрема, прояв неврастенії характеризує нервово виснаження людини, переважно, перенапруження нервової системи, при якій спостерігається підвищена дратівливість та виснаженість. Для неврастенії характерні послідовні зміни у функціонуванні систем органів [10].

Наступна форма неврозу проявляється істерією, яка зустрічається за умов неправильного виховання дитини, що сприяє формуванню самолюб-

ства, егоїзму, надмірно високої думки про свою особистість та відсутності елементарних навиків і любові до праці. Все це призводить до того, що виростає лінива, вперта людина, нездатна до вольових зусиль і суспільно-громадської діяльності. Узагальнюючи міркування про сутність істеричного невроту, стверджуємо, що погане самопочуття, емоційна нестійкість, самонавіюваність, надмірні фантазії викликають у людини невротичні причепливі стани, які розвиваються при зриві нервової діяльності та суттєво погіршують гармонію психічного здоров'я.

Третім важливим етапом нашого теоретичного дослідження є пояснення того, що у різних соціальних ситуаціях, при зміні життєдіяльності людини з її потребами, бажаннями виникають невротичні стани, які утворились на основі негативних емоційних станів. Підтвердженням вищесказаного може слугувати те, що невротичними називають групу функціональних нервово-психічних порушень, куди входять емоційно-афективні та соматовегетативні розлади. Оскільки незадоволена потреба, нездійснене бажання, не досягнута мета викликають негативні емоційні реакції, такі як хвилювання, нервові напруження, тривоги, страхи, агресивні реакції, фрустраційні стани, розгубленість тощо, доречним є аналіз негативних емоційних станів, які безпосередньо будуть спричинювати невротичні розлади.

У зв'язку з цим стверджуємо, що емоційні особливості людини характеризуються хвилюваннями, які відображають особливу форму страхів й пов'язані з негативними передчуттями суб'єктом наслідків власної діяльності у виняткових і складних для нього ситуаціях. Аналізуючи хвилювання, слід приділити увагу відповідним теоретичним обґрунтуванням, якими займалися О. Кондраш, німецькі психологи Фіш та Конрад, Г. Шелль, Ф. Хоппе та низка інших вчених.

Поняття «хвилювання» вважається досить вдалим психологічним терміном для означення специфічного психічного стану чи синдрому, який виникає при різних визначних життєвих подіях, переважно суспільного характеру. Окрім цього, даний стан можна розглядати як різновид страху, адже обидва поняття дуже близькі за значенням, однак між ними існують певні відмінності [4]. Слід підкреслити, що страх досить поширене психологічне явище, яке не тільки потрібне, а й необхідне, оскільки біологічно виправдане і має природжений компонент.

Щодо синдрому хвилювання, то тут фізіологічні та психологічні ознаки взаємопов'язуються, зокрема, перші мають відношення до навчальних випробувань, різних змагань тощо. Виходячи з таких міркувань, відзначаємо, що побоювання, викликані різноманітними причинами, погіршують стан працездатності. Стає зрозумілим, що вплив хвилювання негативно позначається на вищих психічних процесах, таких як мислення і пам'ять.

У контексті практичних міркувань аналізу хвилювання варто згадати про наявність внутрішніх факторів, які пояснюються особистими мотивами, об'єктивною самооцінкою, а їх причинність доповнюють умовні та ситуативні особливості, що пояснюються фрустрацією престижу, громадської думки та поведінкою в ситуації напруження. Як стверджує Т. М. Титаренко, для переживання такого неприємного стану з тимчасовою дезорганізацією

нізацією свідомості та діяльності людини, потрібно, щоб була дуже сильна мотивація.

У підсумку зазначимо, що людині необхідно формувати власний план дій зі збереження психічного здоров'я з урахуванням системи ціннісних орієнтацій, вмінням долати систему стрес-факторів, керувати стресом та намагатися активізувати інтерес до життя.

Список літератури

1. Бахур В. Т. Эмоции: плюсы и минусы / В. Т. Бахур. — М. : Знание, 1975. — 96 с.
2. Буянов М. И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков / М. И. Буянов. — М. : Российское общество медиков-литераторов, 1995. — 192 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб. : Питер, 2000. — 352 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М. : МГУ, 1984. — 187 с.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. — М., 1984. — Т. 4. — С. 243–285.
6. Гарбузов В. И. Нервные дети / В. И. Гарбузов. — М. : Медицина, 1990. — 287 с.
7. Гиссен Л. Д. Время стрессов / Л. Д. Гиссен. — М. : Физкультура и спорт, 1990. — 192 с.
8. Захаров О. И. Детские неврозы / О. И. Захаров. — М. : Респекс, 1995. — 192 с.
9. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. — М. : МГУ, 1980. — 440 с.
10. Карвасарский Б. Д. Неврозы / Б. Д. Карвасарский. — М. : Медицина, 1990. — 576 с.
11. Психологический словарь / под общ. ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.

О. И. Макух

кандидат психологических наук, старший преподаватель
Обособленного подразделения Национального университета биоресурсов
и природопользования Украины «Бережанский агротехнический институт»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОГРАНИЧНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

Резюме

В статье представлены теоретические подходы сущности пограничных состояний людей, а также указаны причины воздействия данных состояний на деятельность школьников. Определены утверждения о взаимосвязи детской симптоматики и взрослой, установлены главные составляющие данного понятия в рамках психологических концепций.

Ключевые слова: пограничные состояния, тревожность, личность, симптоматические проявления.

O. I. Makukh

candidate of psychological sciences, senior teacher of separated subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute»

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF STUDYING PERSON'S LIMITED STAGES

Summary

The article discloses theoretical approach to the development of mental state of junior pupils, explains the essence of «school neurosis» and «school anxiety». There was defined that the distinctive components of boundary states are neuroses, abnormalities of emotional sphere, different kinds of conflict, etc. The contents of the article amplifies the commonly encountered problem of abnormalities of mental health of children.

Key words: neuroses, abnormalities of emotional sphere, conflict, symptomatic manifestations.

УДК 159.923.43:616.89—008.441.44

А. А. Мидько

аспірант кафедри клінічної психології
Інститута інноваційного і послєдипломного освіти
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ФАКТОРЫ ОПЫТА И ЛИЧНОСТНОЙ ПРЕДИСПОЗИЦИИ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена изучению влияния личностной предрасположенности и актуального психического состояния на развитие суицидального процесса. Использована нелинейная статистическая модель для оценки способности такого психологического параметра как Феномен Безнадёжности отражать степень развития суицидального процесса. Обсуждаются возможные теоретические и практические следствия полученных результатов.

Ключевые слова: суицид, суицидальная попытка, суицидальный процесс, негативный жизненный опыт.

Представления о суициде как о результате определённых социальных, внутри- и межличностных процессов высказывались достаточно давно [1, 2]. Мысль о том, что завершённый суицид (ЗС) — не «случайное», дискретное событие, а конечное звено цепи специфических, часто — противоречивых, событий связанных с «противоборством» просуицидальных и антисуицидальных факторов нашла своё отражение в концепции суицидального процесса (СПР) [3]. Суицидальные попытки в таком подходе рассматриваются и как интегральная часть, и как форма поведенческой «репрезентации» суицидального процесса, отражая индивидуальную степень (или форму) приближения субъекта к окончательному саморазрушению (т. е. к ЗС). Тем не менее механизмы ответственные за такого рода «движение» не совсем ясны, предложенные концептуальные схемы имеют характер конструкта, не обладая конкретным онтологическим статусом [3]. Анализ ряда публикаций [4, 5, 6] указывает на наличие определённой стадийности во взаимодействии таких феноменов как суицидальная идеация, безнадёжность, депрессия и негативные события жизни у суицидентов. Однако, несмотря на попытки учёта динамических свойств критически важных параметров в некоторых современных суицидологических теориях (см., например, [7]), работ в которых суицидальный процесс оценивался бы более строго (системное описание структуры «суицидального пространства», в котором разворачивается этот процесс, разработка способов детекции «координат» индивида в таком «пространстве» и др.) относительно немного. Настоящая работа ставила своей целью восполнить этот дефицит. Основной гипотезой рассматриваемой в работе было предположение о тесной связи одного из предикторов суицидального поведения [8] — феномена безнадёжности (ФБ) — с динамическими характеристиками суицидального процесса.

В модели стресс-уязвимости [9] и в концепции суицидального процесса D. Wasserman [3] подчёркивается существенное влияние на суицидальный процесс как стрессовых событий и — в широком смысле — негативного опыта, так и личностных особенностей. Как ФБ, так и сама суицидальность тесно связаны с такого рода опытом [10, 11, 12, 13]. Кроме того, известно что сам по себе пережитый в прошлом опыт суицидального поведения (СПОВ) (см. также [14, 15, 16]) и других негативных событий может становиться фактором дальнейшего развития СПР. Исследования показывают, что сам по себе опыт переживания депрессивного эпизода влияет на вероятность реактивации в будущем чувства безнадежности и суицидальной идеации [17], причем этот процесс тесно связан с таким личностным измерением как Нейротизм [18].

Таким образом, анализ литературы позволяет предположить, что ФБ обладает свойствами «маркёра» динамики суицидального процесса, отражая с одной стороны влияние негативного жизненного опыта (который может пониматься широко, в том числе и как опыт переживания тех или иных психических расстройств), с другой — личностных особенностей, которые могут включать и те сдвиги в личностной организации, которые возникают в силу переживания самих негативных событий жизни. В связи с этим в качестве параметров, описывающих условное «суицидальное пространство», в котором и «реализуется» суицидальный процесс нами предложены две упомянутые выше размерности: диспозиционная (т. е. те или иные измерения личности и темперамента) и ситуационная (т. е. суммарные характеристики жизненного опыта). Сам суицидальный процесс в такой модели понимается как реципрокное взаимодействие упомянутых условных измерений. Математическому обоснованию и проверке данных предположений и посвящена данная статья.

Методы. Из базы данных лиц, совершивших суицидальные попытки (СП)¹, была отобрана группа суицидентов численностью в 650 человек (данная группа состояла из пациентов стационаров и амбулаторных учреждений города Одессы и других городов Украины в возрасте от 18 до 79 лет). Критерием исключения было наличие сопутствующего психотического расстройства или интеллектуального снижения различного происхождения. В данную группу вошли 337 мужчин (51,02 %), и 313 женщин (48,98 %). Средний возраст мужчин составил $24,57 \pm 6,23$ лет, женщин $25,96 \pm 7,99$ лет.

В данной выборке суициденты распределились по степени тяжести СП следующим образом: 02 — 156 чел., 03 — 233 чел., 04 — 68 чел., 05 — 67 чел., 06 — 21 чел., 07 — 5 чел. Средняя тяжесть суицидальной попытки $3,34 \pm 1,11$. Из них 340 совершили попытки путем самоотравления, 34 — самоповешением, 8 — самоутоплением, 5 — посредством огнестрельного оружия, 1 — огнем, дымом, 2 — паром, 205 — самоповреждением

¹ Данные, использованные в работе, получены при выполнении совместного шведско-украинского исследовательского проекта «Генетическое исследование суицида и суицидальных попыток» (рук. — проф. Д. Вассерман, проф. В. А. Розанов, при финансовой поддержке Wallenberg Foundation).

острыми предметами, 3 — тупыми предметами, 35 — путем падения с высоты, 7 — падением под движущийся объект, 3 — путем провоцирования автоаварии, 7 — другими способами. Количественное соотношение между методами попыток в выборке было близким к наблюдаемому в общей популяции в г. Одессе в ходе многолетних наблюдений [19]. Обследование респондентов проводилось в стационаре, с учётом соматического и психологического состояний, обычно на 3–5-й день после совершённой попытки, либо — в домашних условиях и/или в ситуации психологического консультирования после выписки из стационара. Обследование заключалось в сборе анамнестических сведений, оценке тяжести совершённой СП и использованного метода, а также в заполнении испытуемым батареи инструментов, включающей:

1) личностный опросник NEO-PR (*NEO Personality Inventory*), разработанный американскими авторами Р. Т. Costa и R. R. McCrae [20] и позволяющий получить представление о структуре личности человека в рамках «пятифакторной» модели личности (Big 5);

2) опросник депрессивности Бека (*Beck Depression Inventory, BDI*) [21], предназначенный для психометрической оценки глубины депрессии;

3) шкалу характеристик гнева (*Traite Anger Scale, TAS*) [22], предназначенную для оценки эмоции гнева как черты личности и как реакции на внешнюю стрессовую ситуацию и, соответственно, состоящую из двух подшкал — Temperament (T) и Reaction (R);

4) GAF Ось V диагностической системы DSM-IV, предназначенную для общей оценки функционирования, включающей психологические, социальные и профессиональные аспекты;

5) шкалу благополучия ВОЗ (WHO) [23], предназначенную для измерения чувства благополучия как неотъемлемой части концепции качества жизни [24];

6) шкалу оценки риска насильственных действий Плутчика (PFAV) [25], предназначенную для измерения относительной способности индивида к агрессивным действиям, в том числе и склонности к применению оружия;

7) опросник «Шкала безнадёжности Бека» в модифицированном А.-М. Aish и D. Wasserman варианте [26];

8) «Медицинскую шкалу самоповреждений» при помощи которой оценивалась степень тяжести (летальности), СП оценивалась в соответствии с 8-балльной (0 баллов без последствий, 8 баллов — летальный исход). В базе данных содержались сведения о лицах совершивших попытку, оцениваемые в 2 балла и более (2 балла подразумевают наличие лёгких, однако клинически ясно определяемых медицинских последствий совершённого акта самоповреждения);

9) полуструктурированный опросник «ОСЖ» («Опросник событий жизни»), который включает в себя перечень вопросов о пережитых негативных событиях жизни [27]. Полученные списки негативных событий жизни первой сотни испытуемых подверглись субъективному ранжированию с последующим вычислением «весов» тех или иных событий. В дальнейших вычислениях использовался десятичный логарифм, позволивший придать

полученным данным свойства нормального распределения. Данная переменная (SUMST) использовалась нами как показатель суммы накопленной индивидом стрессовой нагрузки на момент исследования.

Кроме того, исследуемая группа была просканирована при помощи опросника «Комплексное международное диагностическое интервью Всемирной Организации Здравоохранения» (*The World Health Organization (WHO) Composite International Diagnostic Interview (CIDI)*), который представляет собой полностью структурированное интервью, предназначенное для оценки распространённости психических расстройств в соответствии с определениями и критериями МКБ-10 и DSM-IV [28]. В настоящей работе результаты применения данного опросника использовались в виде ряда частотных переменных, отражающих укрупнённые диагностические категории: F1 — употребление психоактивных веществ («вредные последствия» и «химическая» зависимость), F31 — биполярное аффективное расстройство, F32 — депрессивные эпизоды, F33 — рекуррентное депрессивное расстройство, F40 — тревожно-фобические расстройства. Кроме того, в качестве отдельных переменных использовались частоты таких диагнозов как — дистимия (F34.1) и посттравматическое стрессовое расстройство (F43.1).

Использованный нами вариант «Шкалы безнадёжности Бека» не предполагает непосредственной возможности оценки ситуационной и диспозициональной компонент чувства безнадёжности. В связи с этим нами была предпринята попытка ориентировочной оценки этих компонент, учитывая достаточно большой объём исследуемой выборки, а также наличия корреляционных связей между другими шкалами, использованными в исследовании, потенциально отражающими как диспозициональный компонент ФБ (NEO-PR, PFAV, TAS), так и ситуационный, обусловленный актуальным психическим состоянием (BDI, GAF, индекс благополучия WHO). С этой целью отдельно для каждой гендерной группы была проведена процедура бинарной логистической регрессии, где в качестве зависимой переменной выступал признак наличия/отсутствия ФБ, а в качестве независимых — блоки ситуативных и диспозициональных переменных соответственно (см. ниже). В качестве переменной отражающей природу ФБ, ситуативную или диспозициональную, использовался квадрат нестандартизированного остатка взятый с обратным знаком (квадрат разности между предсказанным и наблюдаемым значением для каждого случая) при включении в анализ соответственно диспозициональных и ситуативных переменных. Иными словами для каждого испытуемого были получены две новых переменных условно отражающих меру связи чувства безнадёжности с личностными и ситуационными переменными. Полученные количественные переменные использовались в дальнейших расчётах наряду с упомянутыми выше, получив названия «Диспозициональная детерминация безнадёжности» (Ддб) и «Ситуативная детерминация безнадёжности» (Сдб).

Таким образом, нами был использован ряд переменных, отражающих как наличные личностные особенности каждого суицидента, так и его личный ситуационный статус, в том числе и в смысле «накопленного»

негативного жизненного опыта. Изначально считалось, что фактор предиспозиции образуют переменные Big5, TAST, TASTR, PFAV и Ддб, а фактор опыта — переменные BDI, WHO, GAF и Сдб, повторность попытки и число попыток, а также «психопатологические» переменные. Полученные две группы переменных использовались для выделения факторов интегрально отражающих влияние личностных переменных (предиспозиции) и «накопленного» негативного опыта (или просто опыта). Однокомпонентное решение для каждой из групп переменных позволило выделить искомые факторы. Выделение осуществлялась методом нелинейных главных компонент [29] с использованием симметричной нормализации. Для каждого объекта были рассчитаны его баллы, что позволило сформировать две новые интегральные переменные, получившие аналогичные названия: «Фактор предиспозиции» (Фп) и «Фактор опыта» (Фо). Далее в пространстве этих двух факторов рассчитывались центроиды двенадцати групп, сформированных на основании трех параметров: пол, возраст (18–29 лет, 30–39 лет и 40 лет и выше), а также наличие/отсутствие ФБ.

Результаты и обсуждение. Полученные результаты представлены в Таблице и Рисунке. Последний иллюстрирует графическое представление данного решения. Таблица содержит компонентные нагрузки для двух полученных моделей (Фп и Фо). Внутренняя согласованность для первой модели составила $\alpha=0,725$, для второй — $\alpha=0,673$. Коэффициент корреляции (r) между полученными факторами оказался равен $0,427$ ($p<0,001$).

Таблица

Нагрузки, полученные при однокомпонентных решениях

Фактор предиспозиции		Фактор опыта	
Переменная		Переменная	
TAST	1,022	BDI	1,105
TASTR	1,011	WHO	-1,001
PFAV	0,898	GAF	-0,947
С	-0,843	Повторность	0,781
N	0,839	Сдб	-0,753
A	-0,748	Повторность число попыток	0,681
Ддб	-0,333	SUMST	0,570
E	-0,189	F40	0,551
O	-0,188	F34.1	0,511
		F43.1	0,432
		Насильственность	0,381
		F1	0,365
		F32	0,352
		F33	0,324
		F31	0,101

Представленный Рисунок представляет собой изображение двумерного пространства, образованного Фп и Фо. На нём заметны две констелляции центроидов: одна включает центроиды групп «безнадёжных» суицидентов (расположена правее) и вторая, включающая центроиды групп без ФБ (расположена левее). Разметка каждой из осей позволяет выделить те области описываемого пространства в которых влияние компонентных нагрузок

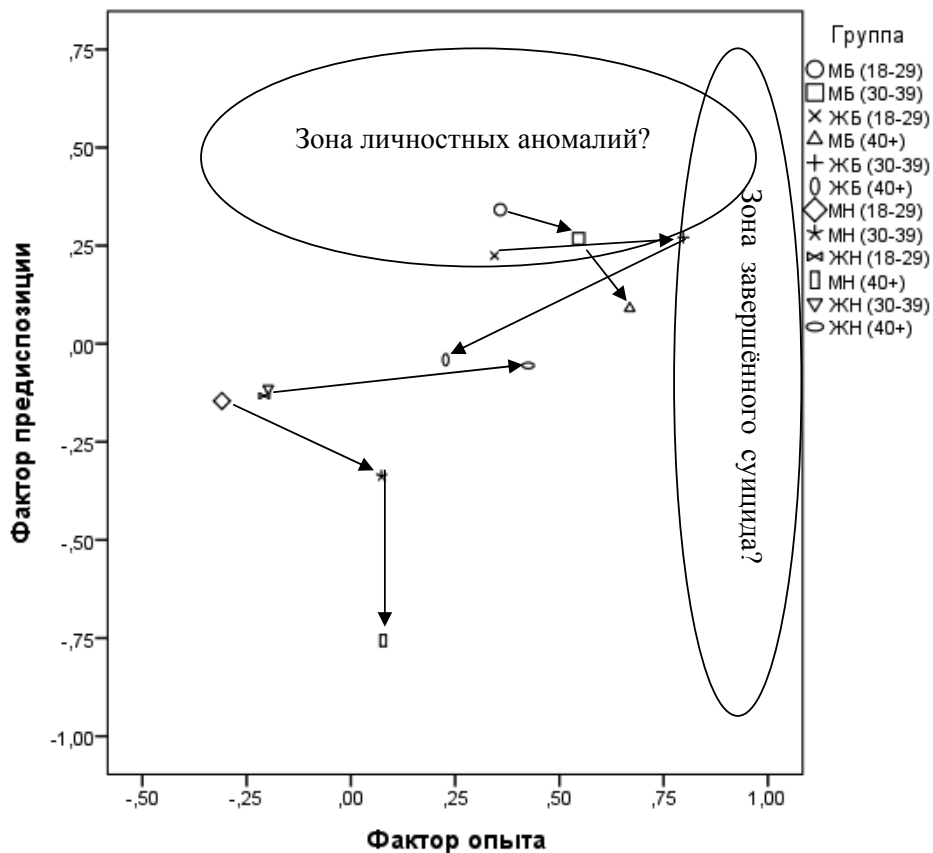


Рис. Центроиды групп в пространстве факторов predisпозиции и опыта (объяснения в тексте)

(см. табл.) носит дифференцированный (и разнонаправленный) характер и придать, таким образом, дополнительный смысл геометрии расположения центроидов. Анализ факторных нагрузок с этой позиции показывает, что «разброс» центроидов в максимальной степени обеспечивается за счет двух смысловых градаций в Фп и Фо, соответственно: 1) негативная эмоциональность и склонность к насилию, как черты личности (шкалы TAST, TAsR, PFAV и фактор N) *versus* способность к саморегуляции и волевым усилиям (фактор C, *Сознательность*); 2) негативная эмоциональность как состояние (шкала BDI) *versus* чувство благополучия и высокий уровень общего функционирования (индекс благополучия WHO и шкала GAF). Мы предположили, что указанные градации формируют на рассматриваемой схеме две зоны (см. Рис., последние обозначены овалами), одна из которых, по-видимому, связана с личностными аномалиями (ассоциирующимися с высоким уровнем негативной эмоциональности, прежде всего — со склонностью к переживанию гнева и риском насильственных действий), другая — с более высокой вероятностью ЗС (рост глубины актуальной де-

прессии, частоты аффективных расстройств и повторных суициальных попыток). Очевидно, что центроиды «безнадёжных» групп относительно «небезнадёжных» расположены намного ближе к пересечению этих «зон», что вероятно может указывать на связь ФБ с ЗС. Также стоит обратить внимание на то, что для этой группы суицидентов свойственно «накопление» в аспекте predisпозиции как указанных черт негативной эмоциональности, так и дефицита «суперчерт» *Стабильности* (факторы N- («обратный» Нейротизм), A и C) и *Пластичности* (факторы A и O). В аспекте опыта им свойственны прежде всего более глубокий уровень депрессии, статус «повторности» в совершении суицидальных попыток в сочетании с меньшей выраженностью чувства благополучия и уровня общего функционирования. Судя по расположению центроидов заметно «накопление» именно таких особенностей в однородных по возрасту и гендеру групп, за исключением женских групп старшего возраста (см. рис.). В целом, судя по полученным данным, ФБ ассоциирован с большим влиянием как Фп, так и Фо, что говорит о том, что «безнадёжные» суициденты существенно отличаются от общей массы суицидентов как в личностном аспекте, так и в аспекте накопленного негативного жизненного опыта. Интересно, что вклад переменных, отражающих накопленную стрессовую нагрузку (переменная SUMST и переменные отражающие повторность СП), а также переменных отражающих «психопатологический опыт» в Фо оказался значительно ниже, чем переменных отражающих текущее эмоциональное состояние (см. табл.). В то же время вклад переменных отражающих повторность попыток и накопленного стресса ощутимо выше влияния «психопатологических» переменных. Вклад переменной «Насильственность метода СП» приблизительно равен вкладу последних (см. табл.). Т. о., согласно полученной модели ФБ ассоциирован прежде всего с актуальным психическим состоянием и уровнем общего функционирования, в меньшей степени — с повторностью СП (прежде всего с самим статусом «повторности», т. к. факторная нагрузка для переменной «Повторность» несколько выше, чем для переменной «Повторность (число СП)»), в ещё меньшей степени — с накопленными стрессовыми событиями и в минимальной степени — с опытом переживания психических расстройств. Что касается последнего, то несколько неожиданным оказался минимальный вклад переменных отражающих частоту аффективных расстройств, включая такой диагноз как «Реккурентное депрессивное расстройство» (F33). Относительно высокую факторную нагрузку показала лишь переменная F34.1 («Дистимия»), да и то несколько меньшую, чем переменная F40 («Тревожно-фобические расстройства»). Такие результаты показывают, что традиционно важный концепт «безнадёжная депрессия» видимо связан с самой глубиной депрессии, а не с особенностями самой клинической феноменологии в рамках той или иной нозологической единицы. Такой вывод очевидно менее валиден в отношении тревожных расстройств и дистимии.

