

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ 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 18. Випуск 1(27). Частина 2. 2013

Матеріали

Першої Міжнародної науково-практичної конференції

*«Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації
життєвого шляху»*

Одеса

«Астропринт»

2013

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

ODESA NATIONAL UNIVERSITY HERALD

Series: Psychology

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

Volume 18. Issue 1 (27). Part 2. 2013

Odesa
«Astroprint»
2013

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

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

Редакційна колегія серії:

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

Editorial board of the journal:

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

Editorial board of the series:

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

ЗМІСТ

Журавель А. В. Інтервізія як засіб формування умінь майбутніх психологів системи освіти проявляти емпатію у консультативній взаємодії з клієнтами	8
Журавльова Л. П., Коломієць Т. В. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії	17
Журавльова Л. П., Романова М. К. Вплив емпатії на розвиток екологічної спрямованості жінок дорослого віку	25
Застело А. О. Психологічні особливості міжособистісної та міжсуб'єктної взаємодії в сучасному освітньому просторі	35
Карсканова С. В. Організація і реалізація програми забезпечення психологічного благополуччя фахівця освіти	44
Карпінська О. М. Акмеологічні ресурси особистості похилого віку (теоретичний огляд)	51
Кінаш І. П. Аналіз теоретичних підходів до вивчення проблеми атракції як соціально-психологічного феномену	59
Кирева З. А. Развитие личности в рамках пространственно-временной организации жизненного пути	68
Кириллов Д. В. Пангеометрия развития личности	74
Коваленко О. Г. Дослідження комунікативних і організаторських схильностей осіб похилого віку	80
Ковтун Р. А. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии	89
Кокорина Ю. Е. Феноменологический анализ экзистенциальных означающих личности	95
Колесникова В. И., Волков Н. А. Теоретико-методологический анализ нарциссических нарушений личности в парадигме глубинной психологии	102

Колесникова В. И., Волкова Л. Л. Типологические особенности проявления категорий феномена «синхронистичности» в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга	110
Колот С. А. Особенности проявления трансформационного лидерства в эмоциональной работе	120
Кондратенко И. В. Жизненная навигация личности в системе непрерывного образования	128
Кононенко А. О. Основні компоненти структурно-функціональної моделі самопрезентації	134
Кононенко О. І. Гендерні особливості емоційно-оцінного ставлення особистості до себе	141
Король Л. Д. Феномен толерантності: аналіз концептуальних підходів у площині зарубіжної психології	149
Котляр О. О. Факторна модель ціннісно-сислової актуалізації політичних уподобань	159
Коць М. О. Концептуальні засади побудови моделі активності суб'єктів педагогічної взаємодії	167
Кривоногова О. В., Шустова Т. М. Значимість фактора семейного виховання в процесі розвитку произвольного уваги у старших дошкільників	175
Крутько С. В. Диференціація потреб і можливостей досягнення провідних життєвих цінностей	183
Курова А. В. Проблема суб'єктивного благополуччя в психологічній науці	190
Кучеренко С. В. Варіанти екзистенційного вибору особистості в індивідуальному психологічному консультуванні	196
Лаврова М. Г. Особенности взаимосвязи психических состояний и эмоциональных диспозиций личности студента в ситуации экзаменационной сессии	203
Лиска С. І. Ефективність коректувальної програми професійної компетентності.....	210

Лох К. В. Границы и стены в психологической науке и практике	218
Максимова Е. В. Феноменологический взгляд на проблему суицидального поведения посредством анализа художественных произведений	226
Малигіна Г. Структура відповідальності як інтегральної якості особистості	232
Малій Н. Ю. Ефективність програми розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів	238
Малхазов О. Р. До питання про психофізіологічні особливості функціонування хронотопу	249
Мамічева О. В. Спеціальна психологічна допомога в комплексному супроводі розвитку дитини з соціально-особистісними проблемами в системі освіти	258
Мельник О. А. Шляхи удосконалення особистості в руслі християнської антропологічної традиції кінця ХІХ — початку ХХ століття	265
Мороз О. І., Мороз Ю. В. Особливості впливу сімейних взаємин на якість психічного, емоційного та морального розвитку дитини	272
Ніколаєва І. В. Корекція ригідної поведінки держслужбовців	280
Інформація для авторів	287

УДК 159.9

Журавель А. В.