Т. о. получает подтверждение наше исходное предположение: ФБ можно рассматривать в качестве «маркёра» или «индикатора» суицидального процесса, ориентирующего клинициста в степени его развития. В пользу

этого предположения свидетельствует несколько дополнительных моментов. Во-первых, заметен возрастной тренд в размещении центроидов, как для групп с ФБ, так и без такового. Это означает, что фактор времени естественным образом связанный с переживанием нового опыта, также связан с абсолютными значениями Фп и Фо. Во-вторых, в пользу этого же вывода говорит и «накопление» со временем в более старших группах негативных жизненных событий (негативного опыта). В-третьих, негативный знак факторных нагрузок для переменных Ддб и Сдб указывает на взаимосвязь максимальных различий по Фо и Фп для «безнадёжных» и «небезнадёжных» центроидов с «равномерным» ростом обоих этих факторов. Этому условию как раз и удовлетворяет расположение центроидов этих групп (обе группы располагаются приблизительно биссекториально). Гипотетически такая «равномерность» может также отражать развитие определенных личностных изменений по мере накопления негативного опыта, т. е. формирование вторичной личностной predisпозиции (ВЛП) к суицидальному поведению.

Такая трактовка полученных результатов основана на модели в которой ранее не переживавшие ФБ суициденты рано или поздно, по мере развития СПР, становятся «безнадёжными». Такое предположение подтверждается нашим предыдущим исследованием [30]: ФБ суицидентов и здоровых добровольцев ассоциированы с разными констелляциями черт личности, что может говорить о разных путях «формирования» этого феномена. Следует сразу же оговориться о том, что в рамках «пятифакторной» модели личности постулируется как биологическая детерминированность её структуры, так и вытекающая из этой позиции неизменность во времени последней [31]. Тем не менее не все исследователи считают такое мнение достаточно обоснованным [32]. Более того, лонгитюдинальные исследования [33, 34], увязывая динамику жизненных целей с динамикой черт личности (в терминах Big5), также косвенно подтверждают возможность влияния ВЛП на мотивационные аспекты личности и дальнейшее развитие СПР.

Тем не менее, возможно и другое понимание полученных данных — с позиции предположения об исходно различных суицидальных «траекториях» лиц обнаруживающих ФБ и не обнаруживающих таковой. В этом смысле важно обратить внимание на половозрастные особенности размещения центроидов в этих группах. На схеме (Рис.) видно, что для мужчин такой признак как ФБ является более «поляризующим» выборку, чем для женщин. Для последних центроиды всех групп располагаются несколько «кучнее» (см. Рис.). Вероятно для мужчин такое понимание динамики — отдельно для суицидентов с ФБ и без такового — более показательно. Возрастная же динамика распределения центроидов для мужчин сходна для обеих групп (на Рис. возрастная динамика показана стрелками): с возрастом уменьшается значение Фп, но несколько увеличивается значение Фо (но в группе «небезнадёжных» вклад Фо в возрастную динамику координат групп «30–39 лет» и «более 40 лет» практически равен нулю). Если считать, что группа «безнадёжных» представляет собой самостоятельную, исходно не связанную с «небезнадёжными» индивидами группу, в которую (или из которой)

«рекрутируются» суициденты, формирование вторичной predisposition с возрастом представляется более заметным для мужчин (см. рис.). Причем, что особенно важно, такая возрастная динамика связана с увеличением значений фактора *Сознательность*. Этот вывод важен и интересен, так как фактор *Сознательность* описан как предиктор более тщательно спланированных, т. е. более намеренных СП именно в более зрелом возрасте [35]. На Рис. заметно, что возрастная динамика в мужских группах «безнадёжных» и «небезнадёжных» разворачивается в несколько отличающихся «пространствах» признаков. Так, возрастная динамика центроидов «безнадёжных» групп связана с относительно меньшей утратой такой черты как гневливость и относительно меньшим ростом фактора *Сознательность* (см. рис.). В этом смысле возможно, что именно баланс между гневливостью и чертами, позволяющими «организовать» намеренную суицидальную попытку (фактор С), связан в развитии СПР. Отчасти это подтверждается нашей предыдущей публикацией [36]. Возрастная динамика координат центроидов женских групп носит совсем иной характер. Основной вклад в изменение этих координат с возрастом вносит F_0 , вклад F_p в этом отношении весьма невелик в группе «небезнадёжных» женщин, и заметный вклад обнаруживает лишь в отношении динамики координат центроида группы «безнадёжных» женщин самой старшей возрастной группы. Этот вклад носит негативный характер т. е. связан с уменьшением значения фактора F_0 , равно как и фактора F_p (см. рис.). Интересна возрастная динамика центроидов групп «небезнадёжных» женщин: центроид самой старшей группы находится максимально близко как ко всем центроидам «безнадёжных» групп, так и в особенности к центроиду женской группы «безнадёжных» в равном возрастном промежутке. Заметно также, что центроиды женских групп, «безнадёжных» и «небезнадёжных», несколько ближе друг к другу, чем аналогичные мужские. В целом можно увидеть, что различия в координатах центроидов «безнадёжных» и «небезнадёжных» для женщин больше связаны с F_0 , в то время как для мужчин такие различия обусловлены более равномерным влиянием F_p и F_0 . В этом смысле, предлагаемая модель ясно указывает на то, что безнадёжность как клинический феномен и индикатор развития СПР имеет разный «вес» для мужской и женской суицидальности и может быть связана с гендерными паттернами суицидального поведения. Гендерные различия во влиянии F_p и F_0 могут отражать преимущественные изменения в актуальном психическом состоянии у женщин по мере развития СПР, и более равномерные изменения личности и «реактивности» у мужчин. Это предположение может объяснять эффективность в превенции ЗС у женщин применения антидепрессантов и неэффективность такой тактики для мужской части населения [37].

В целом нам представляется возможным сочетание в действительности обеих моделей динамики (от «безнадёжных» к «небезнадёжным» и в пределах каждой из этих двух групп). Возможно, что у части суицидентов, «достигающих» группы с ФБ СПР развивается в дальнейшем по несколько иным закономерностям. Однако этот вопрос требует тщательных проспективных исследований.

Валидность таких выводов имеет ряд ограничений. Исследование имеет кросс-секционный, а не проспективный дизайн и, т. о., в рассматриваемой модели не учтены «стартовые» и «финальные» позиции рассматриваемых классов суицидентов («безнадёжных» и «небезнадёжных») как в отношении личностных параметров, так и в отношении Фо. Также следует учесть, что представленная модель носит нелинейный характер и различия по многим параметрам для исследуемых групп не обязательно достигают статистически значимого уровня. Тем не менее полученная модель на наш взгляд представляет определённую ценность в отношении понимания природы СПР и места ФБ в нём, демонстрируя в этом смысле «сигнальную» природу последнего. Результаты работы подтверждают предиктивную ценность ФБ, отчасти объясняют природу последнего и уточняют его клинический смысл, что может внести свой вклад в развитие подходов к предупреждению суицидальных попыток и организации помощи таким людям в рамках поственции.

Список литературы

1. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / пер. с фр. с сокр. ; под ред. В. А. Базарова. — М. : Мысль, 1994. — 399 с.
2. Шнейдман Э. С. «Душа самоубийцы» / пер с англ. — М. : Смысл, 2001. — 325 с.
3. Суицид — напрасная смерть / под ред. Д. Вассерман. — Тарту : Tartu University Press, 2001. — 288 с.
4. Neeleman J., Graaf R. de, Vollebergh W. The suicidal process; prospective comparison between early and later stages // *Journal of Affective Disorders*. — 2004. — Vol. 82. — Iss. 1. — P. 43–52.
5. Shahar G., Bareket L., Rudd M. D., Joiner T. E. In severely suicidal young adults, hopelessness, depressive symptoms, and suicidal ideation constitute a single syndrome // *Psychol. Med.* — 2006. — № 36(7). — P. 913–922.
6. Witte T. K., Fitzpatrick K. K., Joiner T. E. Jr., Schmid N. B. Variability in suicidal ideation: A better predictor of suicide attempts than intensity or duration of ideation? // *Journal of Affective Disorders*. — 2005. — Vol.88. — Iss. 2. — P. 113–131.
7. Van Orden K. A., Witte T. K., Cukrowicz K. C., Braithwaite S. R., Selby E. A., Joiner T. E. Jr. The Interpersonal Theory of Suicide // *Psychological Review*. — 2010. — Vol. 117. — Iss. 2. — P. 575–600.
8. Kuo W., Gallo J., Eaton W. Hopelessness, depression, substance disorder, and suicidality—a 13-year community-based study // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol.* — 2004. — Vol. 39. — Iss. 6. — P. 497–501.
9. Mann J. J., Wateraux C., Haas G. L., Malone K. M. Towards a clinical model of suicidal behavior in psychiatric patients // *Am J Psychiatry*. — 1999. — № 156. — P. 181–189.
10. Dixon W. A., Rumford K. G., Heppner P. P., Lips B. J. Use of Different Sources of Stress to Predict Hopelessness and Suicide Ideation in a College Population // *Journal of Counseling Psychology*. — 1992. — Vol. 39. — Iss. 3. — P. 342–349.
11. Göktan B., Akbağ M. An investigation on Turkish military school students: Are there associations among big five personality factors, perceived family environment and hopelessness? // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. — 2010. — Vol. 2. — Iss. 2. — P. 5458–5462.
12. Yang B., Clum G. A. Effects of early negative life experiences on cognitive functioning and risk for suicide: a review // *Clinical Psychology Review*. — 1996. — Vol. 16. — Iss. 3. — P.177–195.
13. Haatainen K. M., Tanskanen A., Kylmä J., Honkalampi K., Koivumaa-Honkanen H., Hintikka J., Antikainen R., Viinamäki H. Gender differences in the association of adult hopelessness with adverse childhood experiences // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol.* — 2003. — Vol. 38. — Iss. 1. — P. 12–17.

14. Borgesa G., Angst J., Nock M. K., Ruscio A. M., Kessler R. C. Risk factors for the incidence and persistence of suicide-related outcomes: A 10-year follow-up study using the National Comorbidity Surveys // *Journal of Affective Disorders*. — 2008. — Vol. 105. — Iss. 1-3. — P. 25-33.
15. Van Orden K. A., Witte T. K., Cukrowicz K. C., Braithwaite S. R., Selby E. A., Joiner T. E. Jr. The Interpersonal Theory of Suicide // *Psychological Review*. — 2010. — Vol. 117. — Iss. 2. — P. 575-600.
16. Selby E. A., Anestis M. D., Bender T. W., Ribeiro J. D., Nock M. K., Rudd M. D., Bryan C. J., Lim I. C., Baker M. T., Gutierrez P. M., Joiner T. E. Jr. Overcoming the fear of lethal injury: Evaluating suicidal behavior in the military through the lens of the Interpersonal-Psychological Theory of Suicide // *Clinical Psychology Review*. — 2010. — Vol. 30. — Iss. 3. — P. 298-307.
17. Antypa N., Van der Does A. J., Penninx B. W. Cognitive reactivity: Investigation of a potentially treatable marker of suicide risk in depression // *Journal of Affective Disorders*. — 2010. — Vol. 122. — Iss. 1-2. — P. 46-52.
18. Barnhofer T., Chittka T. Cognitive reactivity mediates the relationship between neuroticism and depression // *Behaviour Research and Therapy*. — 2010. — Vol. 48. — Iss. 4. — P. 275-281.
19. Розанов В. А., Захаров С. Е., Жужуленко П. Г., Кривда Г. Ф. Данные мониторинга суицидальных попыток в г. Одессе за период 2001-2005 гг. Социальная и клиническая психиатрия. — 2009. — Т. 19, вып. 2. — С. 35-41.
20. Costa P. T., McCrae R. R. NEO RI-R. Professional Manual / Psychological Assessment Resources. Inc. Florida, 1992.
21. Storch E. A., Roberti J. W., Roth D. A. Factor structure, concurrent validity, and internal consistency of the Beck Depression Inventory-Second Edition in a sample of college students // *Depression and anxiety*. — 2004. — Vol. 19. — Iss. 3. — P. 187-189.
22. Spielberger C. D., Jacobs G., Russell S., Crane R. Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. — 1983. — Vol. 3. — P. 112-134.
23. Kaplan R., Bush J., Berry C. Health status: types of validity and the index of well-being // *Health Services Research*. — 1976. — № 11. — P. 478-507.
24. Bech P., Olsen L. R., Kjoller M., Rasmussen N. K. Measuring well-being rather than the absence of distress symptoms: A comparison of the SF-36 Mental Health subscale and the WHO-five well-being scale // *International Journal of Psychiatric Research*. — 2003. — Vol. 12. — Iss. 2. — P. 85-91.
25. Plutchik R., Praag H. M. van A self-report measure of violence risk, II // *Comprehensive Psychiatry*. — 1990. — Vol. 31. — Iss. 5. — P. 450-456.
26. Aish A. M., Wasserman D. Does Beck's Hopelessness Scale really measure several components? // *Psychological Medicine*. — 2001. — V. 31. — P. 367-372.
27. Spurgeon A., Jackson C. A., Beach J. R. The Life Events Inventory: re-scaling based on an occupational sample // *Occup Med (Lond)*. — 2001. — Vol. 51. — P. 287-293.
28. Kessler R. C., Üstun T. B. The World Mental Health (WMH) Survey Initiative Version of the World Health Organization (WHO) Composite International Diagnostic Interview (CIDI) // *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. — 2004. — Vol. 13. — № 2. — P. 93-121.
29. Lagona F., Padovano F. A nonlinear principal component analysis of the relationship between budget rules and fiscal performance in the European Union // *Public Choice*. — 2007. — № 130. — P. 401-436.
30. Мидько А. А. Особенности личности суицидентов в сравнении со здоровыми добровольцами при переживании безнадежности // *Медицинская психология*. — 2010. — 2010.
31. Costa P. T., McCrae R. R. NEO RI-R. Professional Manual / Psychological Assessment Resources. Inc. Florida, 1992.
32. Roberts B. W., Walton K. E., Viechtbauer W. Personality Traits Change in Adulthood: Reply to Costa and McCrae // *Psychological Bulletin*. — 2006. — Vol. 132. — Iss. 1. — P. 29-32.
33. Roberts B. W., O'Donnell M. O., Robins R. W. Goal and Personality Trait Development in Emerging Adulthood // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2004. — Vol. 87. — Iss. 4. — P. 541-550.

34. Soldz S., Vaillant G. E. The Big Five Personality Traits and the Life Course: A 45-Year Longitudinal Study // *Journal of Research in Personality*. — 1999. — Vol. 33. — Iss. 2. — P. 208–232.
35. Useda J. D., Duberstein P. R., Conner K. R., Beckman A., Franus N., Tu X., Conwell Y. Personality Differences in Attempted Suicide Versus Suicide in Adults 50 Years of Age or Older // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. — 2007. — V. 75. — Iss. 1. — P. 126–133.
36. Мидько А. А., Розанов В. А. Гнев и другие личностные предикторы тяжести суицидальной попытки в связи с переживанием безнадежности // *Медицина психология*. — 2011. — № 1. — С. 70–77.
37. Rutz W., Rihmer Z. Suicidality in men — practical issues, challenges, solutions // *The Journal of Men's Health & Gender*. — 2007. — Vol. 4. — Iss. 4. — P. 393–401.

А. А. Мідько

аспірант кафедри клінічної психології
Інституту інноваційної і післядипломної освіти
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ФАКТОРИ ДОСВІДУ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ПРЕДИСПОЗИЦІЇ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ СУЇЦИДАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Резюме

Стаття присвячена вивченню впливу особистісної предиспозиції і актуального психічного стану на розвиток суїцидального процесу. Нелінійна статистична модель використана для оцінки здатності такого психологічного параметра як Феномен безнадії відображати ступінь розвитку суїцидального процесу. Обговорюються можливі теоретичні та практичні наслідки отриманих результатів.

Ключові слова: суїцид, суїцидальна спроба, суїцидальний процес, негативний життєвий досвід.

A. A. Midko

Graduate student of department of clinical psychology
I. I. Mechnikov Odessa national university

EXPERIENCE AND PERSONALITY FACTORS AS THE CONDITION OF SUICIDAL PROCESS

Summary

The article studies the influence of personal attitudes and current mental state on the development of the suicidal process. Non-linear statistical model was used to assess the ability of the Hopelessness as a parameter reflecting the degree of development of the suicidal process. We discuss the possible theoretical and practical implications of the results.

Key words: suicide, suicide attempt, suicidal process, negative life experience.

УДК 159.923:364.272

Т. Д. Мостова

дисертантка кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ДИНАМІКА ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН ОПІАТНИХ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ПРОЦЕСІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена дослідженню динаміки індивідуально-психологічного складу особистості опіатних наркозалежних в процесі ресоціалізації, залежно від періодів ремісії. Дослідження включало визначення структури особистості опіатних наркоманів в рамках реабілітаційного процесу, а також розгляд впливу виділених властивостей на формування стійкості до залежної поведінки.

Ключові слова: залежна поведінка, наркозалежні, структура особистості опіатних наркоманів, ресоціалізація, ремісія.

Актуальність. Сучасний перехідний період у житті українського суспільства викликає як позитивні, так і негативні зміни, серед яких одне з перших місць займає зростання зловживання наркотичними речовинами. У цей негативно динамічний процес притягнуті переважно підлітки й молоді люди. Тому актуальність теми дослідження пов'язана з необхідністю більш повного, глибокого вивчення індивідуальних особливостей розвитку особистості, які виключають можливість вживання наркотиків, а також особистісної динаміки суб'єктів, які вживають наркотичні речовини.

Проблема поширення вживання психоактивних речовин серед молоді давно привертає увагу вчених, однак вивчення детермінант формування наркозалежності й детермінант ресоціалізації наркозалежних проводилося недостатньо глибоко. Ще й донині не вдалося одержати чітку картину взаємозалежності індивідуально типологічних, характерологічних, особистісних рис наркозалежних або типу наркозалежного, індивідуально особистісних особливостей динаміки процесу ресоціалізації.

Актуальним й оригінальним у нашому дослідженні є те, що в роботі розглядається процес реабілітації й ресоціалізації наркозалежних в умовах стаціонару та за його межами. Це особливо важливо при розробці психологічного підходу при інформуванні молодіжного середовища про вплив на здоров'я психоактивних речовин, створення ефективних психологічно орієнтованих програм у рішенні проблеми профілактики й реабілітації наркозалежних.

Постановка проблеми

Метою нашої статті є комплексне дослідження наркозалежних за профілями ММРІ і факторами на основі класичних і додаткових шкал.

Наша мета вимагає рішення наступних завдань:

1. Виявити критерії, які сприяють процесу ресоціалізації.

2. Виявити особистісні особливості наркозалежних на етапі ресоціалізації.

3. Виявити динаміку властивостей особистості при вживанні опіатів.

4. Описати динаміку індивідуально-психологічного складу особистості наркозалежного в процесі ресоціалізації.

Основну експериментальну групу нашого дослідження склали 264 респондентів з діагнозом опійна наркоманія I–II стадії у віці від 19 до 36 років, зі стажем вживання наркотичних речовин від 3 до 18 років. I групу склали 214 респондентів з ремісією 12 діб. II групу — 38 респондентів з ремісією від 1 до 3 років. III групу — 12 респондентів з ремісією більше 3 років. Контрольну IV групу склало 45 респондентів.

Низька ефективність методів і способів медико-біологічного впливу, як у профілактиці наркозалежних, так і у їх реабілітації змусили відмовитися від уже існуючих моделей. Проблему зловживання наркотичними речовинами стали розглядати як проблему особистості, що вживає наркотики в певному соціальному контексті, коли суспільство й культурне середовище реагують на це досить суперечливо [2]. Медична реабілітація поступилася місцем ресоціалізації як системі, що сполучає в собі реабілітаційні заходи й соціальний супровід наркозалежних [5].

Ресоціалізація на відміну від реабілітації більш тривалий процес пов'язаний зі зміною соціальних ролей, придбанням нового статусу, відмовою від колишніх звичок, цінностей, норм. Це цілий комплекс реабілітаційних, соціально-психологічних і психокоррекційних, педагогічних заходів спрямованих на відновлення повноцінних і взаємоадекватних відносин індивіда й суспільства; включення індивіда в суспільно корисне й здорове життя, що забезпечує йому умови самореалізації [13].

Існуючі в Україні програми ресоціалізації обґрунтовуються відмінними точками зору на проблему наркозалежності у розумінні аддитивної поведінки.

У біхевіористичному підході наркоманія розглядається як високоадаптивний спосіб поведінки, відмова від нього є неадаптивним кроком, сполученим з ризиком невизначеності й відповідальністю за себе. Вживання наркотику гарантує наркоманові «зникнення» світу з його проблемами, у той час як твереза поведінка не гарантує людині ні щастя, ні легкості буття.

З погляду психологічної структури, наркоман належить до типу особистості, що слабо переносить біль й емоційний стрес. Якщо в нього відсутні близькі контакти з людьми, схожими на нього, то він втрачає почуття впевненості. Через «ущербність» соціального розвитку, наркоман намагається уникати будь-якої форми відповідальності, стає недружелюбним і недовірливим стосовно тих, кого він вважає частиною загрозливого світу. Тому об'єднання наркоманів у групи є однією із соціальних потреб, властивої наркоманії, а членів групи поєднує необхідність добувати наркотик. Програма будується як відповідь на питання: «Що замість наркотику?» [1; 3; 8; 9].

Дослідники психоаналітики відзначають взаємозв'язок особистісних розладів і депресії з наркотичною залежністю. У ранніх психоаналітичних

положеннях наркомани часто представлялися гедоністичними шукачами задоволень, схильними до саморуйнування. Сьогодні багато психоаналітиків вважають, що головним в аддиктивний поведінці є не імпульс до саморуйнування, а дефіцит адекватної інтерналізації батьківських фігур й, як наслідок, порушення здатності до самозахисту. Страждання, які залежні особистості намагаються полегшити за допомогою наркотиків, відбивають базові труднощі в сфері саморегуляції, що включає чотири основні аспекти людського життя: почуття, самооцінку, особисті відносини й турботу про себе. Наркотик стає способом подолання почуття безпорадності й відновлення відчуття сили. Залежність від наркотиків, таким чином, можна розглядати як адаптивну поведінку, спрямовану на те, щоб полегшити біль, викликаний афектами, і на якийсь час підвищити здатність володіти собою й функціонувати. Аддиктивна поведінка являє собою спробу вилікувати себе настільки небезпечним «ліками» [6].

Найбільше поширення в поясненні причин і наслідків наркоманії в рамках когнітивного підходу знайшла концепція локусу контролю. З позиції теорії локусу контролю Дж. Роттера наркомани приписують свій образ дій зовнішнім обставинам. Вони переконані в тому, що вони вживають наркотичні речовини з вини інших людей або через випадок. Тому однією із причин, чому вони не можуть кинути вживати наркотики, є відсутність внутрішнього контролю. Однак дослідження В. Соколова показали, що питання про характер локусу контролю в наркоманів не може бути вирішене настільки однозначно й категорично [10].

І все-таки, представники когнітивного напряму відзначають низький контроль над імпульсами у наркоманів й якщо вони не приписують дії зовнішнім обставинам, то постійно шукають поважної причини. «Коли б вони не пили або не вживали наркотики, вони шукають кращі пояснення тому, чому вони це роблять. Із всіх можливих причин вони обирають виправдання, від якого вони себе прекрасно почувають й яке представляє їх у самому вигідному світлі» [11].

Крім низького контролю над імпульсами й незадоволеними емоційними потребами когнітивісти також відзначають у наркоманів низьку самооцінку й погану переносимість фрустрації.

Передумовами виникнення наркотичної залежності з погляду біопсихосоціального підходу є особливості функціонування людського організму, внутрішня система саморегуляції й вплив соціальних факторів.

Вище викладені підходи представляють для нас інтерес, тому що вони зосереджують увагу на емоційних проблемах осіб із залежною поведінкою і вважають їх причинами зриву адаптації або формування залежності як адаптивної поведінки.

Зовсім інше розуміння природи наркоманії, як залежної поведінки обґрунтовують гуманістичний й екзистенціальний підходи. Провокуючим фактором формування залежності, з їхнього погляду є несформованість ціннісно-сміслові сфери, а саме індивідуальних цінностей і змістів, які визначають падіння суб'єктивної цінності морального й фізичного здоров'я.

За В. Франклом, прилучення до наркотику пов'язане із фрустрацією прагнення до змісту. Розглядаючи умови існування в суспільстві, як умови зі знизеними вимогами, що позбавляють людей напруги, він приводить описи здорових і нездорових форм його створення. Здорові форми — спорт, нездорові — пристрасть до наркотиків, які приймаються молодими людьми з метою отримати «кайф». В. Франкл стверджує: якщо в людини нема сенсу життя, здійснення якого зробило б його щасливим, він намагається домогтися відчуття щастя за допомогою хімічних препаратів [12]. Таким чином, В. Франкл причину наркоманії пов'язує з відчуттям втрати сенсу життя.

А. Маслоу оперує поняттями Б (буттєвих) і Д (дефіцитарних) цінностей, відповідно до яких «гарні» зовнішні умови в школі, родині й т. ін. можуть бути визначені як основа психологічного здоров'я або життєвих цінностей: істина, добро, краса та ін. [4]. У підлітковому віці, сенситивному для формування ціннісно-сміслових орієнтацій, можливий рух особистості до життєвих цінностей (нормальний розвиток особистості) або до дефіцитарних, які характеризують корисність, бажаність, прийнятність для яких-небудь цілей (аномальний, асоціальний розвиток). Отже, принципи й цінності здорової особистості й наркозалежної розрізняються за сприйняттям фізичного, соціального, власного психологічного світу, організація якого пов'язана з індивідуальною системою цінностей (життєвих і дефіцитарних).

У теорії особистості К. Роджерса центральним поняттям є «реальне я», тобто ті подання, які людина має про саму себе, свої сприйняття, цінності, почуття, установки. На думку Роджерса, з одного боку, індивідум прагне привести у відповідність із цими поданнями себе (зі своїм «реальним я») якнайбільше своїх зовнішніх переживань. З іншого боку, він намагається зблизити подання з тими глибинними переживаннями, які становлять його «ідеальне я». Однак під тиском зовнішніх обставин або у випадку тиску, цінностей, установок, які віддаляють його «реальне я» від «ідеального», відповідність між ними може бути й не досягнуто. Результатом такої невідповідності «реального я» й «ідеального я» є тривога, порушення психологічної адаптації, соціальна незрілість, емоційні розлади, аномальна поведінка, у тому числі й аддиктивна [9].

Таким чином, наведений аналіз дає можливість побачити багатоаспектність проблеми й роль психічного фактора у динаміці наркотичної залежності, але в рамках існуючих сьогодні напрямів у психології жодна з теорій або концепцій повністю не пояснюють феномени, пов'язані з виникненням наркотичної залежності.

Результати

У зв'язку, із чим провели дослідження наркозалежних, у процесі ресоціалізації за методикою ММРІ, тому що методика ММРІ є потужним інструментом дослідження особистості. Вона має більший ресурс можливостей опису особистості. Використовуючи повною мірою її можливості для виявлення критеріїв, які сприяють процесу ресоціалізації, ми скла-

ли психологічний профіль особистості на основі всієї сукупності шкал (90 шкал), які описують 13 факторів.

Таблиця 1

**Динаміка особистісних змін опіатних наркозалежних по факторним шкалах
ММРІ у процесі ресоціалізації**

		I	II	III	IV	F	p
1	Надійність	55,14	45,74	44,48	44,95	122,710	,000
2	Здоров'я	52,95	50,84	48,37	45,70	27,574	,000
3	Психіка	69,95	61,03	57,07	55,23	92,875	,000
4	Інтелект	48,22	58,15	63,66	61,08	155,676	,000
5	Трудові якості	41,64	52,90	56,73	59,06	78,830	,000
6	Характер	51,82	51,08	49,14	44,57	27,893	,000
7	Поведінка	50,83	58,83	61,89	63,43	69,284	,000
8	Моральні властивості	48,43	51,95	54,38	43,86	12,202	,000
9	Відношення до життя	50,67	58,11	61,54	62,24	63,344	,000
10	Відношення до себе	54,58	56,41	49,46	39,77	69,799	,000
11	Відношення до людей	44,32	49,13	53,33	52,57	38,548	,000
12	Положення серед людей	50,72	54,49	58,24	57,26	42,478	,000
13	Відношення до суспільства	57,19	59,92	61,92	59,55	9,167	,000

Дослідження динаміки властивостей особистості при вживанні опіатів включало визначення структури особистості опіатних наркоманів у рамках реабілітаційного процесу, а також розглядали вплив виділених властивостей на формування стійкості до залежної поведінки. Факторна структура особистості на основі ММРІ дозволяє позначити ті особистісні характеристики й особливості її спрямованості, які трансформувались під впливом наркотичної речовини, компенсуються, а також і ті, на основі яких формуються нові форми й стилі взаємодії з навколишнім світом і самим собою.

Аналіз факторного профілю наркозалежних групи I показує, що даний профіль характеризується підвищеним піком по шкалі «3» й спадами у піках по шкалах «5» і «11». Таким чином, особистість наркозалежного має явні психотичні риси, зниження потреби в трудовій діяльності, у пізнанні, схильності до цікавості й допитливості, вузькі інтереси при дуже низькому рівні працездатності, переживає цинічність стосовно людей і має дуже глибоке почуття самотності.

У цілому, характеризуючи особистість наркозалежного на основі повної картини особистісних особливостей можна із упевненістю сказати, що спостерігається стійка типовість особистісних сфер.

У сфері емоційних станів проявляються дратівливість, спалахи гнівливості; обумовленість поведінки разовими емоціями, виражена імпульсивність; емоційна холодність у сполученні з виразністю емоційних проявів і глибиною переживань; суперечливе й дисгармонійне сполучення емоційної лабільності з емоційною ригідністю, схильністю до «застрівання» на негативних емоційних переживаннях; високе почуття тривоги або легко виникаюче відчуття погрози, страху; високий рівень тривоги в сполученні з гіперактивністю.

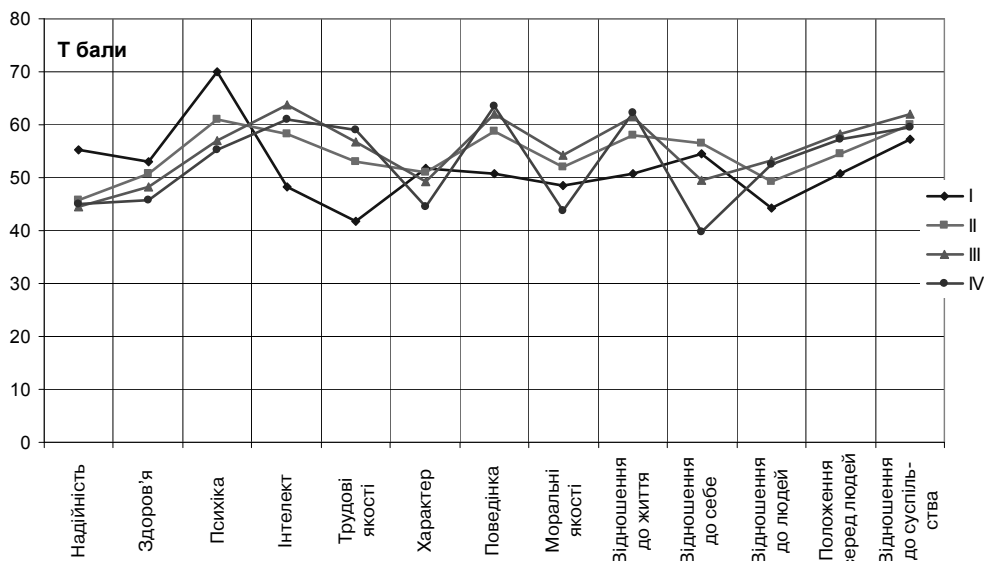


Рис. 1. Факторні особистісні профілі наркозалежних на етапах процесу ресоціалізації

Життєва позиція — активно-відособлена. Виражена своєрідність особистості. Багата уява. Мрійність. Схильність до фантазування. Примхливість, ірреальність сприйняття дійсності. Відхід від дійсності й реальних проблем у внутрішній світ, поглиблення у власні переживання. Стійкість інтересів і захопленість. Труднощі зміни життєвого стереотипу.

У відносинах з людьми конфліктні, уперті, чутливі, уразливі й недовірливі. Чутливі до критичного відношення оточуючих. Переконані в їх недоброзичливості. При високому рівні товариськості й прагненні до розширення кола знайомств емоційно холодні й відгороджені, формальні, не схильні випробовувати прихильностей, скептичні. Під впливом емоцій або обставин можливо різка полярна зміна відносин до конкретних людей: від похвали до презирства, від любові до ненависті й т. ін. Ігнорують загальноприйняті соціальні норми поведінки. При відсутності сором'язливості й гнучкості сприймаються напористими, активними, прямолінійними.

Самооцінка позитивна або підвищена, однак нестійка. Упевнені в собі. Із працею піддаються перепереконанню, тому що переконані у своїй правоті.

На стрес реагують нецілеспрямованою активністю, метушливістю, розгубленістю. Стрес також може викликати посилення тривоги, відхід у світ фантазій, ілюзій. Переважають екстраунітивні, загальнообвинувачувані реакції: гнівливість, ворожість, образа за якими іде соціальне відчуження. Переоцінюють свої можливості в подоланні труднощів, ігнорують інформацію, що занижує їх самооцінку.

Типовими захисними механізмами реагування на стрес і фрустрацію є безпосередня реакція на поведінковому рівні, раціоналізація, регресія, проекція. Будують ригідну систему доказів своєї правоти. Пояснюють свої

вчинки зовнішніми причинами, обставинами або поняттями, такими як «совість», «справедливість», «порядок» і т. д. Проектують свої небажані якості, мотиви поведінки, проблеми на оточуючих людей. Компенсують недозволені особисті проблеми ескапізмом, прагнуть уникати реальності поринаючи в світ мрій і мрій.

Частіше недовірливі в оцінці свого здоров'я, ніж спокійні. Схильні по-яснювати свою відгородженість і труднощі в соціальних контактах соматичним нездоров'ям.

Відрізняються розпливчастістю суджень, своєрідною, іноді незрозумілою логікою мислення. Не схильні до глибокого аналізу проблем, ірраціоналістичні. Стиль мислення, як правило, інтуїтивний, з недостатньою опорою на досвід. Мають здатність до цілісного узагальнення на основі мінімальної інформації.

Увага хитлива й не фіксується на негативних аспектах життя. Імпульсивність і поспішність у прийнятті рішень, їхня недостатня виваженість і продуманість приводить до повторення зроблених помилок під впливом разових емоцій.

Провідними потребами є: прагнення до збереження своєї індивідуальності, потреба в незалежності, волі, активності, рятуванні від яких-небудь обмежень, потреба у відстоюванні своєї точки зору, потреба в реалізації своєрідних інтересів, що перебувають осторонь від соціальної залученості, потреба в реалізації власної імпульсивності, потреба в спокої й рятуванні від причин, що породили тривогу.

Тривалий строк ремісії, протягом року, згладжує психотичні прояви, сприяє прояву гнучкості у взаємодії зі світом і можливості конструктивного рішення особистісних проблем, підвищенню працездатності й життєвого тону, інтелектуальної продуктивності, поведінка втрачає своєрідні риси й стає адекватною, перетерплюють змін відносини до життя, відношення до людей, відношення до суспільства, підвищуються вміння й навички працювати в групі. Однак усе ще зберігається ризик повернення до прийому наркотичних речовин.

На подальшому етапі процесу ресоціалізації підвищується інтелектуальна працездатність і продуктивність розумової діяльності, реалізується творчий потенціал й індивідуальний стиль, трансформується відношення до себе.

Висновки

Таким чином, інформативним значенням для диференціальної діагностики ефективності ресоціалізації є повернення до вживання наркотичних речовин є показники з особистісних властивостей факторів «Інтелект», «Відношення до себе», «Характер», «Моральні властивості».

В результаті дослідження проведена діагностика особистісних особливостей наркозалежних на етапі ресоціалізації. Нами була виявлена динаміка властивостей особистості при вживанні опіатів, також описана динаміка індивідуально-психологічного складу особистості наркозалежного в процесі ресоціалізації. Отримані дані можуть бути об'єктивними критеріями

ефективності терапевтичних і реабілітаційних заходів в рамках лікування опійної наркоманії, а також на підставі динамічних особистісних змін в показниках ММПІ, можна вибудовувати достовірний прогноз формування тривалої ремісії в періоді наркотизації.

Список літератури

1. Березин С. В., Лисецкий К. С., Назаров Е. А. Психология наркотической зависимости и созависимости : монография. — М. : МПА, 2001. — 209 с.
2. Березин С. В., Лисецкий К. С. Психология ранней наркомании / С. В. Березин, К. С. Лисецкий. — Москва-Самара, 2000. — 345 с.
3. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. Методика многостороннего исследования личности. — М. : Высшая школа, 1976.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
5. Методичні рекомендації з питань організації та функціонування центрів ре соціалізації наркозалежних / Державний інститут проблем сім'ї та молоді. — К., 2004. — 180 с.
6. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга / пер. с англ. Р. Р. Муртазина. — М. : Независимая фирма «Класс», 2000. — 240 с.
7. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общая ред. А. А. Реана. — СПб., 2000.
8. Рерке В. И. Психолого-педагогические условия предупреждения подростковой наркомании: теория и практика / В. И. Рерке. — Иркутск : Изд-во ГОУ ВПО «ИГПУ», 2008. — 318 с.
9. Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия: Учебное пособие для слушателей высших учебных заведений / В. Г. Ромек. — М. : Академия, 2002. — 192 с.
10. Соколов В. Морально-этические нормы в работе психотерапевта / В. Соколов // Ребенок и пространство. — М., 1996. — С. 92–97.
11. Теоретичні і методологічні засади здійснення реабілітації наркозалежних в умовах денного стаціонару / ГО «Проблеми наркоманії та наркозалежності».
12. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни : сборник / общ ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
13. Шаг за шагом: проблемы сообщества потребителей инъекционных наркотиков и пути их решения / Методические рекомендации. — К. : Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине, 2004. — 195 с.

Т. Д. Мостова

дисертантка Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ОПИАТНЫХ НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

Резюме

Статья посвящена исследованию динамики индивидуально-психологического состава личности опиатных наркозависимых в процессе ресоциализации, в зависимости от периодов ремиссии. Исследование включало определение структуры личности опиатных наркоманов в рамках реабилитационного процесса, а также рассмотрение влияния выделенных свойств на формирование устойчивости к зависимому поведению.

Ключевые слова: зависимое поведение, наркозависимые, структура личности опиатных наркоманов, ресоциализация, ремиссия.

T. D. Mostova

Disertantka

I. I. Mechnikov Odessa national university

**DYNAMICS OF LICHNOSTNIKH IZMENENI OPIATNYKH
NARCODEPENDENT IN THE PROCESS OF RESOCIALIZACII**

Summary

The article is devoted research of dynamics of individual-psychological storage of personality opiatnykh narcodependent in the process of resocializacii, depending on the periods of remissii. Research was included by determination of structure of personality of opiatnykh drug addicts within the framework of rehabilitation process, and also consideration of influence of the selected properties on forming of stability to the dependent conduct.

Key words: dependent conduct, narcodependent, structure of personality of opiatnykh drug addicts, resocializaciya, remissiya.

УДК 159.955

Н. І. Навоєва

кандидат технічних наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

СУТНІСТЬ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ

В статті автором обґрунтовано необхідність розвитку системного мислення при підготовці менеджерів, виходячи з системних властивостей організації, як об'єкту його пізнання. Ситуація ускладнюється тим, що організація, як системний об'єкт, вписана в систему більш високого рівня — зовнішнє середовище, і знаходиться під його постійним впливом. Будь-які зміни на рівні зовнішнього середовища супроводжуються змінами на системному рівні організації, що необхідно розуміти і враховувати менеджерів при ухваленні рішень, формуванні цілей, спілкуванні із співробітниками і клієнтами.

Ключові слова: системне мислення, система, організація, менеджер, зовнішнє середовище, зв'язки, взаємодія, інформація.

Постановка проблеми: Аналіз робіт М. Р. Байє [1], І. О. Бланка [2], В. Бовикіна [3], О. О. Богданова [4], З. М. Босчаєвої [5], О. І. Ковтун [8], А. О. Колобова [9], М. Мескона та ін. [10] дозволив нам встановити, що об'єктом професійної діяльності менеджера є організація, яка представляє собою складно-динамічну, багаторівневу, відкриту систему, вписану в зовнішнє середовище, як систему вищого порядку. Будь-які зміни у зовнішньому середовищі можуть по-різному впливати на результативність та внутрішні характеристики організації, як системи. Високий динамізм зовнішнього середовища, постійне збільшення об'ємів і швидкості передачі інформації на рівні «організація — зовнішнє середовище», необхідність її аналізу і розробки системних цілей, вимагають від менеджера оволодіння навичками системного мислення. Разом з тим, організація розумової діяльності та мислення — це ті питання, які не розглядаються в науковій літературі та класичних підручниках з менеджменту; у планах підготовки фахівців з менеджменту відсутні відповідні дисципліни, не розроблені програми розвитку системного мислення. Ця складність обумовлена виходом завдання у розвитку системного мислення за межі менеджменту, у психологію.

Мета досліджень: розробка програми розвитку системного мислення при підготовці менеджерів.

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу досліджень

Психологічні особливості розумової діяльності менеджера обумовлені системними характеристиками організації, як зовнішнього об'єкту пізнання в його професійній діяльності. Проблемні ситуації, що виникають у внутрішньому середовищі організації, і які менеджеру необхідно вирішувати

вати, зазвичай формуються під впливом зовнішнього середовища, як системи більш високого рівня. Визначення характеру виникаючих проблем, оцінювання ступеню їх впливу на результати діяльності, формування цілей і ухвалення рішень вимагає від менеджера використання адекватного ситуації, системного мислення, яке не має доки широкого практичного використання на усіх управлінських рівнях організації: операційному, тактичному, стратегічному. Розвиток системного мислення дозволив би менеджеру оцінювати ефективність організації на новому рівні, як системну цілісність «організація — зовнішнє середовище», і формувати цілі, приймати рішення з урахуванням запитів зовнішнього середовища і внутрішніх можливостей організації. Забезпечення ефективності реалізації цілей і рішень потребує від менеджера їх дисконтування на всіх рівнях організації по відповідним каналам системи передачі інформації на рівні прямих та обернених зв'язків, що дає можливість включення системи контролю і оцінки виконання прийнятих рішень. Ураховуючи, що причини та наслідки відповідної ситуації, прийняття рішень та оцінка їх реалізації розходяться в часі і просторі, все це потребує від менеджера бачення організації в просторово-часовому континуумі та використання системного мислення, як інструменту пізнання, аналізу та синтезу, прийняття рішень.

Розвиток системного мислення — це складне завдання, яке потребує багато часу і зусиль та виходить за межі менеджменту, в поле міждисциплінарних досліджень та практик, і насамперед — в психологію. Вирішувати таке завдання можливо поступово в процесі навчання, на основі формування системних знань, розвитку навичок використання системного підходу і системного аналізу і умінь їх використання в практичній професійній діяльності. При цьому дуже важливо — змінити підходи до презентації навчального матеріалу, йдучи від лінійних, фрагментарних форм, що можливо при використанні інтелект-карт [7]. На наш погляд, все це вимагає розробки і введення в навчальні плани підготовки майбутніх фахівців з менеджменту дисципліни «Основи системних знань».

Мета дисципліни — розвиток системного мислення на основі формування системних знань і розвитку навичок і умінь їх практичного використання.

Завдання дисципліни:

- формування у студентів категоріального системного апарату;
- ознайомлення з методологією системного підходу і системного аналізу;
- розвиток практичних навичок формування бачення організації на рівні її просторово-часового континууму;
- розвиток практичних навичок і умінь формування цілей, ухвалення рішень, оцінки результатів діяльності, прогнозування на основі використання системного підходу і системного аналізу.

Зміст дисципліни:

Частина 1. Теоретична (загальна)

Частина 2. Теоретична (професійного спрямування)

Частина 3. Практична (ігри, завдання, ділова гра)

Частина 1. Теоретична (загальна), включає наступні загальнотеоретичні питання про системні знання:

- Історичні передумови формування системного світогляду.
- Системний понятійний апарат.
- Основи загальної теорії систем та системології.
- Основи системного підходу і системного аналізу в науковій діяльності.
- Інформаційна, як основа життєдіяльності систем будь-якого походження.
- Концептуальний апарат системного мислення.
- Методика презентації інформації в нелінійних координатах.

Матеріал, включений в першу теоретичну частину, може бути використаний у вигляді спецкурсу для широкого кола студентів за різними напрямками підготовки: психологія, біологія, історія, політологія, соціологія, екологія, педагогіка, менеджмент та ін.

Частина 2. Теоретична (професійного спрямування), включає питання, які відбивають професійну спрямованість менеджерів і вимагають їх опрацювання і освоєння в процесі навчальної підготовки:

- Формування системного бачення організації як «об'єкту-системи», на рівні її просторово-часового континууму.
- Формування системного бачення зовнішнього середовища організації, як «системи «об'єктів-систем» на рівні її просторово-часового континууму.
- Формування цілісного системного бачення організації і зовнішнього середовища в точці їх сполучення на рівні «організація — зовнішнє середовище», як єдиний просторово-часовий континуум.
- Розробка конфігурації і властивостей системи інформаційного забезпечення з урахуванням структурних особливостей організації.
- Виявлення проблем, що виникають в точці сполучення «організація — зовнішнє середовище», їх характеристик і меж поширення на рівні цілісного просторово-часового континууму.
- Формування і дисконтування цілей і рішень на системному рівні.
- Оцінка ефективності прийнятих цілей та рішень за результатами діяльності організації.

Друга теоретична частина, розроблена в даному випадку для студентів-менеджерів, спільно з першою частиною складає теоретичну частину спецкурсу «Основи системних знань».

Друга теоретична частина може бути розроблена і для студентів за іншими напрямками підготовки, з урахуванням їх професійної діяльності, що дозволить використовувати її спільно із вже розробленою першою теоретичною частиною, як більш глибокий теоретичний спецкурс, що відображає не лише загальні системні знання, але і системні професійні знання і уміння, що відповідають іншим напрямками підготовки.

При переході до системного мислення необхідно враховувати той факт, що пізнання системи потребує переведення мислення на більш високий рівень, в системні координати, що потребує додаткових енергетичних і інтелектуальних витрат з боку студента. В той же час, наш практичний досвід роботи зі студентами показує, що багато хто з них зазнає труднощів при

навчання, що супроводжується зниженням інтересу і, як наслідок, зниженнями фізичного та емоційно-вольового тону. На думку Т. і Б. Б'юзен [7], це пов'язано з широким використанням в навчальному процесі методики презентації інформації в лінійних координатах, що, з одного боку — супроводжується розвитком лінійно-фрагментарного мислення, з іншого — суперечить природній здатності мозку мислити мережами. Виникнення суперечливості між зовнішньою презентацією інформації та особливостями її сприйняття на рівні нейродинаміки, не забезпечують стимулювання творчих сил мозку. Останнє, на думку авторів, сприяє зниженню уваги, пам'яті, витрачається багато часу на розуміння інформації в конспекті, що часто супроводжується повторним конспектуванням, втрачається впевненість і знижується потяг до знань. Як наслідок, навчальний процес стає більш нудним і нецікавим, значно знижується використання потенціалу мозку до пізнання нового. Учені вважають необхідним при презентації інформації враховувати природжене прагнення мозку до формування цілісного образу в процесі пізнання, що визначається структурою нейронних мереж і специфікою функціонування кори головного мозку. У зв'язку з цим ними була запропонована методика презентації інформації на основі «інтелект-карт». Використання цієї методики в навчальному процесі вимагає від викладача та студента: з одного боку — структуризації цілісної інформації курсу у вигляді окремих блоків, з наданням їм відповідного ієрархічного статусу, та розкриття інформаційного змісту кожного окремого блоку за допомогою не тільки ключових слів, але і ключових образів; з іншого — розробки схеми взаємодії між інформаційними блоками на рівні дисциплінарних та междисциплінарних системних знань, об'єднання одиничної, фрагментарної інформації в цілісні системні образи. Метод «інтелект-карт» був апробований нами в навчальному процесі при вивченні студентами-менеджерами дисциплін «Управлінська економіка» і «Стратегічний менеджмент». Нами було встановлено, що презентації і подальше засвоєння інформації студентами з використанням «інтелект-карт» викликають у них високий інтерес до навчального процесу, значно підвищується розумова активність, йде інтенсивний обмін інформацією на колективному рівні, підвищується самооцінка і з'являється впевненість, проявляються ініціативність і творчість, значно скорочується час засвоєння інформації.

Частина 3. Практична частина

Практична частина курсу доповнює теоретичну частину і спрямована на розвиток системного мислення у широкого кола студентів через ігри; у менеджерів додатково до ігор, які можуть бути використані для широкого кола студентів, використовуються професійні системні завдання і професійна ділова гра «Прибуток, як системний показник ефективності організації». При складанні ігор ми використовували розробки Л. Бут Свіні [6], при складанні практичних професійних завдань нами в основі їх системних схем використовувалися дані М. Р. Байє [1] і Дж. О'Коннор [11], ділова гра є нашою розробкою.

Запропонована наступна серія ігор: «Знайомство»; «Вправа з м'ячем»; «Побудова геометричних фігур»; «Обеліск Тін»; «Усе, що завгодно, тільки

не сон»; «Дзвінок, цуценья, замок»; «Перехрестіть руки»; «Кола в повітрі»; «Жонгливання в колі»; «Сірникова головоломка»; «П'ять квадратів»; «Мережа життя»; «Місячний м'яч»; «Ефект лавини».

Приклад проведення гри: «Ефект лавини».