асистент кафедри практичної психології
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІНТЕРВІЗІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ ПРОЯВЛЯТИ ЕМПАТІЮ У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З КЛІЄНТАМИ

У статті проаналізовано фактори, що забезпечують успішність прояву психологом емпатії; розглянуто шляхи розвитку емпатійних здібностей майбутніх психологів; обґрунтовано доцільність використання інтерв'язії як засобу формування умінь майбутніх психологів проявляти емпатію.

Ключові слова: емпатія, психолог системи освіти, консультативна допомога, інтерв'язія.

У сучасних умовах, коли швидко змінюються погляди на різні аспекти життя суспільства, особливого значення набуває перегляд пріоритетів у підготовці юнацтва до життя і праці. Відповідно змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів. У діяльності психолога системи освіти консультативна взаємодія з клієнтами є суттєвим напрямом роботи, успішність здійснення якого залежить від цілого ряду особистісних якостей, властивостей, рис, схильностей та інтересів психолога, де однією із ключових властивостей виступає, безсумнівно, емпатія.

Мета нашої статті: з'ясувати специфіку емпатії у процесі консультування; проаналізувати і систематизувати фактори, що забезпечують успішність прояву психологом емпатійної реакції у ході надання консультативної допомоги клієнтам; розглянути шляхи формування і розвитку емпатійних здібностей майбутніх психологів і окремо зробити наголос на можливостях інтерв'язії як засобу формування умінь майбутніх психологів системи освіти проявляти емпатію у консультативній взаємодії з клієнтами.

Дослідженню емпатії присвячені роботи Т. П. Гаврилової, Ю. Б. Гіппенрейтер, Р. Б. Карамуратової, Т. Д. Карягіної, М. М. Муканова, М. М. Обозова, А. Б. Орлова, Н. І. Сарджвеладзе та ін. (визначення якісної природи емпатії); О. О. Бодальова, Л. П. Виговської, О. В. Дашкевича, С. А. Єршова, Г. Ф. Михальченко, В. А. Мікаеляна, Л. П. Стрелкової, О. П. Саннікової, І. М. Юсупова та ін. (вивчення зв'язку структурних характеристик емпатії з різними психічними процесами і психологічними особливостями особистості); В. С. Агеєва, А. Г. Ковальова, М. І. Пашукової, Л. П. Стрелкової та ін. (дослідження процесуального характеру емпатії).

Т. Д. Карягіна, проаналізувавши різноманіття поглядів на емпатію, виділяє два основні смислові відтінки, якими відрізняються численні визначення і концептуалізації даного феномену: 1) емпатія — це здатність давати емоційний відгук, це співучасть в емоційному житті іншого, спів-

переживання, співчуття; 2) емпатія — це особливий тип міжособистісного пізнання, проникнення у внутрішній світ іншої людини, таке розуміння, при якому «розуміння» власне означає бачення внутрішнього світу іншого так, як його бачить він сам, із його внутрішньої системи координат [4].

Детальному вивченню емпатії у другій половині ХХ сторіччя сприяла гуманістична психологія. Емпатія почала активно обговорюватись у контексті психотерапії. Визначення емпатії К. Роджерса говорить про «спосіб буття з клієнтом», який означає «увійти в особистісний світ іншого і бути у ньому як удома. Це означає бути сенситивним до емоційних змін, що безперервно відбуваються у іншій людині. Це означає тимчасове проживання життя іншої людини, просування у ньому обережно, тонко... Немовби стаєш цією іншою людиною, але без втрати відчуття «немовби». Якщо цей відтінок зникає, то з'являється стан ідентифікації» [7, с. 429–430].

К. Роджерсом і його послідовниками були виділені наступні характерні риси, основні особливості емпатійного процесу.

1. Емпатія — не просто техніка психотерапевта. Піднесення її до рангу «способу буття» з клієнтом має на увазі наявність глибинної установки на особливе ставлення до клієнта, на створення особливої атмосфери взаємодії.

2. Динамічний характер емпатійного розуміння. Емпатія — це «швидше процес, ніж стан» [7, с. 429].

3. Збереження відчуття «немовби інша людина» [7]. Це вимагає певної психологічної зрілості самого терапевта/консультанта, захищає від занадто поглибленого входження у стан клієнта, від ідентифікації з ним.

4. Безоцінне ставлення до клієнта у процесі емпатійного розуміння. Терапевт лише «уловлює» стан клієнта, окреслює, зазначає його, вказує на його значимість, надаючи можливість клієнту більш повно і інтенсивно проживати цей стан. Позицію психотерапевта, що реалізує емпатію, Ф. Василюк називає позицією «співпереживаючого дзеркала» [1].

5. Пробний характер емпатійний реплік терапевта. Реакції, що виникають у терапевта у відповідь на переживання клієнта, дозволяють йому сформулювати не більше, ніж гіпотези. Тому терапевт постійно звертається до клієнта «для перевірки своїх вражень і уважно прислухається до... зворотних реакцій» [7].

6. Основними «мішенями» емпатійного розуміння є «актуальні переживання клієнта» [1]. Це емоції, почуття, думки, фантазії, образи, тілесні відчуття як феномени безпосереднього досвіду, до яких суб'єкт «може звертатися багаторазово у процесі пошуку їх суті» [7, с. 429].

7. Емпатійне розуміння сприяє як створенню особливої атмосфери терапевтичних стосунків, так і вирішенню конкретних терапевтичних завдань: 1) емпатія є найбільш важливим способом повідомити клієнту про його прийняття терапевтом. Ф. Василюк підкреслює, що справа не в тому, що терапевт «до і незалежно від прояву емпатії готовий до абсолютного прийняття клієнта... Частіше навпаки: саме прояв і використання емпатії формують у терапевта уже у ході бесіди таке ставлення» [1, с. 31]; 2) емпатія терапевта слугує для клієнта зразком самоствавлення, прийняття своїх

почуттів, довіри своєму досвіду; 3) емпатійне позначення переживання дозволяє перевести «увагу із зовнішніх сторін обговорюваної проблеми на її внутрішні стани» [1].

Отже, проведений аналіз науково-методичної літератури і практика свідчать, що незалежно від того, з якої позиції розглядається емпатія, для ефективності її прояву у ході консультування психологу необхідно уміти «бути разом з клієнтом», щоби достовірно (наче з позиції самого клієнта) розуміти нюанси і складнощі його внутрішнього світу. Фактично науковці і практики стверджують, що без роджеріанського бачення емпатії всі інші підходи до розуміння даного феномену у консультативній практиці є поверховими. Без розвитку психологом особистісної чутливості до багатогранного і досить складного внутрішнього життя клієнта, при відсутності уміння диференціюватися, відділитися від нього емпатія лише як комунікативний навик може давати спотворену картину реальності клієнта. У таких випадках будь-яка визначена перспектива дій як окремо самого психоконсультанта (його стратегія професійної допомоги), так і сумісно консультанта і клієнта (сумісно сформульований консультативний запит і виокремлений бажаний результат) вже в самій своїй основі містить хибні припущення.

Існують різні шляхи формування і розвитку емпатійних здібностей майбутніх психологів. Зокрема широкого розповсюдження у практиці підготовки психологів системи освіти у вищих навчальних закладах набув соціально-психологічний тренінг як засіб підвищення емпатії студентів. Основними елементами тренінгу традиційно вважаються ділові, рольові ігри та дискусії, використання яких дає можливість учасникам групи підвищити власну компетентність у сфері спілкування, набути навичок міжособистісної взаємодії, сформувати чи закріпити установки, необхідні для успішного спілкування, розвинути здібності до самоаналізу, розуміння інших людей, що, безумовно, сприяє формуванню емпатійної культури студентів-психологів [6].