Для проведення гри потрібні легкі, але міцні (не гнучкі) жердини за кількістю команд-учасниць гри: це може бути дерев'яна палиця діаметром не менше 1 сантиметра; жердина рятувальників; труба ПВХ за товщики близько 2 сантиметрів та ін. Для кожної жердини треба по дві великі шайби, внутрішній діаметр яких в два рази більше діаметру жердини, і по дві шайби меншого діаметру, але щоб їх діаметр трохи перевищував діаметр жердини. Потрібні: клейка стрічка — це може бути ізоляційна стрічка, скоч або стрічка для ремонту водопроводів; смужки паперу розміром 2x8 см. для кожного учасника. В одній команді може бути від 8 до 15 осіб.

Інструкція для ведучого. Необхідно розподілити учасників по командах, запропонувати їм стати в дві шеренги приблизно рівної довжини, обличчям один до одного; кожному з учасників тримати вказівний палець прямим і на рівні поясу, щоб їх пальці утворили точку опори для жердини; кисті рук повернені тильною стороною вгору. Далі необхідно пояснити учасникам наступні правила гри: помічник покладе жердину на ваші витягнуті вказівні пальці (перевірте, щоб пальці були однієї величини); на кожен кінець жердини буде надіта велика шайба. Необхідно оголосити наступне завдання для команди та правила гри: «Плавно і повільно покласти жердину на підлогу і прибрати пальці з-під неї, усе це необхідно зробити так, щоб шайби не зіскочили з кінця жердини. При цьому усім учасникам *потрібно дотримувати трьох правил*: правило 1 — хапатися за жердину не можна, можна тільки підтримувати її прямим пальцем; правило 2 — ні в якому разі не можна допустити, щоб ваш палець втратив контакт з жердиною, якщо це все ж сталося, підніміть вільну руку, помічники піднімуть жердину за кінці і група почне вправу знову; правило 3 — якщо хоч би одна шайба зіскочить з жердини, помічники її піднімуть, усе поправлять, і група почне вправу наново». Далі необхідно попросити групу уявити, що жердина — це складне завдання, яке потрібно вирішувати групі. Одна шайба — це бюджет, який вам виділили; інша — ваші стандарти якості. Роботу необхідно виконати, не порушуючи ні того, ні іншого. Необхідно запитати у групи, чи є якісь питання?

Після представлення завдання і правил гри необхідно попросити помічників надіти шайби на кінці жердин (жердини) і покласти їх (її) на горизонтально витягнуті пальці учасників. Після того, як помічники надінуть шайби та покладуть жердини на витягнуті пальці учасників гри, дати команду «Почали!».

Не дивуйтеся з того, що найчастіше жердини починають піднімати вгору, оскільки кожен з учасників намагається зберегти контакт між пальцем і жердиною. Зазвичай підйом вгору припиняється, як тільки досягається перша межа — довжина руки самого невисокого з учасників не дозволить йому підтримувати контакт з жердиною. Більшість учасників будуть вра-

жені і засмучені отриманим результатом. Залежно від наявності або не-достачі часу, ведучий може спостерігати мовчки, або просити помічників кожного разу, коли вони помітять порушення правил, піднімати жердину і пропонувати групі починати наново. Якщо після трьох спроб групі все ж не вдалося отримати позитивні результати, попросіть помічників надіти їм на жердину шайби меншого діаметру. Якщо група відразу ж виконує завдання, перейдіть до першого варіанту.

Що б ускладнити правило, за яким не можна відривати палець від жердини, попросіть помічників роздати учасникам гри смужки білого паперу розміром 2x8 і запропонуйте учасникам покласти ці смужки паперу між витягнутим вказівним пальцем і жердиною. Під час вправ, як тільки учасник відірве палець від жердини, смужка відразу ж випаде і ви зможете це спостерігати.

Щоб підкреслити суть, що знаходиться в грі, тобто необхідність системного мислення і навчання командній роботі, поставте учасникам гри наступні питання:

✓ Хто винен в тому, що жердина стала підніматися вгору?

✓ Які приклади, що нагадують таку гру, ви можете навести з діяльності вашої організації;

✓ У який момент ви почали думати системно і розглядати поведінку системи в цілому замість ваших індивідуальних зусиль із виконання правил? Чи довелося вам напружитися, щоб перейти до системного мислення?

✓ Що зупинило рух жердини вгору вперше? Які межі існують у вашій організації, що не дають вам рухатися в неправильному напрямку нескінченно?

✓ Чи була різниця між першою і останньою спробами?

✓ Що вам потрібно було змінити, щоб ваша група стала діяти ефективно, як злагоджена команда?

✓ Які умови можна створити, щоб в майбутньому вашій команді було простіше вчитися і вдавалося швидше виявляти нові підходи?

Інструкція для учасників. За пропозицією ведучого стати в дві шеренги і зайняти запропоновану позицію; уважно прослухати правила гри і, виконуючи усі інструкції ведучого, спробувати досягти результату відповідно до визначених ведучим завдань.

Аналізуючи хід гри на індивідуальному і груповому рівнях, намагатися відповідати на питання ведучого.

Запропоновані ігри використовуються, як частина плану занять, що включає теорію, поняття і моделі, і обов'язково закінчуються «розбором польотів», тобто обговоренням особистого досвіду, придбаного кожним учасником гри. Користь від ігор буде тим більшою, чим більше часу в плані занять буде відведено на обговорення і осмислення отриманого досвіду. При цьому, для того, щоб допомогти учасникам гри отримати глибший досвід за рахунок підкріплення теорії практикою, доцільно ставити їм наступні питання: Як гра допомагає зрозуміти загальні представлення, які Ви намагаєтеся усвідомити? Де цей досвід найдоречніше використовувати? Чи відповідає гра потребам учасників і стилям навчання?

Надзвичайно важливо при проведенні гри створити довірливу обстановку, в якій учасники могли б вільно проаналізувати свою власну поведінку. До початку занять необхідно обдумати розміри груп. Ідеальна кількість учасників в групі, коли кожен з них зможе висловитися і його зможуть почути — від 8 до 12 осіб. Необхідно продумати взаємне розташування учасників. Обов'язково необхідно чітко пояснювати учасникам гри мету її проведення, забезпечуючи відкритість і доступність інформації про заняття. Необхідно заохочувати учасників гри спілкуватися між собою відверто, щиро, без упереджень і образ, не квапитися при обговоренні і говорити відверто, спокійно виражаючи свої думки. Забезпечити учасникам «свободу вибору», нагадуючи їм, що вони можуть діяти так, як їм зручно, висловлювати свою думку, або пропустити хід. Ніхто не повинен брати участь в обговорення проти їх волі.

Більшість ігор або взагалі не вимагають фізичних зусиль, швидше від гравців потрібна моральна готовність до пізнання нового і бажання брати участь в запропонованих іграх.

Приклад професійного завдання для менеджерів. В останні десятиріччя в усіх країнах спостерігається тенденція скорочення видобутку нафти через зменшення її запасів і дорожчання технологій видобування. Це змушує суспільство шукати альтернативні джерела енергії. Багато фахівців і практиків звертають увагу на можливість використання в цьому випадку альтернативних джерел енергії (вітрова, водяна, сонячна), що реально сприяло б збереженню довкілля і можливості перерозподілу фінансових коштів, що витрачаються на видобування, в інші сектори економіки. Як ви думаєте, що сьогодні є перешкодою для широкого використання подібних технологій. Що реально треба зробити, щоб такі технології знайшли сьогодні широке застосування.

Рішення подібних завдань сприяє розвитку у менеджерів системного бачення організації на рівні її внутрішнього середовища, в точці її сполучення із зовнішнім середовищем, розвитку навичок порівняння, аналізу-синтезу, узагальнення, ухвалення системних рішень і формування системних цілей та рішень, їх дисконтування та оцінки результатів їх реалізації на основі використання системного мислення, як ефективного інструменту менеджера.

Ділова гра «Прибуток, як системний показник ефективності організації», спрямована на розвиток практичних навичок усвідомленого використання менеджерами системного мислення при роботі з внутрішньою і зовнішньою інформацією, що стосується діяльності організації; при використанні порівняння, аналізу-синтезу, узагальнення результатів системної діяльності організації за її внутрішніми показниками і за параметрами сполучення із зовнішнім середовищем; при розробці і ухваленні системних рішень і цілей і їх дисконтуванні; при системній оцінці результатів реалізації позначених рішень і цілей з точки зору забезпечення ефективності організації.

В процесі гри вирішуються завдання: на індивідуальному рівні — розвиток навичок практичного використання системного мислення для формування цілей, прийняття рішень з урахуванням їх системного значення;

на груповому рівні — розвиток навичок використання системного мислення при колективній оцінці результатів діяльності організації і розробці системних рішень і цілей.

Для проведення ділової гри викладачем спільно зі студентами формується програма проведення ділової гри на основі знань, отриманих студентами в процесі теоретичних і практичних аудиторних занять і проходження виробничих практик.

Ділова гра проводиться ведучим на підставі запропонованої програми при активній участі студентів; кількість учасників може бути від 7 до 15 осіб; викладач в процесі гри виступає в ролі експерта.

Програма включає: цілі і завдання проведення гри; перелік завдань і правил проведення гри для ведучого; перелік завдань і правил для експерта; перелік завдань і правил для студента; перелік посадових ролей для студентів; послідовність організації і проведення гри; перелік необхідних засобів для проведення гри; схему розподілу робочих ролевих місць за загальним столом; матеріали, висвітлюючі проблему, яку необхідно буде вирішувати в процесі проведення ділової гри; регламент часу для вирішення тих або інших завдань у ході ділової гри.

На початку гри ведучий займає своє робоче місце за столом, пропонуючи експерту також зайняти своє робоче місце. Потім ведучий пропонує кожному студентові підійти до нього і обрати собі посадову роль згідно із запропонованим списком і зайняти своє робоче місце, яке заздалегідь вказане за робочим столом.

Після цього ведучий:

- детально висвітлює проблему;
- просить усіх присутніх на своєму рольовому рівні проаналізувати причини виникнення цієї проблеми та її наслідки для організації;
- після закінчення роботи над аналізом причин ведучий просить кожного з учасників висловити думку щодо виникнення проблем та можливих варіантів їх усунення;
- ведучий пропонує учасникам гри, за результатами колективного обговорення, сформулювати цілі та прийняти відповідні рішення щодо уникнення проблеми або її використання для підвищення ефективності організації;
- прийняті рішення та їх обґрунтування фіксуються учасниками гри у вигляді протоколу намірів;
- далі ведучий звертається до експерта з проханням прокоментувати протокол намірів;
- поки експерт оцінює протокол намірів, ведучий пропонує учасникам гри по чергово поділитись своїми враженнями щодо проведеної гри, оцінюючи її організацію, інформаційне наповнення, рівень структуризації інформації; оцінити свій інтелектуальний та емоційно-вольовий стан, уміння спілкуватися, загальну культуру поведінки у групі;
- за результатами експертної оцінки ведучий пропонує учасниками гри: якщо у експерта є зауваження і якщо вони згодні з думкою експерта і вважають це доцільним, більш ретельно переглянути протокол та сфор-

мулювати наміри у новій редакції; у протилежному випадку — підписати протокол намірів у запропонованій ними редакції;

➤ після підписання протоколу ведучий оголошує відкритим обговорення запропонованих рішень і цілей, але вже в системних координатах, даючи кожному учасникові гри можливість висловитися з цих питань;

➤ ведучий звертається до експерта з проханням оцінити висловлювання учасників гри з обговорюваних питань з точки зору глибини охоплення і можливості вирішення проблеми на системному рівні; дати поведінкову оцінку кожному з учасників гри;

➤ ведучий дає можливість кожному з учасників гри виступити: із спростуванням висловлених на його адресу зауважень з боку ведучого, експерта або інших учасників гри; з вдячністю — до усіх учасників гри, ведучого, експерта.

На цьому ведучий оголошує гру закінченою і пропонує її учасникам покинути свої робочі місця.

Результати гри ще раз глибоко аналізуються і оцінюються викладачем і обговорюються на засіданні кафедри з метою подальшого удосконалення навчального процесу і самої ділової гри, таким чином, сприяти не лише засвоєнню студентами-менеджерами фактичного теоретичного матеріалу і розвитку практичних навичок, але і розвитку системного мислення, як інструменту підвищення його професійного росту в майбутньому, при роботі з системними об'єктами.

Висновки

Введення дисципліни «Основи системних знань» в навчальні плани підготовки менеджерів та оволодіння студентами системними теоретичними та практичними знаннями будуть сприяти розвитку системного мислення, навичок і умінь його практичного використання в професійній діяльності виходячи, в першу чергу, з бачення організації в системних координатах «організація — зовнішнє середовище», при ухваленні системних рішень і формуванні системних цілей, що, в свою чергу, буде сприяти можливості забезпечення у випускників, майбутніх фахівців з менеджменту, більш високого рівні їх конкурентоспроможності на ринках праці та в професійній діяльності.

Список літератури

1. Байе М. Р. Управленческая экономика и стратегия бизнеса : учебное пособие для вузов / пер. с англ. [ред. А. М. Никитина] ; М. Р. Байе. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. — 743 с.
2. Бланк И. А. Управление прибылью / И. А. Бланк. — К. : Ника. — 2-е изд., расш. и доп. — Центр, Эльга, 202. — 752 с.
3. Бовыкин В. Новый менеджмент: Решение проблем управления. Повышение в десятки раз темпов роста капитала / В. Бовыкин. — М. : Экономика, 2004. — 316 с.
4. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука / А. А. Богданов. — М. , 1990.
5. Босчаева З. Н. Управление экономическим ростом / З. Н. Босчаева. — М. : Экономика, 2004. — 316 с.

6. Бут Свини Л. Сборник игр для развития системного мышления / пер. с англ. [под ред. Д. Я. Ягодина, Н. П. Тарасовой] ; Л. Бут Свини, Д. Медоуз. — М. : Просвещение, 2007. — 285 с.
7. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. [под ред. Е. А. Самсонова]. — 3-е изд. / Т. и Б. Бьюзен. — Мн : ООО «Попурри», 2006. — 304 с.
8. Ковтун О. І. Стратегія підприємства : навч. посібник / О. І. Ковтун. — Львів : Новий світ. — 2000, 2005. — 388 с.
9. Колобов А. А. Менеджмент высоких технологий. Интегрированные производственно-корпоративные структуры: организация, экономика, управление, проектирование, эффективность, устойчивость / А. А. Колобов, И. Н. Омельченко, А. И. Орлов. — М. : Экзамен, 2008. — 621 с.
10. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М. : Дело, 2002. — 700 с.
11. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимое знание о системах и творческом подходе к решению проблем / пер. с англ. ; Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. — 256 с.

Н. И. Навоева

кандидат технических наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

СУЩНОСТЬ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

Резюме

В статье автором обоснована необходимость развития системного мышления при подготовке менеджеров, исходя из системных свойств организации, как объекта его познания. Ситуация усложняется тем, что организация, как системный объект, вписана в систему более высокого уровня — внешнюю среду, и находится под ее постоянным воздействием. Любые изменения на уровне внешней среды сопровождаются изменениями на системном уровне организации, что необходимо понимать и учитывать менеджеру при принятии решений, формировании целей, общении с сотрудниками и клиентами.

Ключевые слова: системное мышление, система, организация, менеджер, внешняя среда, связи, взаимодействия, информация.

N. I. Navoeva

candidate of engineering sciences, associate professor

I. I. Mechnikov Odessa national university

PROGRAM ESSENCE DEVELOPMENT OF SYSTEM THOUGHT AT PREPARATION OF MANAGERS

Summary

In the article the necessity of development of system thought is reasonable an author at preparation of managers, coming from system properties of organization, as object of his cognition. A situation becomes complicated that organization, as system object, is entered in the system more high level — external environment, and is under her permanent influence. Any changes at the level of external environment are accompanied by changes at system level of organization, that it is necessary to understand and take into account to the manager at making decision, forming of aims, socializing with employees and clients.

Key words: system thought, system, organization, manager, external environment, connections, co-operations, information.

УДК 159.972

Х. Г. Рахубовська

аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології
Факультет психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСНОВНІ ДІАГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ РОЗЛАДІВ ПРИЙОМУ ЇЖИ

У статті розглядаються основні діагностичні моделі розладів прийому їжі. Надано порівняльний аналіз основних діагностичних моделей розладів прийому їжі та проаналізовано їх відмінності.

Ключові слова: розлади прийому їжі, анорексія, булімія, МКБ-10, DSM-IV-TR, тривимірна модель, трансдіагностична модель.

Вступ. Розлади прийому їжі на даний момент є досить популярною темою для дослідження. Особливо важливою для розгляду даної проблеми є діагностика розладів прийому їжі. Це обумовлює актуальність даного огляду, присвяченого дослідженню основних діагностичних моделей розладів прийому їжі.

Метою статті є огляд та аналіз основних підходів до класифікації та діагностики розладів прийому їжі, серед яких діагностичні моделі, викладені у МКБ-10 та DSM-IV-TR, а також деякі альтернативні діагностичні моделі, серед яких Тривимірна модель та Трансдіагностична модель.

Матеріали і методи дослідження. У статті розглядаються та аналізуються основні діагностичні моделі розладів прийому їжі. Методами, що застосовуються в огляді, є порівняльний аналіз, систематизація та узагальнення даних, наявних у літературі з цієї теми.

Результати дослідження. Розлад прийому їжі (порушення харчової поведінки) (F50) – психогенно обумовлений поведінковий синдром, пов'язаний з порушеннями у прийомі їжі.

На даний момент існує два основних джерела, на які спираються психологи та психіатри у всьому світі, які містять визначення та класифікацію розладів прийому їжі: МКБ-10 (Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду, Всесвітня організація охорони здоров'я, 2007) та DSM-IV-TR (Довідник з діагностики та статистики психічних розладів, четверта редакція, переглянута, 2000).

В першу чергу буде розглянуто визначення та класифікацію розладів прийому їжі, яка міститься в МКБ-10.

Згідно з МКБ-10, до розладів прийому їжі відносять такі розлади:

1. Нервова анорексія (F50.0).
2. Атипова нервова анорексія (F50.1).
3. Нервова булімія (F50.2).
4. Атипова нервова булімія (F50.3).
5. Переїдання, пов'язане з іншими психічними розладами (F50.4).
6. Блювання, пов'язане з іншими психічними розладами (F50.5).

7. Інші розлади прийому їжі (F50.8).

8. Неуточнений розлад прийому їжі (F50.9) [16].

Нервова анорексія (F50.0) являє собою розлад, що характеризується навмисним зниженням ваги, що викликається та / або підтримується самим пацієнтом. Зустрічається найчастіше у дівчат-підлітків і молодих жінок, але хлопчики-підлітки та молоді чоловіки також можуть мати цей розлад, а також діти, що наближаються до статевого дозрівання та зрілі жінки до менопаузи [16].

Розлад пов'язаний зі специфічною психопатологією, за якої страх ожиріння та в'ялості контура тіла, а також бажання схуднути постійно присутнє як нав'язлива та надцінна ідея. Як правило, наявне недостатнє харчування різного ступеня тяжкості з вторинними ендокринними та метаболічними змінами і порушеннями функцій організму. Симптоми включають обмежений вибір продуктів харчування, надмірні фізичні навантаження, штучне викликання блювання та використання проносних препаратів, а також використання препаратів для придушення апетиту та діуретиків [16].

Виділяють також **атипову нервову анорексію (F50.1)**, коли відсутні одна або більше з ключових ознак нервової анорексії, такі як аменорея або значна втрата ваги, але в іншому клінічна картина є досить типовою [16].

Нервова булімія (F50.2) — це синдром, що характеризується повторюваними нападами переїдання та надмірною заклопотаністю контролем маси тіла, що призводить до переїдання, яке супроводжується блюванням або використанням проносних препаратів. Постійно повторюване блювання може призвести до порушень балансу електролітів у організмі та інших ускладнень [16].

Виділяють також **атипову нервову булімію (F50.3)**, коли відсутні одна або більше з ключових ознак для нервової булімії, але в іншому клінічна картина досить типова. Наприклад, можуть бути повторювані напади переїдання та зловживання проносними без істотної зміни ваги або типової надмірної стурбованості вагою тіла [16].

Переїдання, пов'язане з іншими психічними розладами (F50.4) — це переїдання, що призводить до появи зайвої ваги, і є реакцією на дистрес. Може проявлятися внаслідок втрати близьких, нещасних випадків, хірургічних операцій та емоційного дистресу, особливо в осіб, схильних до повноти [16].

Блювання, пов'язане з іншими психічними розладами (F50.5), може мати місце при диссоціативних розладах (F44.), іпохондричному розладі (F45.2), де воно може бути одним із соматичних симптомів, і при вагітності, коли в походженні нудоти і блювання можуть брати участь емоційні чинники [16].

До інших розладів прийому їжі (F50.8) відносять такі розлади:

- Поїдання неїстівного неорганічного походження у дорослих;
- Поїдання неїстівного (збочений апетит) у дорослих;
- Психогенна втрата апетиту [16].

Крім того, варто розглянути класифікацію розладів прийому їжі, яка описана у DSM-IV-TR [7].

У DSM-IV-TR виділяють три різновиди розладів прийому їжі, які зустрічаються у дорослих:

1. Нервова анорексія (307.1).
2. Нервова булімія (307.51).
3. Розлади прийому їжі неуточнені (у дорослих зустрічається «binge eating» — переїдання) [7].

Нервова анорексія

Особи, що страждають цим розладом, прагнуть до того, щоб стати якомога більш худими, вони одержимі страхом стати товстими, незважаючи на те, що важать менше норми. Як орієнтир для визначення нормальної або зниженої ваги часто використовують так званий «індекс маси тіла» (Body Mass Index; BMI), відповідно до якого маса тіла ділиться на зріст в квадраті. Зазвичай нестача ваги констатується в тому випадку, якщо $BMI < 17,5$. Втрата ваги і недостатнє харчування призводять до ряду біологічних змін і надалі — до проблем зі здоров'ям. Незважаючи на критичний стан здоров'я, багато пацієнок, які страждають на нервову анорексію, довго не визнають наявності у себе розладу і не хочуть проходити курс лікування [3].

Критерії діагнозу нервова анорексія DSM-IV-TR:

А. Відмова підтримувати масу тіла на мінімальному для свого віку і зросту рівні.

В. Явно виражений страх перед збільшенням маси чи об'єму тіла, незважаючи на худорлявість.

С. Порушення у сприйнятті власної фігури та маси тіла, надмірний вплив цих зовнішніх характеристик на самооцінку або заперечення того очевидного факту, що теперішня вага ненормально мала.

Д. Наявність у жінок аменореї, тобто відсутність принаймні трьох послідовних менструальних циклів [7].

Типи нервової анорексії:

«Обмежувальний» тип. При нервовій анорексії хворі не відчувають регулярних «нападів ненажерливості» або не вдаються до методів примусового «очищення» (наприклад, у вигляді самостійно спровокованого блювання або зловживань проносними засобами та клізмами).

«Очищувальний» тип. При нервовій анорексії хворі відчувають регулярні «напади ненажерливості» і вдаються до методів примусового «очищення» (наприклад, у вигляді самостійно спровокованого блювання або зловживань проносними засобами та клізмами) [7].

Рекомендації з діагностики, наведені в Міжнародній класифікації хвороб ВООЗ (МКБ-10), в цілому відповідають критеріям DSM-IV. На відміну від DSM-IV в МКБ-10 в якості додаткового критерію для діагностування враховується, що якщо ці порушення відбуваються до пубертатного періоду, то вони призводять до затримок у розвитку (призупинення росту; недостатній розвиток грудей). Інша відмінність полягає в тому, що в МКБ-10 не розрізняються дві різні підгрупи нервової анорексії («обмежувальний» та «очищувальний» типи) [3].

Однак, лікарська практика свідчить, що має сенс розрізняти ці дві підгрупи в діагностичних цілях, оскільки поведінка з недостатнім контролем потягів, як, наприклад, клептоманія, зловживання алкоголем і психоактивними речовинами при «булімічному» («очищувальному») типі анорексії, має місце частіше, ніж при «обмежувальному» типі [3].

При диференціальній діагностиці нервову анорексію відрізняють від втрати ваги з соматичних причин (наприклад, внаслідок пухлини головного мозку, захворювань травної системи, цукрового діабету) та від значного зменшення маси тіла у зв'язку з іншими психічними розладами (наприклад, депресією). При інших захворюваннях відсутні властиві анорексії розлади «схеми тіла» і страх перед збільшенням ваги [3].

Нервова булімія

Для того щоб поставити діагноз «нервова булімія», відповідно до рекомендацій DSM-IV-TR повинні бути виконані п'ять умов:

А. Неодноразово повторювані «напади ненажерливості», які характеризуються двома ознаками:

1) Споживання їжі за певний проміжок часу (наприклад, протягом двох годин) у кількості, що набагато перевищує кількість, що з'їдається більшістю людей за інших рівних умов за той же проміжок часу.

2) Відчуття, що втрачено контроль над харчовою поведінкою (наприклад, відчуття нездатності перестати їсти, нездатності проконтролювати різновид та кількість їжі, що з'їдається).