Досить ґрунтовним також є досвід формування емпатії у студентів педагогічних вузів засобами психологічних дисциплін, запропонований А. Штейнмецем [9]. Розвиток емпатії здійснюється у чотири етапи: теоретичний етап — ознайомлення з даним феноменом у ході вивчення психологічних дисциплін; проблемний етап — робота з життєвими і професійними ситуаціями, де в тій чи іншій мірі представлена емпатія; формуючий етап, який містить спеціальні вправи на розвиток емпатії, і основна мета якого — формування у студентів досвіду розв'язування задач, котрі потребують прояву чуйності і сприяють розвитку мотивів співчуття та співпереживання; творчий етап, де у ході педагогічної практики студенти виконують творчі завдання і знаходяться у позиції дослідника, який не тільки вирішує задачі з готовими умовами та вимогами, але і сам їх формулює.

Проте малодослідженим залишається такий досить ефективний, на наш погляд, шлях формування у майбутніх психологів уміння проявляти емпатію як робота у навчальних інтервізійних групах.

У науковій і методичній літературі описуються різні підходи до визначення поняття «інтервізія». У даній роботі «інтервізію» ми розглядаємо

як метод кооперативного навчання або навчання один від одного і за допомогою один одного у процесі обміну думками, емоціями, досвідом тощо [5]. Слід зазначити, що у нашій роботі інтервізія представлена як засіб професійно-особистісного зростання майбутніх психологів системи освіти і є навчальною формою роботи студентів-психологів.

Оскільки студенти-психологи не мають або майже не мають реального досвіду надання консультативної допомоги, робота навчальних студентських інтервізійних груп має певну специфіку у порівнянні з класичним розумінням інтервізії. Зокрема, учасникам групи надається можливість отримання досвіду консультування шляхом організації їхньої роботи у парах (консультант — клієнт) і трійках (консультант — клієнт — супервізор). Також у роботу беруться консультативні випадки не лише із безпосереднього досвіду учасників групи, а й консультативні ситуації, що можуть бути представлені у вигляді аудіо-відеоматеріалів чи стенограм консультацій. Крім того, студенти отримують домашні завдання, спрямовані на: 1) розширення їхніх теоретичних знань з питань, що стали актуальними у поточній інтервізійній роботі чи стосуються матеріалу, що буде запропонований для розгляду студентам у наступних зустрічах; 2) формування умінь планувати, організовувати, проводити і аналізувати консультації з клієнтами; 3) отримання безпосереднього клієнтського досвіду, бажано у консультантів чи терапевтів, що пройшли відповідну сертифікацію. Сукупність зазначеного матеріалу є базою для повноцінної роботи навчальних студентських інтервізійних груп.

Коротко мету роботи студентської інтервізійної групи можна визначити так: ініціювання змін учасників шляхом розширення їхніх знань, удосконалення навичок, підвищення рівня самоаналізу і проникнення у суть речей, оволодіння способами керування власними емоціями, що виникають у різних робочих ситуаціях [8]; і як бажаний результат — творча інтеграція поведінки, знань та навичок учасників, їх подальший розвиток у навчанні [5, с. 30].

У ході роботи інтервізійної групи розвивається діалогове спілкування, яке, безсумнівно, сприяє формуванню емпатії як професійно-значущої якості особистості психолога системи освіти, розвитку культури емпатійної взаємодії і, зокрема, формуванню у майбутніх психологів умінь проявляти емпатію у консультативній діяльності.

Ряд авторів (Дж. Барретт-Леннард, Р. Берглас, Дж. Іган, П. Мартін, Т. Тумі, С. Борисенко, Т. Гаврилова, Л. Стрелкова, І. Юсупов, К. Ягнюк та інші) у своїх публікаціях роблять наголос на важливості сформованості у консультантів/терапевтів умінь проявляти емпатію — коректно і вчасно передавати співрозмовнику своє розуміння його внутрішнього світу.

Отже, емпатія психоконсультанта/психотерапевта включає не тільки здатність проникнутися станом клієнта, «побачити зсередини» його життєве світосприйняття, а й, обов'язково, умінь коректно виразити, передати своє розуміння. Це може бути вербальне і невербальне вираження, коротка чи розгорнута передача свого бачення зазначеної проблемної ситуації, стану клієнта чи того, що на даний момент безпосередньо відбувається між

ним і клієнтом. Американський психотерапевт Дж. Іган, автор численних книг з навичок «допомагаючого спілкування і допомагаючої поведінки» зазначає, що емпатія — це форма людської комунікації, що включає в себе не лише слухання і розуміння, а й, в обов'язковій мірі, повідомлення даного розуміння клієнту [3]. Він наголошує, що емпатійне розуміння, яке консультант «залишив при собі», мало сприяє консультативному процесу.

Досліджуючи природу емпатії і її роль у процесі терапевтичної взаємодії, К. В. Ягнюк у своїх працях значну увагу приділяє аналізу емпатичного реагування і, посилаючись на опис циклу емпатичного реагування, запропонованого Дж. Барретт-Леннардом, детально досліджує його фази [10]:

1. Фаза попередніх умов. Психологові притаманна емпатична установка по відношенню до клієнта і активна відкритість до пізнання переживань клієнтом власного Я і зовнішнього світу.

2. Фаза емпатійного резонансу. Умови попередньої фази роблять потенційно можливим наступний крок, коли психолог як слухач входить в емоційний резонанс із переживанням і особистісними цінностями/сенсами клієнта, що активізуються в його свідомості. Це стає можливим завдяки зверненню психолога до себе, до відчуттів, образів, спогадів, сенсів, які виникають у відповідь на те, що він бачить, чує, відчуває разом із клієнтом.

3. Фаза вираження емпатії. Оскільки емпатія включає не лише здатність зрозуміти актуальні відчуття, але і вербальне вміння передати своє розуміння ясною для клієнта мовою [2; 3; 4; 10], даний етап емпатійної взаємодії є ключовим при допомозі клієнтові у дослідженні себе і своєї проблемної ситуації. Уміло виражена емпатія заохочує і полегшує діалог, допомагаючи консультантові залишатися у контакті з клієнтом, його почуттями, досвідом, з його внутрішньою системою координат [2]. Емпатійна реакція може бути виражена навмисно і мимоволі, словесно і через невербальні сигнали.

4. Фаза отримання емпатії. Адекватна емпатія викликає у клієнта відчуття, що його почули, зрозуміли ту чи іншу особистісно-значиму для нього область внутрішнього досвіду, що, як правило, призводить до емоційного полегшення і знаходження сенсу в обставинах, що склалися.

5. Фаза зворотного зв'язку, коли клієнт словесно чи невербально демонструє результат дії емпатії психолога. Якщо емпатійний відгук консультанта є адекватним, він призводить до позитивних зрушень у консультативному процесі, наприклад, до терапевтичної паузи та поглиблення процесу самодослідження. Не зовсім точна емпатійна реакція психолога може призвести до прагнення клієнта більш ясно виразити свої переживання, в той час як абсолютно неадекватний відгук може спричинити серйозні негативні реакції з боку клієнта (виникнення відчуття безнадії, самотності, прояв агресії).

Існують певні критерії, що дозволяють оцінити якість емпатійного відгуку. Він є ефективним, якщо: 1) допомагає розвивати і підтримувати хороші робочі стосунки з клієнтом; 2) допомагає клієнтові більш повно досліджувати проблемну ситуацію, досвід, що з нею пов'язаний, свої вчинки та відчуття [2].

Уміння психолога системи освіти відслідковувати динаміку емпатійного процесу у консультативних ситуаціях, будувати емпатійну взаємодію з клієнтом із урахуванням вищерозглянутих фаз емпатичного реагування є ґрунтовною основою для успішного ведення ним консультативної бесіди.