В. Регулярне прийняття неадекватних заходів боротьби зі збільшенням маси тіла, наприклад викликання блювання, зловживання клізмами, проносними, сечогінними чи іншими лікарськими засобами, а також обмеження себе в їжі або фізичними вправами.

С. «Напади ненажерливості» та неадекватні методи їх компенсації трапляються в середньому двічі на тиждень протягом трьох місяців.

Д. Фігура та маса тіла надмірно впливають на самооцінку.

Е. Відсутні ознаки нервової анорексії [7].

Типи нервової булімії:

«Очищувальний» тип. Хворий під час загострення нервової булімії практикує регулярне блювання чи зловживає проносними та сечогінними засобами, а також клізмами.

«Не очищувальний» тип. Хворий під час загострення нервової булімії використовує інші неадекватні заходи, спрямовані проти збільшення маси тіла, наприклад, голодування або надмірні фізичні навантаження, але при цьому не користується регулярним блюванням, не зловживає проносними, сечогінними засобами та клізмами [7].

Критерії класифікації нервової булімії за МКБ-10 багато в чому відповідають критеріям DSM-IV-TR. Щоправда, за МКБ-10 втрата контролю над харчовою поведінкою не входить до критеріїв діагностики нервової булімії, також в МКБ-10 не вказані критерії «нападів ненажерливості» (наприклад, їх частота, тривалість), тому не йдеться також і про те, як часто повинні відбуватися «напади ненажерливості» і компенсаторні контрзаходи, щоб мож-

на було говорити про наявність нервової булімії. Відсутній також поділ на підгрупи людей, які страждають булімією, як це зроблено в DSM-IV-TR [3].

У той же час, на відміну від DSM-IV-TR в МКБ-10 звертається увага на те, що жінки, які страждають на нервову булімію, часто раніше хворіли на нервову анорексію [3].

Емпіричні дані свідчать, що жінки, які страждають нервовою булімією «очищувального» типу (відповідно до DSM-IV-TR), більш молоді, мають меншу масу тіла і відрізняються великими психопатологічними відхиленнями (наприклад, схильністю до самоушкодження, суїцидів), ніж ті, які страждають булімією іншого типу [3].

Нервову булімію необхідно відрізнити від інших психічних хвороб (наприклад, від депресії та шизофренії), а також від деяких неврологічних захворювань (наприклад, пухлин ЦНС, синдрому Клейне-Левіна), за яких також може виникнути незвичайна харчова поведінка, аж до «нападів ненажерливості», проте без специфічних дисфункціональних установок щодо фігури і маси тіла [3].

Переїдання («Binge-Eating»)

Для розладів цього типу характерно те, що пацієнтки страждають від постійно повторюваних «нападів ненажерливості» без наявності інших критеріїв нервової булімії. До прийняття та публікації діагностичних критеріїв DSM-IV ці порушення були описані в англійській літературі як «non-purging bulimia» («неочищувальна» булімія) або «compulsive overeating» (компульсивне переїдання). Оскільки ще немає достатньої кількості емпіричних даних про це захворювання, розлад «Binge-Eating» в DSM-IV віднесено до категорії розладів прийому їжі неуточнених (Eating disorders not otherwise specified) [3].

У DSM-IV-TR запропоновані критерії для діагностування цього типу розладу:

1. Неодноразово повторювані «напади ненажерливості» при втраті контролю над харчовою поведінкою.

2. Ці напади відповідають принаймні трьом з наступних критеріїв:

➤ значно швидше прийняття їжі, ніж звичайно;

➤ прийняття їжі продовжується доти, доки не з'явиться неприємне почуття перенасичення;

➤ поглинання великої кількості їжі без почуття голоду;

➤ прийняття їжі на самоті через почуття збентеження чи сорому;

➤ після «нападу ненажерливості» пацієнтки відчувають почуття огиди до себе, докори сумління чи депресію.

3. Яскраво виражене страждання через напади ненажерливості.

4. Напади трапляються в середньому мінімум два рази на тиждень впродовж шести місяців.

5. Після таких епізодів патологічного переїдання компенсаторні заходи по встановленню контролю над масою тіла (наприклад, за рахунок викликання блювання) відбуваються нерегулярно. Відсутні ознаки нервової анорексії та нервової булімії [7].

У пацієнтів з переїданням найчастіше зустрічаються й інші психічні порушення, наприклад депресії, тривожні розлади та особистісні розлади [3].

Окрім основних діагностичних моделей (МКБ-10 та DSM-IV-TR), деякими дослідниками були запропоновані альтернативні класифікації розладів прийому їжі. Найбільш відомими та розповсюдженими серед них є Тривимірна модель Вільямсона, Глівза та Стюарта (Gleaves, Stewart and Williamson, 2005) та Трансдіагностична модель Фейрбурна (Fairburn et al, 2003), які будуть розглянуті нижче [14].

Тривимірна модель розладів прийому їжі (Three-Dimensional Model, TDM) базується на емпіричних дослідженнях і припускає існування трьох основних факторів, які визначають усі різновиди розладів прийому їжі:

1. Переїдання.
2. Прагнення стрункості.
3. Страх повноти/недоречна компенсаторна поведінка.

Ці три виміри формують куб, у різних точках якого знаходяться найбільш розповсюджені розлади прийому їжі [14].

Трансдіагностична модель (Transdiagnostic Model), на відміну від тривимірної моделі, припускає існування єдиного фактора, який має назву «розлад прийому їжі». Згідно з цією моделлю, головна психопатологія, яка лежить в основі усіх розладів прийому їжі, — це занадто сильне прагнення контролювати форму тіла, вагу та процес прийому їжі. Таким чином, автори даного класифікаційного підходу вважають, що більшість клінічних ознак різних розладів прийому їжі зустрічаються при всіх розладах цього кола. Для підтвердження своєї точки зору автори підходу наводять той факт, що велика кількість пацієнтів, у яких спочатку був діагностований один розлад прийому їжі (наприклад, булімія), пізніше починали демонструвати ознаки іншого розладу (наприклад, анорексія). Отже, такий підхід стосується також терапії розладів прийому їжі — неважливо, який саме розлад прийому їжі зафіксовано у пацієнта, автори даної моделі рекомендують когнітивно-поведінкову терапію для лікування будь-яких розладів прийому їжі [14].

Висновки. У статті було наведено визначення розладів прийому їжі та розглянуто основні їх класифікації, зокрема, класифікацію розладів прийому їжі, наведену в МКБ-10, класифікацію розладів прийому їжі, наведену в DSM-IV-TR, а також інші класифікації розладів прийому їжі, серед яких Тривимірна модель та Трансдіагностична модель.

Список літератури

1. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Соколова. — М. : Издательство МГУ, 1989. — 215 с.
2. Кэхеле Х. Современный психоанализ / Х. Кэхеле, Х. Томэ. — М. : Прогресс, 1996. — 576 с.
3. Тушен-Каффье Б. Расстройства приема пищи / Б. Тушен-Каффье, И. Флорин // Клиническая психология / [под ред. М. Перре, У. Бауманна]. — СПб. : Питер, 2002. — 1312 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Фрейд З. Очерки о психологии сексуальности / З. Фрейд — Минск : Попшурі, 2003. — 480 с.

5. Abraham S. F. How patients describe bulimia or binge eating / S. F. Abraham // *Psychol Med.* — 1982. — № 12(3). — P. 625–635.
6. Anorexia – a lonely starvation. – American Anorexia Nervosa Association, 1999.
7. Diagnostic and statistical manual of mental disorders-IV (DSM-IV) / American Psychiatric Association — Washington, DC, 1994. — 992 p.
8. Dozier M. Attachment and Psychopathology in adulthood / M. Dozier, K. C. Stoval, E. K. Albus – 1998.
9. Eating disorders. APA practice guidelines // *American Journal of Psychiatry.* — 1993.
10. Fairburn C. G. Eating disorders, cognitive behaviour therapy / C. G. Fairburn – 1995. — 324 p.
11. Kreipe R. E. Eating disorders in adolescents and young adults / R. E. Kreipe, S. M. Mou // *Obstetrics and Gynecology Clinics.* — Т. 27. — 2000. — № 1.
12. Carlin J. B. Onset of adolescent eating disorders. Population based cohort study over 3 years / J. B. Carlin, C. Coffey, G. C. Patton, R. Selzer, R. Wolfe // *BMJ.* — Т. 318. — 1999. — P. 765– 768.
13. Somatic approaches for treating eating disorders: towards filling the empty space. – NY: Basic books, 1997.
14. The Oxford handbook of eating disorders / [edited by W. Stewart Agras]. — NY: Oxford library of psychology, 2010. — 499 p.
15. Holbrey A. Ways of coping in women with eating disorders / A. Holbrey, N. A. Troop, R. Trowler, J. L. Treasure // *J Nerv Ment Dis.* — 1994. — № 182. — P. 535–540.
16. МКБ-10, «F50. Расстройства приёма пищи»: [Электронный документ]. — <http://10mkb.ru/articles.php?path=base/block5/block6/block1>.

К. Г. Рахубовская

аспирант кафедры психодиагностики и клинической психологии
Факультет психологии
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

**ОСНОВНЫЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РАССТРОЙСТВ
ПРИЕМА ПИЩИ**

Резюме

В статье рассматриваются основные диагностические модели расстройств приема пищи. Предоставлен сравнительный анализ основных диагностических моделей расстройств приема пищи и проанализированы их отличия.

Ключевые слова: расстройства приема пищи, анорексия, булимия, МКБ-10, DSM-IV-TR, трехмерная модель, трансдиагностическая модель.

K. Rakhubovska

Postgraduate student of Psychodiagnostics and Clinical psychology chair

Psychology faculty

Taras Shevchenko National University of Kyiv

MAIN DIAGNOSTIC MODELS OF EATING DISORDERS

Summary

The main diagnostic models of eating disorders are analyzed in the article. Comparative analysis of the main diagnostic models of eating disorders is performed and the differences between them are analyzed.

Key words: eating disorders, anorexia nervosa, bulimia nervosa, ICD-10, DSM-IV-TR, three-dimensional model, transdiagnostic model.

УДК 376.1.36.06

Г. Б. Соколова

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського

ІСТОРИЧНИЙ ШЛЯХ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ВІДХИЛЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

У статті здійснено порівняльний аналіз розвитку проблеми сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку в Європі, Росії, Україні. Визначено основні тенденції, особливості ставлення соціуму до таких осіб на різних етапах розвитку суспільства.

Ключові слова: діти з психофізичними вадами; сім'я, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку; відношення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями.

Початок ХХІ сторіччя відзначено в Україні підвищеним інтересом фахівців різного профілю (соціологів, демографів, економістів, психологів, педагогів та ін.) до проблем сучасної сім'ї. Традиційно сім'я сприймається як природне середовище, що забезпечує гармонійний розвиток і соціальну адаптацію дитини. Увага вчених пояснюється не тільки професійною проблематикою, але свідчить і про наявність значних труднощів у розвитку цього соціального інституту. Особливе положення в цьому питанні займають родини, що виховують дітей з відхиленнями у розвитку, яким характерний високий рівень прояву «проблемності».

На всіх етапах розвитку людства суспільство не могло бути байдужим до осіб, які мали ті чи інші порушення моральних, фізичних та психічних якостей. Їх не можна було залишати поза увагою, оскільки ці діти вимагали до себе особливого ставлення. Якщо суспільство ігнорувало таких дітей, не надавало їм потрібної медичної та соціально-педагогічної допомоги або якщо така допомога й підтримка здійснювалися не у тих формах і розмірах, яких вони потребували, особи з моральними, фізичними і психічними порушеннями ставали важким тягарем для суспільства, джерелом такої соціальної розпусти, як неорганізованість та злочинність. Це примушувало людство змінювати ставлення до таких людей, виробляти нормативні акти щодо їхнього статусу у суспільстві, створювати умови, які б запобігали аморальності серед дітей і підлітків, сприяли поверненню їх до суспільства.

Проблеми родини, що має дитину з відхиленнями у розвитку, проявляються в різних сферах її життя. В історії розвитку людства взаємини родини та суспільства пройшли шлях від диктату соціуму, який розпоряджався позбавлятися від неповноцінних немовлят, до розуміння необхідності надання допомоги і підтримки таким сім'ям.

Слід зазначити, що ситуація проблемності виникає в сім'ї з моменту народження в ній дитини з психофізичними вадами і проявляється як

відношення соціуму до дефекту. У ці відносини включаються і близькі дитини (батьки, інші члени сім'ї, опікуни). Генезис проблеми такої сім'ї детермінований історією ставлення суспільства до осіб з психофізичними вадами впродовж розвитку сучасної цивілізації і може розглядатися в тісному взаємозв'язку з нею. Вивчення літературних джерел дає можливість виділити певні етапи в історії цих взаємин. Докладний аналіз та авторська періодизація еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з відхиленнями у розвитку представлені в монографії М. М. Малофєєва (1996), а також в більш ранніх роботах Х. С. Замського (1980).

Короткий історичний екскурс в генезис проблеми сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку, дозволив виділити окремі її аспекти в міру їх виникнення.

Перший аспект: Позбавлення від неповноцінних осіб як форма самозахисту в давнину людини і держави.

Сприйняття здоровими співгромадянами осіб, що мають фізичні та психічні недуги, в різні історичні епохи мало свої особливості і складалося по-різному. Так, історія відношення до аномальних дітей в стародавніх Греції та Римі свідчить про негуманні засоби поводження з ними (Плутарх). У суспільстві таке звернення розумілося як форма захисту нації від впливу аномальних осіб. Ця позиція обґрунтовувалася і філософськи (Арістотель, Платон). Є також свідчення про те, що існував закон царя Спарти Лікурґа (IX–VIII ст. до н. е.), що приписує своїм співгромадянам умертвляти фізично неповноцінних немовлят, керуючись, на думку римського філософа Сенеки, «правилами розуму: відокремлювати непридатний від здорового». Батьківські почуття при цьому ніким не враховувалися. Римське право відносило божевільних і глухонімих до категорії недієздатних осіб та позбавляло їх громадянських прав, включаючи в цю категорію як бідних, так і багатих громадян.

Період Середньовіччя не приніс позитивних змін у життя сімей душевнохворих осіб. У світогляді людей того часу домінували забобони. «Носій недуги сприймався як істота неповноцінна, а тому і не заслуговує уваги. Інвалід не міг розраховувати навіть на нейтральне ставлення оточуючих, тому більшість з них у розглянутий період було переконана, що глухота сліпота, божевілья, вроджене каліцтво є покарання людині за гріхи, або втручання в її долю Сатани» (М. М. Малофєєв, 1996, С. 41–42).

Православ'я в порівнянні з католицизмом відрізнялося більш м'яким ставленням до осіб з фізичними та психічними вадами. Деякі з юродивих і калік були віднесені до лику святих. Юродивих на Русі шанували як посланників бога. Свідoctва цьому ми знаходимо в літературних джерелах (О. С. Пушкін «Борис Годунов»). На їх честь зводилися храми (наприклад, собор Василя Блаженного на Красній площі в Москві).

Виникнення і розвиток гуманістичного ставлення до аномальних осіб

Епоха Відродження, що прийшла на зміну Середньовіччю дозволяє людині вперше поглянути на себе відкрито. Саме в цей період виникають, а потім все більш розвиваються гуманістичні тенденції щодо осіб з психо-

фізичними вадами. Одним з перших педагогів, які висловили думку про необхідність прояву турботи, про виховання і навчання осіб з психофізичними вадами і обґрунтував свою позицію філософськи, був знаменитий слов'янський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670). Він вважав, що вчити можна всіх аномальних дітей. У цьому зв'язку він писав: «Виникає питання: чи можна вдаватися до утворення глухих, сліпих і розумово відсталих, яким через фізичні недоліки неможливо в достатній мірі прищепити знання? — Відповідаю: з людської освіти не можна виключити нікого, крім нелюдини» (Я. А. Коменський, 1958, С. 206–207).

Розуміння необхідності в наданні допомоги особам з фізичними та психічними вадами та активізація такої допомоги набуває особливої значущості до початку XVIII в. Літературні джерела підтверджують, що вперше можливість виховувати і навчати осіб з психофізичними вадами була доведена на рубежі XVIII і XIX в. відомим французьким психіатром Жаном Ітаром (1775–1838), який зробив спробу навчити і виховати хлопчика Віктора, знайденого ним у лісі під містом Аверон. Пізніше, в середині XIX в. проблема починає розглядатися вже як наукова.

Перші дослідження вивчення, лікування, навчання і виховання осіб з відхиленнями у розвитку і залучення для реалізації цих цілей членів їх сімей

Досвід Жана Ітара поступово набуває в Європі популярності. Ним широко користуються його колеги — лікарі, які результатами своєї діяльності доводять можливість лікування та виховання осіб з відхиленнями у розвитку (Ф. Пінель, Ж. Ескіроль, 1838; Е. Сеген, 1903 та ін). Вони ж стають першими наставниками і педагогами душевнохворих осіб. Розробкою питань виховання та освіти осіб з аномалією розвитку займалися А. Біне і Т. Сімон (1910, 1911), Д. Бурневіль (1984), D. Boumeville (1899), Daniel et Philippe (1899), J. Decroly (1905), Ж. Демор (1909), J. Demoor (1898), J. Demoor et G. Daniel (1898, 1900); М. Монтеccoli (1913), Sante de Santctis (1906), Ж. Філіпп і П. Бонкур (1911) та ін.

У Росії перший досвід позитивного впливу сім'ї на стан психічнохворого виник на початку XIX ст. Фахівці, що працювали з цією категорією хворих, звернули увагу на можливість використання сімейного оточення як для профілактики, так і для лікування різних психічних розладів.

В кінці 30-х років XIX в. за ініціативою одного із засновників громадської психіатрії І. Ф. Рюля вперше у світовій практиці було проведено загальнодержавний перепис душевнохворих (цит. за А. М. Шерешевским, 1978, С. 142). Одночасно з узагальненням результатів перепису І. Ф. Рюль склав «Коротке наставлення» (1839) для батьків і близьких душевнохворих осіб. Поряд із загальними порадами в «Повчанні» визначалися заходи, які повинні були робити члени сім'ї відносно душевнохворої особи. Серед них згадувалося про «привітне поводження в розмові між собою», про «стабільність позитивних звичок і способу життя». Батькам ставилося в обов'язок вести роз'яснювальні бесіди з дітьми та займати їх корисною справою.

Одночасно в Росії розширювалася практика лікування психічнохворих в сім'ях, які мають можливість їх утримувати. Вказувалося на необхід-

ність гуманного ставлення близьких до хворої дитини, і розглядалася можливість лікувального впливу на неї членами сім'ї.

З 1859 р. в рамках розвитку сімейного патронажу обговорювалася проблема надання лікарем спеціального впливу на сім'ю хворого. Малося на увазі не тільки постійне спостереження і контроль за станом хворого, але і «просвітницькі бесіди з членами родини, щоб вони, по-доброму ставлячись до підопічного, своїми розмовами позитивно впливали на його самопочуття» (А. М. Шерешевский, там же, С. 142). Таким чином, спочатку проблема сім'ї з аномальною дитиною або з дорослим розглядалася в аспекті залучення сім'ї для використання її добродійного впливу на стан хворого.

Досвід роботи з сім'ями в патронажі обговорювався на I з'їзді психіатрів. У доповіді, з якою виступив на цьому з'їзді відомий російський психіатр С. С. Корсаков, були визначені категорії хворих, яких він вважав можливим лікувати вдома. В основному до них були віднесені неврастеніки. Розширення масштабів утримання душевнохворих у сім'ях дозволяло застосовувати лікувальні заходи поряд з «моральним впливом» (А. М. Шерешевский, там же, С. 142). Це передбачало правильне розуміння їх стану найближчим оточенням (членами сім'ї). Вважалося, що лікування в сім'ях дає непогані результати при їх розміщенні в територіальній близькості один до одного. Сім'я хворого ставала не тільки відомим фоном для проведення лікувальних заходів і психотерапії, але і її певним компонентом. Сім'я сприяла лікареві в правильному обиранні методу і створювала відповідну обстановку для його використання.

На початку XIX ст. відкриваються перші навчальні заклади для глухих дітей і підлітків у Петербурзі (1806), Ризі (1809), Львові (1830), Москві (1831), Одесі (1843), Харкові (1869), та для сліпих у Львові (1848), Києві (1879), Москві (1881), Кам'янці-Подільському (1885), Харкові (1887). Більшість із них існувала на випадкові кошти від піклувальних товариств, філантропів, церковних зборів. Зазвичай вони виникали на базі притулків для дорослих осіб з сенсорними порушеннями. Що стосується розумово відсталих дітей, доля їх була складнішою. Лише в поодиноких випадках ці діти знаходили притулок у богадільнях, виховних будинках, або в закладах для дітей з сенсорними порушеннями.

До початку XX в. у великих містах Росії і України були створені та апробовані різноманітні форми лікування психічнохворих в сім'ях.

Організація консультативної допомоги батькам «дефективних» дітей на початку XX ст.

Фахівці того часу надавали особливого значення проведенню роз'яснювальних заходів для батьків, включаючи лекції про природу виникнення дефекту і недоліки сімейного виховання, надання батькам спеціальної допомоги. Так, В. П. Кащенко обґрунтував ідею психологічного впливу сім'ї на хворого необхідністю створення перешкоди для його аутизації шляхом взаємодії з близькими. Відомий психіатр підкреслював важливість «сприятливого збігу індивідуальних особливостей сім'ї» при лікуванні психічних порушень (В. П. Кащенко, 1905, С. 144). Надаючи до-

помогу батькам у вихованні дитини в сім'ї, він в першу чергу звертався до роз'яснення батькам «дефективності характеру» і труднощів його виховання, а також давав рекомендації щодо режиму дня, тактики ставлення до нього і спеціальної літератури для читання батькам. На допомогу батькам для реалізації системи корекційного виховання пропонувалося запросити і педагога-дефектолога (В. П. Кащенко, 1992).

Про включення батьківської теми в спектр обговорюваних питань свідчать праці та публікації відомих психіатрів, психологів і педагогів початку ХХ в. Представляють інтерес, при висвітленні даної теми, публікації Ж. Демора, який згідно з думкою Г. І. Россолімо, був «одним з кращих фахівців в Європі» того часу з проблеми аномального дитинства. Його монографія «Ненормальні діти, їх виховання вдома і в школі», що вийшла в Росії в 1909 р., охоплювала широкий спектр питань, що стосуються аномальних дітей, включаючи проблему їх контактів з батьками і просвіти.

У монографії німецького вченого і педагога Б. Меннеля «Школи для розумово-відсталих дітей», перекладеної на російську мову в 1911 р. лікарем М. Владимірським, дається систематичний виклад питання про стан шкіл для розумово відсталих дітей у Німеччині та окрема глава («Батьки і життєві умови учня») присвячується проблемам батьків підопічних.

Витоки формування сімейної психотерапії в Росії пов'язані з заснуванням лікарсько-виховних закладів та організацією сімейних патронажів для психічних хворих. У 1882 р. такий лікарсько-виховний заклад було створено в Петербурзі. Очолив його відомий лікар і педагог І. В. Маляревський. Досвідом роботи в подібних установах зацікавилися в той час і за кордоном. В. М. Бехтерев, відповідаючи на запитання одного із західних кореспондентів, повідомляв, що «12 установ такого роду досягають успіхів в цій справі не тільки лікуванням, але і вихованням» (А. М. Шерешевський, 1978, С. 146).

У застосовуваних І. В. Маляревським і його послідовниками заходах лікарського впливу і виховання величезне значення мала діагностика взаємин у сім'ях і виявлення неправильного виховання у формуванні проявів душевної хвороби. Приділяючи особливу увагу сімейному вихованню, Маляревський відзначав (І. В. Маляревський, 1886), що педагогічна невмілість батьків призводить в домашніх умовах до виникнення в дітей розвиненого егоїзму, відсутності свідомості боргу перед оточуючими, до зайвого самолюбства, яке нерідко сприймається як душевне страждання. виправлення дефектів виховання здійснювалося лікарем в процесі бесід, проведених з дитиною роздільно або за потребою разом з батьками. Для батьків окремо проводилися «наради», на яких розкривалися недоліки сімейного виховання. Слід зазначити, що в подібних установах допомога за участю сім'ї надавалася дітям, які мали слабкі ступені ідіотії, аномалії органів чуття і нервової системи, психічні дефекти, тобто, відповідно до сучасної класифікації порушень розвитку практично всім дітям з психофізичними вадами.

З 1912 р. в Петербурзі при психоневрологічному інституті була відкрита допоміжна школа, в якій функціонували також і курси для батьків.

У програму цих курсів входило ознайомлення з вченням про характери та загальною психопатологією дитячого віку. Проводилися спільні заняття батьків і дітей, на яких не тільки розглядалися складні конфліктні ситуації в сім'ї, але й давалися поради та рекомендації щодо їх усунення «шляхом взаємних поступок і відволікання нервових дітей від предмета їх дратівливості» (А. М. Шерешевский, 1978, С. 145–146).

З 1907 по 1912 р. подібний «гурток спільного виховання і освіти» працював і в Москві. З його програмою був ознайомлений В. М. Бехтерев.

Таким чином, кращими представниками медичної і педагогічної науки ще в ХІХ столітті були закладені традиції використання впливу сім'ї для вирішення лікувальних та виховних проблем хворої дитини. Зміст роботи з батьками мав рекомендаційний характер аж до середини ХХ в.

Розвиток традицій знайшов своє продовження в Росії і в Україні в радянську епоху в роботах провідних вітчизняних психологів, педагогів, психіатрів: Д. І. Азбукіна, Н. Л. Белопольської, В. І. Бондаря, Т. П. Вісковатової, Т. О. Власової, Г. Л. Вигодської, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнева, С. Д. Забрамної, Л. В. Занкова, Т. Д. Ілляшенко, К. С. Лебединської, І. Ю. Левченко, Е. І. Леонгард, В. І. Лубовського, А. Р. Маллер, О. М. Мاستюкової, А. Г. Обухівської, М. С. Певзнер, В. Г. Петрової, Б. І. Пінського, Т. В. Сак, В. М. Синьова, Л. І. Солнцевої, Н. М. Стадненко, О. О. Стребелевої, В. В. Тарасун, У. В. Ульянової, Г. В. Цікото, А. П. Чуприкова, Ж. І. Шіф та ін

Короткий історичний екскурс у вивчення проблеми сім'ї дитини з психофізичними вадами дозволив висвітлити лише окремі, найбільш значущі аспекти її виникнення та розвитку, які представляють еволюцію поглядів соціуму на проблему взаємовідносин з особами, які мають психофізичні вади:

- 1) позбавлення від неповноцінних осіб як форма самозахисту людини і держави в давнину;
- 2) розвиток гуманістичного ставлення до аномальних осіб;
- 3) перші дослідження вивчення, лікування, навчання і виховання осіб з відхиленнями у розвитку і залучення для реалізації цих цілей їх сімей;
- 4) організація консультативної допомоги батькам «дефективних» дітей на початку ХХ ст.

Наведені вище дані дозволяють констатувати наступне: на початку ХХІ в. накопичено великий матеріал, що свідчить про існування проблеми, пов'язаної із соціальною адаптацією сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку. У той же час проведений аналіз публікацій з даної теми дозволяє зробити висновок про те, що у вітчизняній спеціальній психології не існує системного, методичного підходу до вирішення цього питання і не розроблено напрями корекційної допомоги сім'ї, в якій виховується дитина з відхиленнями у розвитку. Проблема розробки теоретичних і організаційно-методологічних основ психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, представляє один з нових, але маловивчених напрямів сучасної спеціальної психології.

Список літератури

1. Бондар В. І., Золотоверх. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар. — К. : Знання, 2007. — 375 с.
2. Замский Х. С. История олигофренопедагогика / Х. С. Замский. — М. : Просвещение, 1980. — 398 с.
3. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция / В. П. Кащенко. — М. : Просвещение, 1992. — 223 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — М. : Педагогика, 1958. — 274 с.
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. — М. : Печатный двор, 1996. — 182 с.
6. Маляревский И. В. Медико-педагогический вестник / И. В. Маляревский. — М., 1886.
7. Рюль И. Ф. Краткое наставление, каким образом должно обходиться с умалишенными доколе они будут помещены в заведение, устроенное для больных этого рода / И. Ф. Рюль. — СПб., 1839.
8. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. — М. : УМК «Психология», 2004. — 192 с.
9. Шерешевский А. М. Идеи семейной психотерапии в истории отечественной психиатрии / А. М. Шерешевский // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / под ред. В. К. Мягер, Р. А. Зачепицкого. — Л., 1978. — С. 142–146.

А. Б. Соколова

кандидат психологических наук

преподаватель кафедры дефектологии и физической реабилитации

Южноукраинский национальный университет имени К. Д. Ушинского

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ, КОТОРАЯ ВОСПИТЫВАЕТ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Резюме

В статье осуществлен сравнительный анализ развития проблемы семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии в Европе, России, Украине. Определены основные тенденции, особенности отношения социума к таким лицам на разных этапах развития общества.

Ключевые слова: дети с психофизическими нарушениями; семьи, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии; отношение общества к лицам с психофизическими нарушениями.

A. Sokolova

candidate of psychological sciences

teacher of department of defectological and physical rehabilitation

K. D. Ushinskiy Yuzhnoukrainskiy national university

**HISTORICAL WAY OF DEVELOPMENT OF PROBLEM OF FAMILY
WHICH EDUCATES|REAR| CHILD WITH REJECTIONS IN
DEVELOPMENT**

Summary

The article is a comparative analysis of the development problems of the family who is raising a child with developmental disabilities in Europe, Russia, and Ukraine. The main tendencies, especially the relationship of society to such persons at different etapah development.

Key words: children with mental and physical disabilities, families raising a child with developmental disabilities, public attitudes towards people with mental and physical disabilities.

УДК 371.212:159.9

Е. Б. Тринчук

руководитель отдела по связям с работодателями
и содействию в трудоустройстве студентов,
Одесский национальный экономический университет

ОБУЧЕНИЕ ПО КОМПЕТЕНЦИЯМ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье речь идет о переходе в ОНЭУ на компетентностный подход к обучению студентов, что по мнению автора существенно облегчит профессиональную социализацию студентов при поиске своего первого места работы. Использование системы компетенций позволяет определить совокупность знаний, умений, навыков, необходимых обучаемому для успешной профессиональной реализации, а также является средством формирования учебных целей. На основе анализа средств описания компетенций предложена многокомпонентная модель компетенции. Использование предложенной модели и компетентностного подхода для разработки учебных курсов проиллюстрировано на примере создания модели компетенций выпускника ОНЭУ по специальности «Управление персоналом и экономика труда».

Ключевые слова: профессиональная готовность, компетенции, компетентностный подход в образовании, самоопределение, самомотивация, социализация личности.

Актуальность исследования. Проблема формирования готовности к профессиональной деятельности современного студента актуальна сегодня как никогда. Современный студент хочет работать уже со второго или третьего курса. А готов ли он внутренне к трудовой деятельности в восемнадцать лет и что формирует эту готовность?

Рост компетентностного подхода в обучении вызвал глубокий интерес к формированию личностных компетенций, которые способствуют успешной реализации студентов в профессиональной сфере, факторам, условиям и средствам их формирования. Проблема изучения готовности к профессиональной деятельности студента является наиболее востребованной, т. к. переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием. В едином процессе социализации-индивидуализации проявляется неспособность личности интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, происходит психологическая деформация личности в отношениях к окружающим и к себе — это обостряет проблему профессиональной социализации.

Результаты образования, компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают в образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальной

ных украинских и международных документах. В Берлинском коммюнике (2003 г.) признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля (для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда) [6].

Что же такое компетенции, компетентностный подход, и в чем заключается их инновационный потенциал?

Компетентностный подход предполагает, что основной акцент делается не просто на получении обучающимися некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетенций. Источником формирования такого подхода являются объективные требования современной «экономики знания», в которой более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.

Под компетенцией понимается личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности. Понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5].

Так, например, компетенции менеджера могут включать в себя: системность мышления, умение анализировать ситуацию, навыки ведения переговоров и управления персоналом, знания в соответствующей области экономики и т. д. Исходя из данного определения, представим структуру компетенции как отображение триады «Знания, Умения, Способности» (рис. 1).

Компетентностный подход предполагает не просто передачу знаний от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков и широкого спектра социально-личностных и профессиональных компетенций. Таким образом, в широком контексте именно компетентностный подход является основой формирования готовности будущих выпускников к профессиональной деятельности. В связи с этим:

- внедрение в образовательный процесс компетентностного подхода осуществляется параллельно с общемировой тенденцией интеграции образовательного пространства, рынков труда, рабочей силы, и выработки единых критериев оценки специалиста, подготовленного в различных странах;

- приоритеты образования тесно связываются с понятиями новых стандартов образования, компетенций, свободного выбора альтернативных сценариев жизнедеятельности;



Рис. 1. Структура компетенции

• оценка результатов образования смещается с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся и степени готовности их к профессиональной деятельности.

Вместе с тем, перечисленные приоритеты и принципы образования на наш взгляд недостаточно отражены в образовательном процессе высших учебных заведений, а именно:

- не определены цели образования в понятиях «компетентность», «опыт профессиональной деятельности»;
- образовательный процесс ориентируется на традиционные знания, умения, навыки в противоположность профессиональным компетенциям;
- формы и методы организации учебных занятий подбираются без учета компетенций и формирования готовности к профессиональной деятельности;
- содержательные и операционные блоки программ обучения недостаточно отражают технологии и техники, формирующие «опыт будущей профессиональной деятельности», профессиональную компетентность будущего специалиста.

Зарубежные исследователи рассматривают компетенции с позиции лично-деятельностного подхода: относят компетенцию профессионала к особому роду диспозиции самоорганизации личности или к ключевым личностным ресурсам.

Российские ученые, например М. А. Чошанов, связывает это понятие с желанием будущего специалиста работать по специальности, с его профессиональной подготовкой: «На наш взгляд, целевая установка на подготовку высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих избранной профессией, в реальных условиях средней и даже высшей профессиональной школы является не чем иным, как благим нежеланием.

Компетентность — это состояние адекватного выполнения задачи, постепенное обновление знаний, овладение новой информацией для успешного применения в определенных ситуациях, умение применять эти знания на практике, способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, аргументировано отвергнуть неверное решение» [7].

Н. С. Розов подходит к пониманию проблемы как совокупности аспектов: смыслового (адекватность осмысления ситуации, адекватную постановку и продуктивное решение профессиональных обязанностей и задач в ней) и коммуникативного (адекватность общения соответствующим культурным образцам и нормам взаимоотношений).

Профессиональная компетентность рассматривается А. К. Марковой как достижение человеком такого психологического состояния, которое позволяет действовать ему самостоятельно и ответственно при выполнении трудовых функций, достигая существенных результатов.

Следует отметить, что в современном обществе уже достаточно продолжительное время наблюдается значительный разрыв между профессиональной подготовкой выпускников вузов и реальными требованиями рынка труда (рис. 2). Знания оторваны от практики — главная и наиболее часто звучащая претензия работодателей к выпускникам вузов сегодня [6]. Это может проявляться по-разному: невысокий уровень подготовки; сильно завышенная самооценка; слабая подготовленность к трудоустройству; оторванность знаний от практики; психологическая неподготовленность к работе; отсутствие представления о нормах поведения в бизнес-среде; неспособность управлять работниками простых профессий; отсутствие понимания работы компании, адекватных представлений о структуре, правилах игры, субординации; низкий уровень современных экономических и юридических знаний; нечеткое представление о существующих должностных обязанностях и др. Вуз не дает студенту понимания процесса работы компании, т. е. не формирует его профессиональную готовность к трудовой деятельности.

Приобретаемая студентом в учебном заведении квалификация соответствует образовательно-квалификационному уровню государственного стандарта образования и позволяет решать широкий круг стандартных задач, предусмотренных учебной программой, в то время, как профессиональная деятельность в каждой отдельно взятой организации требует от сотрудника умений решать конкретные, специализированные, порой весьма узконаправленные, профессиональные задачи разного уровня сложности.

Надо понимать и то, что сегодняшнее молодое поколение резко отличается практичностью и нацеленностью на результат. Современный студент хочет знать, для чего он учит ту или другую дисциплину, где он сможет применить эти знания, и сколько за них получить, а полная потеря мотивов обучения у студентов, вообще грозит невозможностью передачи каких-либо знаний в академической среде.

Профессиональная компетентность выступает как одна из трёх основных подструктур личности специалиста наряду с профессиональной направленностью и профессионально-значимыми качествами личности, обуславливающими реализацию ее профессиональной деятельности.

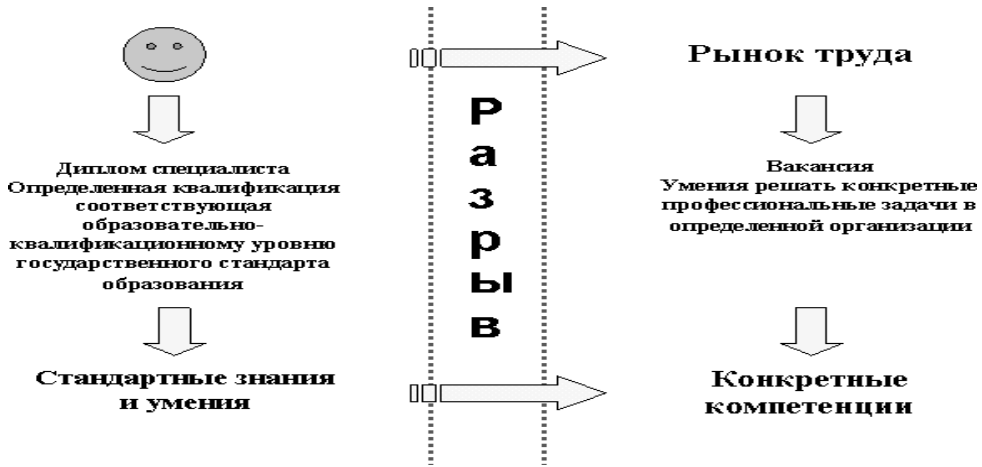


Рис. 2. Разрыв между требованиями рынка труда и знаниями выпускников вуза

Направленность на профессию — это интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. В теории педагогики под профессиональной направленностью понимают совокупность профессиональных интересов и склонностей человека, а также его профессионально важных качеств и опыт профессиональной деятельности, обуславливающих его личные предпочтения в определённой сфере трудовой деятельности. Направленность личности характеризует следующие качества: профессиональная позиция, профессионально-ценностная ориентация, мотивы, призвание, общественная активность, доминантность, социальный оптимизм.

Чтобы студент (будущий специалист) смог наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, он должен быть готовым к ней, т. е. быть профессионально компетентным — обладать совокупностью осознанных профессиональных знаний, умений и навыков и уметь применять их на практике.

Структура профессиональной компетентности студентов экономического вуза должна включать в себя следующие компоненты:

- аксиологический — будущий специалист обладает внутренней убежденностью в необходимости получения экономических знаний;
- когнитивный — выпускник имеет необходимые знания о методах и современных механизмах экономической деятельности;
- мотивационный — развито желание, интерес и потребность в получении квалификации экономиста;
- операциональный — владеет профессиональными умениями и навыками для квалифицированного выполнения своей трудовой деятельности;
- эмоционально-волевой — развита психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Компетентностный подход стал в последние годы де-факто стандартом в сфере образования многих западных стран. ОНЭУ, как инновационный университет, ведет активную работу по внедрению компетентностного подхода в свой образовательный процесс.

Под компетентностным подходом к проектированию ОКХ станем понимать метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это будет означать:

- отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции;
- определение структуры последних.

Компетентностный подход требует переориентации на студентоцентрированный характер образовательного процесса, использования ECTS (или совместимой с ней системы) и модульных технологий организации образовательного процесса [2].

Компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными).

Европейскими экспертами предлагается использовать понятия общих и специальных компетенций [2].

К общим компетенциям относятся:

– инструментальные (общенаучные), включающие базовые общие знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические науки; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность понимать и использовать новые идеи; способность организовать и спланировать работу и пр.;

– межличностные (социально-личностные), включающие способность к критике, терпимость, умение работать в коллективе, общая культура, приверженность к этическим ценностям;

– системные (в том числе — организационно-управленческие), включающие способность применять полученные знания на практике; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности, способность организовать работу и др.

К специальным (профессиональным) компетенциям причисляют:

– базовые общепрофессиональные знания, умения в избранной сфере деятельности;

– профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

Выделяют три основных требования, соответствие которым создает психологические основы профессионализма.

Первое — наличие устойчивого умения управлять собой на основе трех «С»:

- самоопределение — личностное и профессиональное;

- самоорганізація — воля, знання, стабільне данне;
- самореалізація — самомотивація, установка на труд і на успіх.

Второе — высокая культура личности, которая раскрывается через порядочность и деловитость (умение держать слово), человечность (сострадание, сопереживание), коммуникабельность (умение наладить взаимопонимание).

Третье — высокая культура профессионального мышления (прежде всего экономический образ мышления) и поведения.

Таким образом, следует различать требования к личным качествам работника, которые создают личностные предпосылки овладения профессией, и требования к его профессиональным качествам, т. е. к уровню освоения навыков и методик, необходимых в рассматриваемой области.

Обобщая апробированные на практике квалификационные требования к знаниям, умениям, мировоззренческим, гражданственным, профессиональным, личностным качествам будущего специалиста, зафиксированные в действующих государственных образовательных стандартах, а также теоретические ориентиры в отношении требований профессии экономиста к личностным качествам их обладателя — позволили построить модель компетенций экономиста.

Представленная ниже модель компетенций является ориентиром для разработки более детальной компетентностной модели специалиста и проектирования учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие у студентов научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в области финансовых технологий, профессиональных умений и навыков, опыта, устойчивой потребности быть компетентным специалистом, и в целом — на формирование готовности выпускника не только к профессиональной деятельности, а и к профессиональному росту и совершенствованию (в перспективе).

На сегодняшний день отдел по связям с работодателями и содействию трудоустройству студентов ОНЭУ намерен активно участвовать в создании динамично развивающейся карты компетенций, как всего вуза, так и профиля (модели) компетенций по каждой специальности подготовки специалистов в ОНЭУ. Основное, как нам кажется — это создание таких механизмов и инструментов, которые дают основание на не одноразовый законченный эксперимент по созданию таких профилей, а на динамический, самонастраивающийся профиль компетенций выпускника, соответствующий постоянно меняющемуся рынку труда. «Пилотный» проект этого исследования решено было провести на кафедре «Управления персоналом и экономики труда».

В рамках «пилотного» проекта этого исследования была предложена следующая модель компетенций выпускника специальности: «Управления персоналом и экономики труда»:

Социально-личностные компетенции

Социально-личностные компетенции характерны для любого классического университетского образования. Они формируют основу личности выпускника, и остаются наиболее стабильными на протяжении всей жизни. Для выпускников специальности «Управление персоналом и экономика

труда» характерно усиление ряда профилей компетенций, связанных, в первую очередь, с коммуникативными компетенциями.

Социально-личностные компетенции представлены следующим профилем:

1. Способность к самостоятельной работе и обучению.
2. Способность к эффективному общению (устному и письменному).
3. Способность привлекать и удерживать работников высокого класса.
4. Способность работать в команде.
5. Способность добиваться результатов.
6. Способность к быстрой адаптации к новым ситуациям.
7. Умение мотивировать и воодушевлять других.
8. Понимание политики и рабочих процедур организации.
9. Способность быть толерантным.
10. Способность брать ответственность за выполнение задач.

Инструментальные компетенции

Программа стратегического развития ОНЭУ (2010–2015 гг.) предполагает резкое увеличение доли образовательных практик в учебном процессе. Основными формами таких практик для студентов данной специальности могут стать моделирование работы кадровых служб организаций, открытие новых филиалов кафедр на современных предприятиях, стажировки в компаниях и государственных органах, проведение собственных исследовательских и бизнес-проектов по заказам работодателей.

Профили компетенций, связанные с применением знаний на практике, включают, но не ограничиваются, следующими компетенциями:

1. Умение организовывать и проводить переговоры.
2. Умение работать на компьютере.
3. Способность к эффективной презентации своего проекта или компании в рамках национальных и международных выставок и конференций.
4. Умение выступать посредником в разрешении конфликтов.
5. Умение использовать информационные средства, компьютерные программы.
6. Умение строить многофункциональные команды.
7. Способность к чтению и восприятию специализированных текстов на иностранных языках.
8. Способность выдавать и исполнять практические рекомендации по необходимым действиям.
9. Способность к эффективному поиску информации в Интернете, включая поисковые системы и базы данных.

Специальные профессиональные компетенции (СПК)

Компетенции всегда связаны со знаниями. В случае профессиональных (предметно-специализированных) компетенций эта связь очень тесная. Специальные профессиональные компетенции составляют основу компетентностной модели, лежащей в основе подготовки выпускников ОНЭУ по специальности: «Управление персоналом и экономика труда». Владение

портфелем профессиональных инструментов является обязательным требованием для успешной карьеры, как в международных, так и украинских организациях государства и бизнеса.

1. Аналитические:

- уметь анализировать численность и структуру персонала;
- выявлять потребности в обучении персонала;
- уметь анализировать трудовые процессы и затраты рабочего времени;
- уметь анализировать использование фонда оплаты труда.

2. Нормопроектные:

- определять трудоёмкость производственных программ;
- планировать численность персонала;
- рассчитывать баланс рабочего времени;
- планировать продуктивность труда;
- уметь нормировать труд;
- уметь выполнять экономические расчеты.

3. Организационные:

- уметь организовать профессиональный отбор работников на вакантные места;
- уметь организовать процесс найма, перемещения и увольнения работников;
- уметь организовать выявление профессиональной ориентации у молодежи;
- уметь организовать процесс предоставления отпусков;
- уметь организовать процесс защиты в случае возникновения чрезвычайной ситуации.

4. Контрольные:

- контролировать выполнение штатной дисциплины;
- контролировать использование рабочего времени;
- контролировать соблюдение и выполнение требований безопасности труда.

5. Учетно-статистические:

- уметь вести учет выполнения плановых заданий;
- уметь вести учет персонала;
- уметь вести учет заработной платы;
- уметь вести учет трудоемкости;
- Уметь вести учет отработанного рабочего времени.

6. Информационные:

- быть способным обеспечивать свои информационные потребности;
- быть способным обслуживать информационные потребности работников организации;
- уметь подготовить информацию по запросу руководителя.

Теоретические ориентиры по реализации компетентностного подхода при формировании готовности студентов к будущей профессиональной деятельности позволяют сформулировать следующие выводы:

– формирование готовности к профессиональной деятельности предполагает не просто передачу знаний, умений и навыков от преподавателя

к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности, как основного результата освоения образовательной программы. Поэтому использование компетентностного подхода должно стать обязательным при проектировании учебно-воспитательного процесса;

– профессиональная компетентность будущего экономиста представляет собой совокупность следующих составляющих его готовности к профессиональной деятельности, в формировании которых важное значение имеет не только содержание образования, но и весь комплекс взаимодействия учащихся с образовательной средой учебного заведения в целом:

- профессиональные знания;
- профессиональные умения и практические навыки, предполагающие умение применять специальные знания для практического решения профессиональных задач;
- соответствующие профессиональному выбору качества личности: нравственно-мотивационные, социальные, психологические и др.

– реализация компетентностного подхода предполагает построение модели компетенций, которая в обобщенном виде должна описывать структуру и способы профессиональной деятельности, содержать характеристику профессиональных задач и функций; выделять психологические качества специалиста, обеспечивающие эффективность конкретных видов деятельности; содержать информационно-технологический компонент готовности личности к профессиональной деятельности. Используемые на практике традиционные формы представления профессиограмм ОКХ отраслевых стандартов высшей школы являются достаточно общими, не вполне соответствуют подходам, складывающимся в мировой образовательной практике и нуждаются в совершенствовании;

– формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности с учетом компетентностного подхода предъявляет требования к формированию образовательной среды учебного заведения, требует создания определенных психолого-педагогических условий и построения соответствующей модели процесса подготовки студентов.

На сегодняшний день исследование продолжается. Наша работа должна подтвердить справедливость гипотезы о том, что компетентностный подход является необходимым условием профессиональной социализации личности студентов-экономистов, поскольку обеспечивает сформированность ключевых полифункциональных социально-профессиональных компетенций студентов, как основы готовности их к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Отраслевой стандарт высшего образования, образовательно-квалификационная характеристика магистра, специалиста и магистра по специальности 8.050109 — «Управление персоналом и экономика труда». — К. : Министерство образования и науки Украины, 2003. — 61 с.
2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и мето-

- дические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.
3. Галушкина М. Задать тренды // Эксперт. — М. : Издательская группа «Эксперт», 2006. — № 1–2(496). — С. 14–24.
 4. Добренков В. И. Методы социологического исследования / А. И. Кравченко, В. И. Добренков : учебник. — М. : ИНФА — М, 2004. — 768 с.
 5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — М. : Издательская группа «Логос», 2003. — № 5. — С. 34–42.
 6. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Украины. [Электронный ресурс]: официальный сайт МОН Украины: www.mon.gov.ua
 7. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. — М. : Народное образование, 1996. — 160 с.

О. Б. Тринчук

керівник відділу зв'язків з роботодавцями
та сприяння в працевлаштуванні студентів,
Одеський національний економічний університет

НАВЧАННЯ ЗА КОМПЕТЕНЦІЯМИ ЯК ОСНОВНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ВУЗУ

Резюме

У статті йдеться про перехід в ОНЕУ на компетентнісний підхід до навчання студентів, що на думку автора значно полегшить професійну соціалізацію студентів під час пошуку свого першого місця роботи. Використання системи компетенцій дозволяє визначити сукупність знань, умінь, навичок, необхідних тому, кого навчають для успішної професійної реалізації, а також є засобом формування навчальних цілей. На основі аналізу засобів опису компетенцій запропонована багатокomпонентна модель компетенції. Використання запропонованої моделі та компетентнісного підходу для розробки навчальних курсів проілюстровано на прикладі створення моделі компетенцій випускника ОНЕУ за спеціальністю: «Управління персоналом і економіка праці».

Ключові слова: професійна готовність, компетенції, компетентнісний підхід в освіті, самовизначення, самомотивація, соціалізація особистості.

E. Trinchuk

Relations Manager with employers
and assistance in employment of students
Odessa National University of Economics

**EDUCATION COMPETENCY AS A MAJOR FACTOR
IN THE FORMATION OF READINESS TO PROFESSIONAL
STUDENTS OF ECONOMIC UNIVERSITIES**

Summary

In the article the question is about a transition in ONEU on the competence-based going near teaching of students, that in opinion of author substantially will facilitate professional socialization of students at the search of the first job. The use of the system of jurisdictions allows to define the aggregate of knowledges, abilities, skills, necessary to taught for successful professional realization, and also is the mean of forming of educational aims. On the basis of analysis of facilities of description of jurisdictions the multicomponent model of jurisdiction is offered. The use of the offered model and competence-based approach for development of educational courses is illustrated on the example of creation of model of jurisdictions of graduating student ONEU on speciality «Management and economy of labour a personnel».

Key words: professional commitment, competence, competence-based approach in education, self-determination, self-motivation, socialization.

УДК 159.942.5:616.8–085:599.537

К. А. Черных

магистрантка

кафедра дифференциальной и специальной психологии

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ВЛИЯНИЕ ДЕЛЬФИНОТЕРАПИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗАМИ ДЦП, РДА И ЗПР

В настоящее время количество детей с особенностями и нарушениями психического развития увеличивается, и особое место в этой проблематике занимают дети с различными диагнозами, как ДЦП, ЗПР и РДА, чья эмоционально-волевая сфера нарушена. Длительное пребывание в условиях частичной изоляции, невозможность полноценно передвигаться, общаться со сверстниками, участвовать в различных видах деятельности, переживание положения «отвергнутых» и множество других факторов влияют на эмоциональное состояние этих детей. Психотерапевтическая работа с такими детьми оказывает положительное влияние на самочувствие ребенка, и соответственно улучшает эмоциональное состояние. На данный момент существует множество видов психотерапии, и среди этого многообразия можно выделить дельфинотерапию. Однако, данных о влиянии дельфинотерапии на эмоциональное состояние детей в научных источниках недостаточно.

Ключевые слова: анималотерапия, дельфинотерапия, ранний детский аутизм (РДА), детский церебральный паралич (ДЦП), задержка психического развития (ЗПР), сонофоретическая модель.

Постановка проблемы. В настоящее время среди механизмов психогенеза патологического формирования личности ведущая роль принадлежит реакции на осознание дефекта, физической или сенсорной неполноценности, неправильного воспитания и своеобразного отношения окружающих к ребенку с особенностями. Длительное пребывание в условиях частичной изоляции: невозможность полноценно передвигаться, общаться со сверстниками, участвовать в различных видах деятельности; переживание положения «отвергнутых»: недоброжелательное отношение сверстников и чрезмерное внимание и любопытство окружающих, социальная депривация в связи с частым стационарированием в специализированные учреждения, эмоциональная депривация и множество других факторов влияют на уровень тревожности у таких детей. Это является важной проблемой в жизни каждого ребенка с особенностями.

Психотерапевтическая работа оказывает положительный эффект на эмоциональное состояние детей. В частности, многие авторы отмечают положительное влияние дельфинотерапии на психофизическое и эмоциональное состояние детей с особенностями.

Анализ последних исследований по данной проблеме. Последние исследования влияния дельфинотерапии при различных заболеваниях и на-

рушениях проводились на базе севастопольского военного океанариума Л. Н. Лукиной. В терапии участвовало около 1500 испытуемых различного возраста, в состав которых входили практически здоровые люди и пациенты с различными диагнозами. Испытуемые были разделены на следующие подгруппы: практически здоровые люди, дети из зон экологического неблагополучия, пациенты с синдромом хронической усталости, дети, которые страдают невротическими расстройствами, дети с синдромом раннего детского аутизма и дети, больные ДЦП. В подгруппе практически здоровых людей дельфинотерапия улучшает самочувствие испытуемых за счет сбалансирования основных систем регуляции жизнеобеспечения организма. В подгруппе испытуемых из зон экологического неблагополучия основными жалобами до начала курса были: головные боли, быстрая утомляемость, повышенная возбудимость. В результате процедур дельфинотерапии интенсивность головной боли значительно снижалась. Подгруппу испытуемых с невротическими расстройствами составляли: 178 детей, страдающих энурезом, 87 детей с диагнозом логоневроз, 100 детей с депрессивными расстройствами, а также дети с фобическими расстройствами и неврастенией. В результате сеансов дельфинотерапии наблюдалось сокращение произвольных мочеиспусканий. Особенно значительным это снижение было среди детей 5–6 лет, у которых улучшения наблюдались в 90 % случаев. Дополнительным показателем эффективности процедур дельфинотерапии для детей, страдающих энурезом, является изменение их психологического статуса — снижение показателей тревожности и агрессивности. Для пациентов с логоневрозами позитивных изменений удалось достичь в 75,9 %. Было также зафиксировано снижение напряжения регуляторных систем организма, что способствовало снижению психомоторных препятствий при произнесении слов. Наиболее высоких результатов удалось достичь при работе с невротическими расстройствами, с преимуществом психологического компонента. Здесь значительное улучшение наблюдается в 80 % случаев. Было также зафиксировано, что наибольших результатов удалось достичь в возрастной группе 5–6 лет. С увеличением возраста пациента эффективность процедур снижается.

Цель и задача статьи. В ходе нашей работы мы исследовали эмоциональное состояние детей с диагнозами ДЦП, РДА и ЗПР до и после сеансов дельфинотерапии и, на основе полученных результатов, получили данные о влиянии и эффективности дельфинотерапии на эмоциональное состояние таких детей.

Методы и методики. Для определения влияния дельфинотерапии на эмоциональное состояние детей были использованы теоретические и эмпирические методы. Среди теоретических: анализ специальной психологической и медицинской литературы, и подведение выводов. Среди эмпирических: наблюдение, интервью и такие психодиагностические методы как: анкета по выявлению тревожности у детей (Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко), методика САН (диагностика самочувствия, активности и настроения) и анкета-опросник для родителей (психологическая диагностика эмоционального состояния ребенка).

Основное содержание текста. Количество детей с различного рода нарушениями в развитии увеличивается. Самым распространенным заболеванием в клинике детских неврологических болезней является детский церебральный паралич (ДЦП). Предположительно же в Украине более 18 тысяч детей с диагнозом ДЦП. Из общего числа болеющих около 30 % имеет тяжелые формы расстройств. Дети же с задержкой психического развития (ЗПР) составляют примерно 50 % неуспевающих школьников. Диагноз ранний детский аутизм (РДА) вовремя распознают и ставят далеко не все специалисты. Большинству таких детей ставится диагноз: «задержка психо-речевого развития» различной степени тяжести. На сегодняшний день распространенность аутизма колеблется от 4 до 15 случаев на 10000 детей, причем у мальчиков аутизм встречается в 3 раза чаще, чем у девочек.

Особое место в жизнедеятельности детей с диагнозами ДЦП, РДА и ЗПР занимает их эмоциональное состояние. Для более глубокого понимания проблем в эмоциональной сфере у детей с такими диагнозами следует знать, что стоит за каждым из диагнозов.

Первые научные представления об аутизме как психическом нарушении принадлежат Е. Блейлеру [1]. Однако, вводя термин «аутизм», он фактически описывал клиническую картину шизофрении, говоря о пониженных возможностях индивида произвольно управлять своим мышлением, отключаться от мыслей ограниченных одними и теми же темами и желаниями, которые проявляются в попытках избежать любых контактов.

Описание аутизма, как синдрома, впервые встречается в работах Л. Каннера [2]. Эмпирически, при помощи метода лонгитюдного исследования детей с аутизмом, им были выделены наиболее общие черты исследуемых. По мнению автора, основными из них были: чрезмерная изоляция, замкнутость, уход от любых контактов с людьми, нарушения речевого развития и потребность в многократном повторении одних и тех же слов и движений.

Согласно определению Л. Каннера, главными симптомами аутизма являются:

- врожденная неспособность ребенка иметь нормальные отношения с людьми и справляться с ситуациями;
- развитие сложных повторяющихся стереотипных движений и видов деятельности;
- упорная приверженность установленному порядку, желание сохранить все в неизменном виде.

Более «нормативным», с нашей точки зрения, является подход Г. Аспергера, который, описывая состояние аномального поведения подростков, что проявляется в нарушении социального общения и коммуникации, ввел термин «аутистическая психопатия» [3, 4].

Одной из гипотез детского аутизма является нарушение формирования эмоциональной сферы. Будучи крайней формой психологического отчуждения, аутизм выражает степень избегания индивидом контактов с окружающей действительностью и погружением в мир собственных переживаний и размышлений. Дети, страдающие аутизмом, склонны «застрывать»

на отрицательных эмоциях в процессе социального взаимодействия, у них имеется жесткая избирательность в общении [6].

Термин «ДЦП» был предложен З. Фрейдом для объединения всех форм спастических параличей пренатального происхождения со сходными клиническими признаками. ДЦП — это не просто отставание в моторном развитии или выпадение отдельных двигательных функций, а заболевание, характеризующееся нарушением психического развития в целом. Следовательно, при ДЦП наблюдается сложная картина неврологических и психических нарушений: не только замедленный темп психического развития, но и неравномерный, диспропорциональный характер формирования отдельных психических функций.

Иными словами, ДЦП — группа двигательных расстройств, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны нервной системы за функциями мышц, как считает Е. М. Мастюкова [8].

Эмоционально-волевые нарушения и нарушения поведения у детей с ДЦП проявляются в повышенной возбудимости, чрезмерной чувствительности ко всем внешним раздражителям. Одни дети беспокойные, упрямые, склонны к проявлению раздражительности. Другие, напротив, отличаются вялостью, пассивностью, безынициативностью, нерешительностью, заторможенностью. Многим детям с ДЦП свойственна повышенная впечатлительность, они болезненно реагируют на тон голоса и нейтральные вопросы и предложения, отмечают малейшее изменение в настроении близких. Часто у этих детей наблюдается расстройство сна: спят беспокойно, со страшными сновидениями. Практически для всех детей с данным диагнозом характерна повышенная утомляемость. В результате воспитания по типу гиперопеки у большинства детей отмечается патохарактерологическое формирование личности, закрепляются отрицательные черты характера [7].

Задержка психического развития (ЗПР) — это нарушение, а именно замедление нормального хода психического развития, при котором отдельные психические функции — эмоционально-волевая сфера, мышление, внимание, память — не соответствуют общепринятым возрастным показателям.

Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и т. д.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребенка [9].

Ученые выделяют следующие особенности ЗПР:

– психологическая база для активного полноценного обучения у детей дефицитно ослаблена. Низкая потребность в общении сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия;

– эмоциональная незрелость детей с ЗПР ведёт к эмоциональной поверхности контактов, которые мимолётны, ситуативны, неустойчивы;

– расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость ведёт к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в цепочку реакций и неадекватных способов выхода из конфликтов;

- общая незрелость приводит детей к зависимости от более волевых членов коллектива, подчинённости им;
- у детей нет развитой самооценки, устойчивости и критичности;
- большинство детей с ЗПП психически неустойчивы: они непоследибельные, неровные, часто нелогичные, конфликтные, малопредсказуемые;
- адаптивные механизмы у ребёнка с ЗПП также своеобразны: он не имеет развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного и продуктивного устранения недостатков. Такие формы вызывают негативную реакцию окружающих, что тормозит социализацию ребёнка [5].

Для детей с такими особенностями очень эффективна психотерапия. Среди множества видов психотерапии можно выделить те из них, в которых искусство и природа выступают как терапевтический фактор, в том числе, например, натуртерапия. Именно в случае натуртерапии, происходят такие изменения в отношении личности с окружающей средой, которые повлекут за собой превращение первоначальной конфликтной ситуации в неконфликтную, с одной стороны, а с другой — может обусловить изменение самовосприятия, самооценки, способствовать восстановлению внутренней психодинамики.

Однако некоторые психологи и психотерапевты выделяют в качестве самостоятельной и такую часть натуртерапии как анималотерапию [10]. Анималотерапия (от латинского «animal» — животное) — вид терапии, использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помощи. Это цивилизованный научный метод лечения и профилактики серьезных заболеваний.

Одним из видов анималотерапии является дельфинотерапия, влияние и эффективность которой мы исследовали. Дельфинотерапия является альтернативным, нетрадиционным методом психотерапии, где в центре психотерапевтического процесса лежит общение человека и дельфина. Это — специально организованный процесс, протекающий под наблюдением ряда специалистов: врача, ветеринара, тренера, психолога (психотерапевта, дефектолога, педагога). В психотерапии участвуют специально обученные животные, обладающие «хорошим характером» [11].

Дельфинотерапия делится на два направления:

1. Свободное взаимодействие с животным с минимальным участием специалистов (врача, тренера, психолога, психотерапевта, педагога и т. д.) В данном направлении клиент (пациент) сам выстраивает свои отношения с дельфином, выбирает способы взаимодействия в рамках допустимых возможностей. Роль специалистов ограничивается обеспечением безопасности клиентов и дельфинов.

2. Специально организованное общение. Общение с животным осуществляется через специалиста (врача, психотерапевта, психолога и т. д.), где общение со специалистом для клиента несет психотерапевтическое значение, а общение с дельфином выступает как фон, среда. Здесь характер и тип дельфинотерапии подчиняется намеченной цели. В этом направлении дельфинотерапия может решать разные задачи: психотерапевтические,

психокоррекционные, психопрофилактические, физиотерапевтические, педагогические — это зависит от запроса клиента и специалиста, который будет замыкать терапевтическую цепь.

В основу метода дельфинотерапии положена «сонофоретическая модель», когда дельфин выступает в качестве природного ультразвукового сонара и происходит позитивная стимуляция ЦНС и других органов пациента. Сонофорез как прямой результат эхолокационного воздействия дельфина, может объяснять, и химические и электрические изменения, которые наблюдались в ЦНС. Сонофорез — увеличение потока ферментов, особых гормонов, проникающих через мембраны клетки в результате кавитации.

Использование дельфина обусловлено его природными особенностями: сочетание уникальных физических данных и высокого интеллекта, потребность и способность к межвидовому общению, использование невербальных средств коммуникации, игровое поведение, а также особым отношением человека к дельфину. Дельфин является одним из ярких символов самого первого начала вещей, т. е. архетипичен. Это порождает сильную положительную установку. На стыке установки и реального восприятия появляется так называемый «Эффект дельфина», выступающий мощным лечебным фактором. Восприятие дельфина уже несет в себе психотерапевтический эффект. Общение с дельфином включает в себе следующие лечебные факторы: положительные эмоции, седативный, отвлекающий, активизирующий и катарсический эффекты. Дельфин ярко демонстрирует интерес к партнеру по общению, активно взаимодействует, требует обратного ответа, привлекает к себе внимание, демонстрирует дружелюбность, искренность намерений [12].

Согласно цели и задачам исследования в качестве испытуемых была подобрана выборка детей дошкольного и младшего школьного возраста с диагнозами ДЦП, РДА и ЗПР (30 детей), которые проходили курс дельфинотерапии в Одесском дельфинарии «Немо». Среди исследованных было 18 мальчиков и 12 девочек, средний возраст которых составлял от 2 до 10 лет. Случаи с диагнозом ДЦП — 36,6 %, РДА — 20 % и ЗПР — 43,3 %.

Для определения влияния дельфинотерапии исследование проводилось в начале курса (перед первым занятием) и в конце курса (после 5–10 сеансов).

Анализируя полученные результаты диагностики (регистрируя данные до и после сеансов дельфинотерапии), мы можем сделать следующие выводы:

– до сеансов дельфинотерапии, в анкетах для родителей психологической диагностики эмоционального состояния детей, наиболее часто встречались положительно отмеченные пункты, с такими характеристиками как приступы крика и избыточность эмоций у детей, что не было зафиксировано после сеансов дельфинотерапии;

– частота встречаемости положительных ответов родителей на пункты анкеты по выявлению тревожности уменьшилась в среднем на 3,3 %, что

является соответственно показателем снижения уровня тревожности детей после сеансов дельфинотерапии;

- уровень тревожности, по данным анкетирования, после прохождения курса дельфинотерапии, снизился в 90 % случаев. И только в 10 % случаев наблюдалось увеличение уровня тревожности у детей, что может быть связано с индивидуальными особенностями ребенка;
- уровень самочувствия увеличился после сеансов дельфинотерапии в 80 % случаев. И только в 20 % случаев уровень самочувствия снизился;
- у уровень активности увеличился после занятий в 80 % случаев. Соответственно, в 20 % случаях уровень активности снизился;
- уровень настроения увеличился после курса дельфинотерапии в 70 % случаев, но в 30 % случаев уровень настроения снизился.

Выводы. Анализ литературы по проблеме дал нам более детальное понимание особенностей эмоционального состояния детей с такими диагнозами, как ДЦП, ЗПР и РДА. Мы исследовали эмоциональное состояние детей до и после сеансов дельфинотерапии с помощью наблюдения, интервью и других психодиагностических методов и получили результаты, позволившие сделать нам следующие вывод: дельфинотерапия, как вспомогательный метод психотерапии, эффективен для детей с такими диагнозами как ДЦП, РДА и ЗПР. Уровень тревожности таких детей заметно снижался после прохождения курса сеансов дельфинотерапии (5–10 сеансов), уровень самочувствия, активности и настроения этих детей также увеличивался в большинстве случаев. Однако, мы наблюдали также и противоположные результаты. В 10 % случаев уровень тревожности детей увеличился после занятий, у 20 % детей уровень самочувствия и активности снизился, а у 30 % уровень настроения снизился по сравнению с предыдущими показателями. В случае с 15 испытуемыми данные показатели были снижены почти вдвое. Такие изменения могут быть вследствие индивидуальных особенностей детей. Такие факторы как новая обстановка (к которой некоторые дети не могли привыкнуть долго), страх воды, неумение плавать, боязнь дельфинов и не налаженный контакт с дельфинотерапевтом, отношение родителей и их вмешательство в процесс занятий — откладывали отпечаток как на процесс дельфинотерапии, так и на ребенка и показатели по окончанию курса.

Также можно сделать вывод о том, что дельфинотерапия имеет положительный эффект на уровень тревожности детей. Общение с дельфинами помогает стабилизировать психоэмоциональное состояние, снять психологическое напряжение. Общение с дельфином является мощным эмоциональным фактором, который стимулирует ребенка к освоению новых движений и поведенческих паттернов. Положительный эмоциональный настрой, отличающий занятия с дельфинами, способствует подъему активности, улучшению настроения и общего состояния детей.

В виде дальнейших перспектив мы предусматриваем исследование влияния других видов психотерапии (иппотерапия, канистотерапия, фелинотерапия и т. д.) как на эмоциональное состояние, так и на самочувствие в целом, у детей с особенностями.

Список літератури

1. Баевский Р. М. Оценка адаптационных возможностей организма и риска развития заболеваний / Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. — М., 1997. — 172 с.
2. Баенская Е. П. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. П. Баенская. — СПб. : Дидактика Плюс, 2001. — 365 с.
3. Башина В. М. Детский аутизм процессуального генеза: вопросы патогенеза, клиника и дифференциальная диагностика / В. М. Башина, М. Г. Красноперова // Психиатрия и психофармакотерапия. — 2004. — Т. 6, № 1.
4. Башина В. М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с РДА / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Альманах Исцеление. — Москва, 1993. — С. 93.
5. Кулагина И. Ю. Эмоциональные реакции детей с ЗПР в оценочной ситуации // Дефектология. — 1987. — № 3.
6. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2007. — 288 с.
7. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузне Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. — М. : Академия, 2002.
8. Семёнова К. А., Мастюкова Е. М., Смуглин М. Я. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. — М. : Медицина, 1972.
9. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. — М. : Академия, 2002.
10. Menkes J. H. Textbook of child neurology, Williams and Wilkins, Baltimore, 1995, p. 325–373.
11. <http://dolphinsalta.com/>
12. <http://www.therapy.by/therapy/delfinoterapiya/>

К. О. Черних

магістрантка

кафедра диференціальної і спеціальної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ВПЛИВ ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЇ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДІТЕЙ З ДІАГНОЗАМИ ДЦП, РДА І ЗПР

Резюме

Нині кількість дітей з особливостями і порушеннями психічного розвитку збільшується і особливе місце в цій проблематиці займають діти з різними діагнозами, як ДЦП, ЗПР і РДА, чия емоційно-вольова сфера порушена. Тривале перебування в умовах часткової ізоляції, неможливість повноцінно пересуватися, спілкуватися з однолітками, брати участь в різних видах діяльності, переживання положення «знехтуваних» і безліч інших чинників впливають на емоційний стан цих дітей. Психотерапевтична робота з такими дітьми позитивно впливає на самопочуття дитини, і відповідно покращує емоційний стан. На даний момент існує безліч видів психотерапії, і серед цього різноманіття можна виділити дельфінотерапію. Проте, даних про вплив дельфінотерапії на емоційний стан дітей в наукових джерелах недостатньо.

Ключові слова: анімалотерапія, дельфінотерапія, ранній дитячий аутизм (РДА), дитячий церебральний параліч (ДЦП), затримка психічного розвитку (ЗПР), сонофоретична модель.

K. Chernykh

student

I. I. Mechnikov Odesa national university

EFFECT OF DOLPHIN THERAPY ON THE EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH ICP (INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS), AUTISTIC DISTURBANCE AND MENTAL RETARDATION.

Summary

At present, the number of children with peculiarity and disabilities of mental development increases and children with different diagnoses such as ICP, autistic disturbance and mental retardation, whose affection and volition sphere are broken, take a special place in this issue. Prolonged stay in partial isolation, inability to move around easily, interact with peers, participate in different activities, the experience of being rejected and many other factors affect the emotional state of the children. Psychotherapeutic work with these children has a positive effect on the health of the child, and therefore improves the emotional state of the child. At the moment, there are many types of the psychotherapy and among this variety it is possible to highlight the dolphin therapy. However, there is lack of facts in scientific sources about the influence of dolphin therapy on the emotional state of children.

Key words: animal-assisted therapy, ICP (infantile cerebral paralysis), autistic disturbance, mental retardation, sonoforetic model.

УДК 159.923.2:330.33.01

Т. П. Чернявская

доктор психологических наук, профессор

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В БИЗНЕСЕ

Статья посвящена исследованию психологического обеспечения эффективной коммуникации в бизнесе. Теоретический анализ современных концепций коммуникации в бизнесе позволил обосновать методологические основы развития профессионально важных для бизнеса коммуникативных качеств. В статье представлена авторская модель профессионально важных для бизнеса лидерских качеств и программа тренинга «Эффективные коммуникации в бизнесе».

Ключевые слова: эффективная коммуникация, психологическое обеспечение, лидер бизнеса, коммуникативные качества.

Постановка проблемы. Эффективная коммуникация часто является одним из главных ключей к успеху в предпринимательской, управленческой, коммерческой и финансовой деятельности. От того, насколько эффективно налажено взаимодействие с партнёрами, клиентами, коллегами, сотрудниками, представителями государственных органов, напрямую зависит достижение поставленных целей в бизнесе.

Обучение деловой коммуникации — это один из способов повысить квалификацию персонала и мотивацию сотрудников, проявить заботу о них и о будущем фирмы. Это великолепный способ получения максимальной выгоды от коммерческой деятельности. Предлагаемое психологическое обеспечение эффективной коммуникации в бизнесе включает тренинг «Эффективные коммуникации в бизнесе», учитывает ключевые особенности работы различных направлений бизнеса (управленческой, маркетинговой, финансовой, производственной), в которых требуется мастерство в общении с клиентами, заказчиками, партнерами, поставщиками, сотрудниками.

В современных условиях дефицита профессионалов с навыками эффективной деловой коммуникации особенно актуально использование психологического обеспечения эффективной коммуникации в бизнесе, что является ключевым условием конкурентоспособности отечественных предприятий. Именно поэтому психологический тренинг «Эффективные коммуникации в бизнесе» для руководителей предприятий способствует развитию их коммуникативного потенциала.

Анализ последних исследований и публикаций. Для нашего исследования представляют большой интерес работы, посвященные психологическим аспектам коммуникации в бизнесе (У. Вейвер [8], В. Зигерт [1], Л. Лат [1], Т. Питерс [2], А. Ребер [3], Р. Уотермен [2], Э. Шостром [6], У. Шрам [7]).

Большой толковый психологический словарь трактует понятие «коммуникация» следующим образом: «Коммуникация в широком смысле — перемещение чего-то с одного места на другое. Перемещаться могут сообщения, сигналы, значения. У передающего и принимающего устройств должен быть общий код, чтобы интерпретировать значение информации, содержащейся в сообщении без ошибки» [3, 361]. С общих позиций теория коммуникации объясняет полезные для психологии модели взаимодействия, процессы памяти, физиологические функции, язык.

Энциклопедический словарь дает такое определение: «коммуникация (от лат. *communico* — «делаю общим, связываю, общаюсь») ... В психологии это понятие обозначает социальную связь и взаимодействие. Специалисты в области психологии личности используют словосочетание «коммуникативные качества личности», под которыми подразумевают выраженные в разной степени способности к установлению контактов и организации взаимодействий. ... Наиболее успешны в этой сфере интеллектуально развитые экстраверты с большим социальным опытом общения» [4, 225].

Термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами в человеческом общении).

Технологии эффективной коммуникации направлены на процесс общения и базируются на принципе: говорить необходимо не так, чтобы Вас поняли, а так, чтобы Вас не могли не понять. Искусство убеждения включает психологические приемы, умения и навыки: умение слышать собеседника, при необходимости видеть мир его глазами, сопереживать, быть к нему внимательным — все то, что побуждает Вашего партнера раскрываться в общении с Вами, способствует его самореализации, доставляет ему внутреннее удовлетворение и тем самым делает Вас интересными и желанными собеседниками. Степень психологического комфорта, возникающего у участника переговоров в процессе общения с Вами, играет заметную роль в серьезных спорах и столкновениях, формируя внутреннюю мотивацию и создавая условия не только для дальнейшего развития диалога, но и для сближения взглядов, позиций, мировоззренческих установок и последующей выработки взаимовыгодных договоренностей. Умение относиться с неподдельным вниманием к партнерам по переговорам и говорить с ними на их языке — основной критерий успеха [6].

Для лучшего понимания коммуникативного процесса исследователи используют метод моделирования. Модель коммуникации является упрощением, схематически воспроизводящим лишь наиболее существенные черты и внутренние связи реально действующего механизма.

Одну из ранних моделей коммуникации предложил У. Вейвер [8]. Он исходил из факта, что процесс коммуникации включает: источник информации; сообщение; передатчик, преобразующий (кодирующий) сообщение в сигнал, удобный для передачи; канал связи (среда), с помощью которого сигнал передается от передатчика приемнику; приемник или пункт назна-

чення (адресат). Такой подход базировался преимущественно на принципе работы телефона и представлен схемой на рисунке 1.

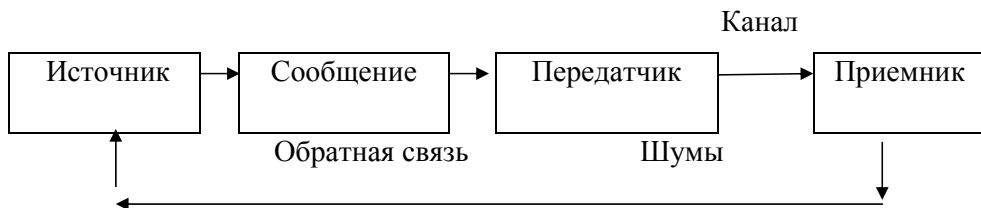


Рис. 1. Модель коммуникации как линейный односторонний процесс

Данная модель коммуникации концентрировала внимание главным образом на технических вопросах и не обращала внимания на факторы психологического воздействия, проблемы социальной среды, которые намного шире сугубо технических. Одним из главнейших факторов коммуникации является человеческий фактор, который более всего усложняет процесс коммуникации, информационного взаимодействия людей, построения особых взаимоотношений между ними в процессе общения.

У. Шрам [7] писал, что коммуникация — это то, что совершается людьми. По его мнению, в ней нет ничего магического, кроме того, что в нее вкладывают люди, вступая в коммуникативные связи. Концепция коммуникации У. Шрама [7] предусматривает модель двустороннего процесса связи, когда отправитель и получатель информации действуют в пределах свойственных им рамок соотносительности, взаимоотношений, сложившихся между ними, и окружающей их социальной ситуации (рис. 2).

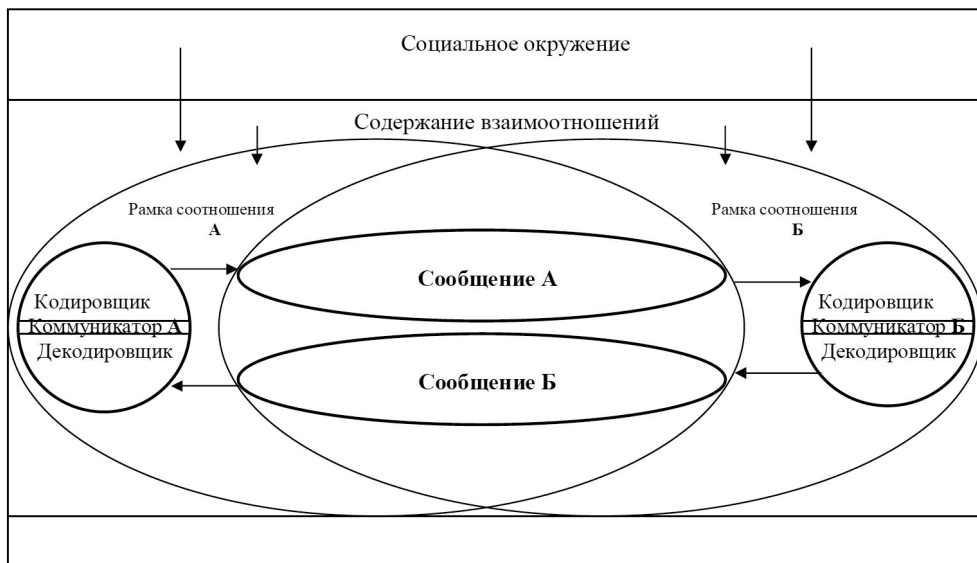


Рис. 2. Модель двустороннего процесса коммуникации

Из рисунка видно, что коммуникация — это двусторонний процесс обмена сообщениями, базирующийся на общепризнанных понятиях и обусловленный как содержанием взаимоотношений коммуникаторов А и Б, так и социальным окружением.

Основная проблема коммуникаций между элементами организационной структуры обусловлена неопределенностью во взаимоотношениях между отдельными структурными единицами организации. При этом распоряжения и директивы руководящего органа организации могут не соответствовать ситуации, не пониматься подчиненными, дублироваться, последующее сообщение может противоречить ранее посланным. В случае неопределенности ситуации горизонтальные связи между отдельными подразделениями или членами организации становятся ненадежными, информация к подразделениям поступает хаотично, что вызывает информационный голод или, наоборот, избыток противоречивой информации.

Причины возникновения проблем коммуникации из-за непонимания, по мнению Т. Питерса и Р. Уотермена [2], заключаются в следующем.

1. Различия в восприятии сообщения и его основной идеи и концепции происходят по следующим причинам. В силу неправильного кодирования сообщения руководителями без учета культуры и установок членов организации. Например, сообщение написано или передано на непонятном языке, содержит много слов, принадлежащих другой субкультуре, или специальных терминов, выбрана область деятельности или знания, малоизвестная членам организации. В силу конфликта между сферами компетенции, основами суждений отправителя и получателя информации. А также по причине различных социальных установок членов организаций, различных структур ценностей.

2. Барьеры, возникающие из-за плохо сформулированных сообщений, которые могут приводить к потере информации при передаче получателем.

3. Невербальные преграды.

4. Неудовлетворительная обратная связь. Например, из-за неумения слушать.

Управленческий процесс основан на профессиональном общении работников разных уровней: должностных лиц с подчиненными, коллегами, руководством, партнерами по бизнесу, руководителями и специалистами коммерческих, банковских структур. Профессиональные контакты руководителя включают: личные деловые взаимоотношения с подчиненными, беседы с сотрудниками, выяснение положения дел и взаимоотношения в коллективе, оценку тех или иных событий. Подчиненные часто информируют руководителей о трудностях, согласовывают производственные и личные вопросы. Значительная часть времени руководителя уходит на деловые беседы с представителями предприятий, поставщиков, потребителей, органов местного самоуправления.

В. Зигерт и Л. Лат [1] отмечают, что хлеб людей организации — информация и коммуникации. Если нарушаются информационные потоки внутри предприятия и связи с внешним миром, само существование этого предприятия под угрозой. Одной информации недостаточно. Только когда

она соответствующим образом преобразуется и обрабатывается, когда возникают коммуникативные связи, обеспечиваются существование и эффективная деятельность организации.

Постановка цели и задач. Целью исследования является методологическое обоснование психологического обеспечения эффективной коммуникации в бизнесе при помощи специализированного бизнес-коммуникативного тренинга.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ современных психологических концепций эффективной коммуникации в бизнесе.

2. Обоснование методологических и инструментальных основ развития профессионально важных для бизнеса коммуникативных качеств.

3. Разработка и внедрение в практику обучения управленческого персонала организаций психологического тренинга «Эффективные коммуникации в бизнесе».

Разработанная нами модель профессионально важных для бизнеса лидерских качеств описывает ключевые, интегральные и функциональные качества и действия, приближенные к базовым психологическим процессам таким, как когнитивно-эмоциональному, мотивационно-действенному, коммуникативно-направленому.

Коммуникативный конструкт модели включает: уверенность в себе и эффективную работу в команде; способность подчинять и подчиняться ради достижения цели; способность убеждать и договариваться; умение говорить взвешенно и умение слушать и слышать ключевые смыслы, идеи, улавливать перспективные направления; самостоятельность и умение работать в команде; способность генерировать и управлять изменениями.

Таблица

Модель профессионально важных для бизнеса лидерских качеств

Лидерские качества и действия профессионально важные для бизнеса	
Интегральные	Функциональные
Бизнес-чутье, интуиция, концептуальное мышление	Видение образа будущего в ситуациях неопределённости Ясное выражение целей и постановка краткосрочных задач Поиск и нахождение выгод, бизнес-возможностей Ориентация на эффективность, качество, инновации Способность превращать непользу в пользу Способность управлять хаосом, сложными процессами
Готовность к риску, минимизация угроз	Предпочтение ситуаций «вызова» и умеренного риска Принятие ответственности за воплощение бизнес-идей и по минимизации угроз действия
Умение генерировать изменения, управлять ими	Противодействие посредственности и замена инерции новой энергией, новым направлением движения Умение смело смотреть в лицо реальности, изменять ее Умение видеть в рискованных предприятиях шанс на успех и легко принимать вызов

Окончание табл.

Лидерские качества и действия профессионально важные для бизнеса	
Интегральные	Функциональные
Независимость, уверенность в себе, эффективная работа в команде	Ориентация на свободу действий, творческую работу Способность решать трудные задачи и принимать чужую точку зрения, полезную для дела Умение находить и мотивировать людей, способных реализовывать поставленные цели Мобилизация собственных сил и усилий команды на достижение целей
Умение подчинять и подчиняться ради достижения цели	Умение заставить действовать всех и менять стратегии достижения цели Готовность к неоднократным усилиям для преодоления препятствий Способность постоянно действовать и вовремя «притормозить»
Умение убеждать, договариваться	Установление, развитие полезных контактов и связей Умение говорить взвешенно и выделять ключевые смыслы Способность влиять на людей и убеждать их, используя осторожные стратегии Способность конструктивно разрешать конфликты

Разработка ключевых конструкторов модели велась в направлении того, что структурные компоненты профессионально важных лидерских качеств, являясь внешне противоречивыми, в результате синергии создают уникальные качества, определяющие успешность личности в бизнесе.

Тренинг «Эффективные коммуникации в бизнесе», разработанный и внедренный нами в практику обучения управленцев бизнес-организаций — это система практических примеров и рекомендаций по внедрению психологических техник выявления и развития профессионально важных для бизнеса коммуникативных качеств.

Цели тренинга.

1. Совершенствование навыков индивидуальной и групповой эффективной коммуникации в бизнесе.
2. Развитие практических навыков эффективного взаимодействия.
3. Развитие умений превращать конфликт в продуктивную приверженность общим целям.

Задачи тренинга.

1. Освоение закономерностей делового общения и овладение техниками эффективных коммуникаций и взаимодействия с клиентами, деловыми партнерами, сотрудниками, другими партнерами по общению.
2. Развитие способности адекватного и наиболее полного познания своего коммуникативного стиля и стиля общения других людей.
3. Снятие барьеров, мешающих реальному и продуктивному бизнес-общению.
4. Освоение навыков быстрой диагностики ситуации и выбора оптимальной стратегии управления бизнес-коммуникациями.

5. Освоение стратегий эффективного общения в условиях дефицита информации, времени, высокой скорости изменений, неопределенности, влияния иных стрессорирующих факторов.

В таблице представлена структура психологического тренинга «Эффективные коммуникации в бизнесе».

Структура включает название и содержание тем и разделов тренинга со следующими блоками: 1) информационный, 2) диагностический, 3) коррекционно-развивающий.

Таблица

Структура тренинга «Эффективные коммуникации в бизнесе»

Название темы	Раздел
Тема 1. Успешная бизнес-презентация	Блок 1 (информационный). Определение приоритетов и ключевых пунктов выступления. Работа с программой Power Point. Установление контакта. Позитивные отношения со слушателями, создание благожелательной атмосферы. Учет интересов целевой группы. Невербальные аспекты. Способы концентрации, удержания внимания аудитории. Использование особенностей расположения мебели при общении. Блок 2 (диагностический). Диагностика силы взгляда, особенностей голоса, мимики и жестики (закрытой и открытой жестикуляции), поз. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие навыков презентации, стройно излагать свои мысли, позитивно влиять на настроение аудитории. Развитие навыков просто, ясно и понятно говорить о сложных вещах, управлять аудиторией, «держать удар» и «переводить стрелки».
Тема 2. Эффективное деловое общение	Блок 1 (информационный). Техники активного слушания, задавания вопросов. Позитивное мышление: построение мыслей и утверждений, превращая их из негативных наблюдений в позитивные утверждения. Сила простоты. Борьба со сложностью в организации, одновременно наводя в ней порядок. Умение легко и приятно устанавливать контакты, решать вопросы в свою пользу и также приятно расставаться и оставлять после себя приятное впечатление. Блок 2 (диагностический). Самооценка участников их умений активно слушать, эффективно задавать вопросы, просто и ясно высказывать свои мысли. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие умения видеть что-то хорошее в самых, казалось бы, негативных вещах. Умение переводить «минусы» в «плюсы». Коррекция речи — важного инструмента руководителя, повышающего эффективность управления.
Тема 3. Эффективное бизнес-взаимодействие	Блок 1 (информационный). Трансактный анализ: правильное понимание взаимодействия между людьми. Защитные маневры. Аргументация, доказательство, убеждение: логические и психологические аргументы. Проблемное поведение в команде.

Название темы	Раздел
	<p>Техники взаимодействия с проблемными людьми в команде. Конкурирующее и взаимодействующее поведение в команде. Использование осторожных стратегий для убеждения людей. Блок 2 (диагностический). Диагностика коммуникативных установок на основе концепции трансактного анализа. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Минимизация, устранение проблемного поведения. Развитие взаимодействующего поведения.</p>
<p>Тема 4. Телефонный маркетинг</p>	<p>Блок 1 (информационный). Правила ведения эффективного общения по телефону. Работа с голосом. Психотипы при общении по телефону. Ошибки телефонных переговоров. Трудные звонки. Прием обоснованных претензий. Как расположить к общению неразговорчивого человека, для которого ваш звонок — полная неожиданность, как вести с ним непринужденный конструктивный разговор. Блок 2 (диагностический). Самооценка участников их умений в общении с клиентами по телефону: устанавливать контакт, вести разведку потребностей, работать с возражениями. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие навыков просто, понятно и доходчиво сообщать информацию по телефону, вести непринужденный диалог.</p>
<p>Тема 5. Психологическая устойчивость руководителя</p>	<p>Блок 1 (информационный). Управление эмоциями: избавление от стереотипов, комплексов, страхов; достижение баланса между стрессом и расслаблением. Уверенность в себе. Вера в способность выполнять трудные задачи. Умение открыто выражать желания и чувства. Умение говорить «нет». Умение вызывать симпатию и доверие к себе. Самооценка, способствующая успешности в бизнесе. Уверенное поведение в конфликтных ситуациях. Блок 2 (диагностический). Диагностика эмоционального состояния. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие умения различать уверенное, неуверенное и агрессивное поведение. Развитие умения открыто выражать свои чувства.</p>
<p>Тема 6. Управление конфликтными ситуациями</p>	<p>Блок 1 (информационный). Конфликтные коммуникации. Типы конфликтов: положительные и отрицательные стороны. Стратегии поведения: борьба, компромисс, приспособление, сотрудничество, избегание. Конфликты в организации. Ролевые конфликты. Разрешение межгрупповых конфликтов. Негативные и позитивные последствия конфликта. Применение для разрешения конфликтов метода, основанного на сотрудничестве. Блок 2 (диагностический). Диагностика ролевых конфликтов. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Коррекция ролевых конфликтов. Совершенствование способности команды применять для разрешения конфликтов кооперативную стратегию.</p>

Результаты тренинга проявились в улучшении взаимодействия между подразделениями. Круглые столы по улучшению взаимодействия стали проходить в более конструктивном и позитивном формате (поиска и нахождения ответов на вопросы не «кто виноват?», а «почему не работает?», «как улучшить?»), завершаться прояснением сути проблем и конкретными договоренностями, направленными на совместное их решение.

Выводы

По прошествии коммуникативного тренинга повышение у его участников стрессоустойчивости проявилось, по их мнению, в большей уверенности в себе, собранности, мобилизованности для решения сложных проблем в напряженных ситуациях. Участники тренинга рассказывали в беседах с ними и отмечали в анкетах обратной связи, что во время тренинга они ознакомились с полезной информацией, у них возникли свежие идеи для бизнеса, что тренинг помог им освоить техники: эффективной самопрезентации и презентации коммерческого предложения; эффективного разрешения конфликтных ситуаций, общения после конфликта и др.

Через пол года после прохождения тренинга у его участников были выявлены значимые позитивные сдвиги в уровне развития коммуникативных и ассертивных навыков, умений взаимодействовать с трудными людьми в команде, эффективно разрешать конфликтные ситуации.

Список литературы

1. Зигерт В., Лат Л. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Лат. — М. : Экономика, 1990. — 244 с.
2. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления / Т. Питерс, Р. Уотермен. — М. : Прогресс, 1986. — 418 с.
3. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1. (А-О); / пер. с англ. ; Ребер А. — Изд-во АСТ, Изд-во ВЕЧЕ, 2003. — 592.
4. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. — СПб. : Питер, 2011. — 672 с.
5. Чернявская Т. П. Психология успешности личности в бизнесе : [монография] / Т. П. Чернявская. — Одесса : Астропринт, 2010. — 288 с.
6. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. — Минск : ТИЦ «Полифакт», 1992. — 127 с.
7. Schramm W. The Nature of Communication Between Humans // Process of Effects of Mass Communication / Rev. ed. by Wilbur Schramm and Donald F. Roberts. — Urbana, 1971. — P. 17.
8. Weaver W. The Mathematics of Communication // Communication and Culture: Reading in the Codes of Human Interaction Ed. by Alfred G. Smith. — N.Y., 1966. — P. 17.

Т. П. Чернявська

доктор психологічних наук, професор
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В БІЗНЕСІ

Резюме

Стаття присвячена дослідженню психологічного забезпечення ефективної комунікації в бізнесі. Теоретичний аналіз сучасних концепцій комунікації в бізнесі дозволив обґрунтувати методологічні основи розвитку професійно важливих для бізнесу комунікативних якостей. У статті представлена авторська модель професійно важливих для бізнесу лідерських якостей і програма тренінгу «Ефективні комунікації в бізнесі».

Ключові слова: ефективна комунікація, психологічне забезпечення, лідер бізнесу, комунікативні якості.

T. P. Chernyavskaya

doctor of psychological sciences, professor
I. I. Mechnikov Odessa national university

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN BUSINESS

Summary

The article deals with the research of psychological support for effective communication in business. Theoretical analysis of modern concepts of communication in business allowed to substantiate methodological foundations for development of communication skills and qualities professionally important for business. The article presents the author's model of leadership skills and qualities, professionally important for business, as well as «Effective Communication in Business» workshop program.

Key words: effective communication, psychological providing, business leader, communicative qualities.

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Журнал «Вісник Одеського національного університету. Психологія» має мету інформувати читачів про нові наукові дослідження у сфері психологічної науки. У журналі друкуються статті та короткі повідомлення, в яких наведені оригінальні результати теоретичних досліджень і огляди з актуальних проблем за тематикою видання.

Статті публікуються українською, російською або англійською мовами.

Матеріали для публікації повинні бути оформлені таким чином:

- у першому рядку ліворуч вказують індекс УДК (жирний прямий); у кожному наступному рядку:

- (у називному відмінку виділити жирним прямим) **Прізвище Ім'я По батькові**, науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора (без скорочень); якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками;

- (по центру прописними літерами, виділити жирним) **НАЗВА СТАТТІ**;

- (по центру виділити жирним) **Анотація**;

- (з абзацу) текст анотації українською мовою;

- (з абзацу) **Ключові слова**: (перелік ключових слів — бажано від трьох до восьми, не виділяти жирним);

- текст статті;

- (по центру виділити жирним) **Список літератури**

- Список використаних джерел оформляється відповідно до стандартів ДСТУ ГОСТ 7.1:2006, ДСТУ 3582–97, ГОСТ 7.12–93;

- анотація російською мовою у такому порядку й вигляді: **Назва статті** (по центру виділити жирним прямим); **прізвища та ініціали авторів** (виділити жирним курсивом); **Анотация** (по центру виділити жирним); (з абзацу) текст анотації; (з абзацу) **Ключевые слова**: (перелік ключових слів — бажано від трьох до восьми, не виділяти жирним).

- анотація англійською мовою у такому порядку й вигляді: **Назва статті** (по центру виділити жирним прямим); **прізвища та ініціали авторів** (виділити жирним курсивом); **Resume** (по центру виділити жирним); (з абзацу) текст анотації; (з абзацу) **Keywords**: (перелік ключових слів — бажано від трьох до восьми, не виділяти жирним).

- у структурі статті повинні бути відображені обов'язкові елементи згідно з вимогами ВАК України до наукових статей, а саме:

- постановка проблеми* у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

- аналіз останніх досліджень і публікацій*, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор;

- виділення невирішених раніше частин загальної проблеми*, котрим присвячується стаття;

- формулювання цілей статті* (постановка завдання);

виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
висновки з даного дослідження;
перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

2. **Текст статті** має бути набраний шрифтом Times New Roman, 13 кеглем через 1,5 інтервали; верхнє і нижнє поле — 2 см, лівє — 2,5 см, правє — 1,5 см; абзац — 1,25 см. Назви розділів в тексті статті — по центру, назви підрозділів — з абзацу, таблиці — по центру. Не допускається форматування за допомогою пустих рядків.

3. **Рисунки та графіки** у статтю вставляють в одному з форматів (jpeg, bmp, tif, gif) з роздільною здатністю не менше ніж 300 dpi (подавати якісні оригінали). Написи на рисунках виконують шрифтом основного тексту та розміру. Рисунки підписують і нумерують (якщо їх більше ніж один) під рисунком по центру тексту — шрифтом розміру 12 накреслення *Курсив (Italic)*. Всі об'єкти в простих рисунках, які зроблені у Word, мають бути обов'язково згруповані. Текст статті не повинен містити рисунків і/або текста в рамках, рисунків, розташованих поверх/за текстом й т. і., тобто текст повинен форматуватися таким чином, щоб для всіх об'єктів було встановлено розміщення «у тексті». Складні, багатооб'єктні рисунки з нашаруваннями готувати за допомогою графічних редакторів (CorelDraw, PhotoShop та ін.).

4. **Таблиці** подають як окремі об'єкти у форматі *Word* з розмірами, приведеними до сторінки складання. Основний кегль таблиці 11, заголовок 12. Заголовки таблиць розміщують по центру сторінки, накреслення п/ж, пряме, а нумерація таблиць (якщо їх більше ніж одна) — по правому краю сторінки.

5. **Формули** подають у форматі *Microsoft Equation 3.0 (4.0)*, вирівнюють по центру посередині тексту і нумерують в круглих дужках з правого краю. Шрифт за визначенням *Word*: звичайний — 13 пт, великий індекс — 9 пт, маленький індекс — 6 пт, великий символ — 14 пт, маленький символ — 10 пт.

6. Окремий файл — відомості про автора:
- прізвище, ім'я, по батькові;
 - учене звання, посада місце роботи автора (установа, підрозділ);
 - адреса; електронна пошта; телефон.

7. Стаття має бути прорецензована і рекомендована до друку та подаватися з рецензією керівника, консультанта або фахівця з проблеми, що досліджується, а також з рекомендацією відділення, оформленою як витяг із протоколу засідання відділення або Вченої ради установи.

8. Редколегія, за погодженням з автором, може редагувати матеріал. Відповідальність за зміст статті несе автор. В одному номері може бути опублікована тільки одна стаття автора.

Редакційна колегія журналу

«Вісник Одеського національного університету. Психологія»
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
вул. Дворянська, 2,
м. Одеса, 65082

Електронну версію статті
можна надіслати електронною поштою за адресою
visnyk_psy@onu.edu.ua

Відповідальний редактор (контактна особа)
Кононенко Оксана Іванівна — канд. психол. наук, доцент
oksana.kroshka@gmail.com
тел. 067-796-40-10

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 психологічних 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 № 3 від 27.11.2012 р.

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

Тираж 100 прим. Зам. № 896.

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.odessa.ua; www.fotoalbom-odessa.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.