Аналізуючи консультативні ситуації, що мали місце безпосередньо у ході інтерв'язійної роботи, чи у роботі пар (консультант — клієнт) та трійок (консультант — клієнт — супервізор), чи були представлені у вигляді прикладів (аудіо-відеоматеріали, стенограми консультацій), учасники інтерв'язійної групи мають можливість відслідковувати цикл емпатичного реагування, виділяти його фази і аналізувати фактори, що сприяли чи перешкождали успішному прояву емпатії. Звісно, у консультативній практиці не завжди можна відстежити класичну послідовність фаз емпатійної взаємодії, проте у процесі підготовки психологів до консультативної діяльності і для психолога-початківця знання динаміки емпатійного процесу сприяє формуванню уміння адекватно виражати емпатію у ході консультативної роботи з клієнтами.

На нашу думку, розглядаючи емпатійний відгук як компонент емпатії, окремо слід описати структуру вербального емпатійного повідомлення консультанта. Дж. Іган у своїх працях виділяє і досить детально аналізує важливість наступних компонентів прояву емпатії: 1) емпатію як відображення актуальних почуттів, поведінки і досвіду іншого; 2) випереджаючу емпатію як віддзеркалення сенсів, які інший ледве усвідомлює, та 3) трансемпатійне слухання реальностей, що мають відношення до проблемної ситуації клієнта та невикористаних ним можливостей. Уміле поєднання і доречне використання зазначених компонентів емпатії Дж. Іган називає базисною емпатією [2].

Технологія базисної емпатії, на думку цілого ряду дослідників (Т. П. Гаврилова, Дж. Іган, Т. І. Федотюк, К. В. Ягнюк та ін.), включає в себе уміння психолога трансформувати своє розуміння досвіду, вчинків і відчуттів клієнта у відгук, за допомогою якого можна розділити це розуміння з клієнтом.

Оскільки емпатія — це не лише спосіб буття з іншим, як наголошував К. Роджерс, а також і, як зазначають Дж. Барретт-Леннард, Дж. Іган, Г. Михальченко, Т. Федотюк, А. Штейнмец, І. Юсупов та ряд інших авторів, комунікативний навик, ключовим у формуванні уміння проявляти емпатію є розуміння технології даного навичку. Як було зазначено нами вище, формулюючи емпатійний відгук, консультанту слід врахувати одночасно і емоції, і досвід, і поведінку клієнта, тобто: його емоційний стан на даний момент, попереднє розуміння консультантом того, що відбулося з клієнтом (досвід), і як він діяв (поведінка, вчинки), роблячи вклад у проблемну ситуацію. Виходячи з цього, консультант передає клієнтові своє розуміння його внутрішнього світу. За допомогою даного уміння консультант може сказати клієнтові: «Я з Вами. Я дуже уважно слухаю те, що Ви хочете сказати і виразити. Я звіряю своє сприйняття, перевіряючи, чи є вірним моє розуміння».

Відповідно, формулюючи емпатійний відгук, консультанту слід врахувати головне повідомлення клієнта. Якщо консультант відчуває, що йому вдалося відслідкувати, визначити його, він має звірити своє розуміння з клієнтом. Формула «Ви відчуваєте... тому що...» є серцевиною технології висловлення емпатії. Щоби її наповненість була змістовною і коректною, важливо точно відобразити:

1) Почуття клієнта. Фраза «Ви відчуваєте...» має бути продовжена вірним позначенням групи емоцій та їх інтенсивності. Існує різниця між тим, як клієнт розповідає про свої емоції і почуття, що мали місце у минулому, і тим, як він виражає свої емоції і почуття безпосередньо під час бесіди. Більш дієвим для консультативної взаємодії буде варіант, якщо у своїй емпатійній реакції консультант спершу зробить акцент на тому емоційному спектрі клієнта, що має більшу інтенсивність прояву на момент консультації.

2) Досвід і поведінку клієнта. За словами «тому що...» має прозвучати опис досвіду і вчинків, що є підґрунтям зазначених раніше почуттів клієнта [3].

Технологія прояву емпатії спирається на наступні правила, слідування яким сприяє формуванню і прояву виваженої реакції психолога на те, що відбувається у ході консультації:

1. Психолог має давати собі час подумати, щоби сформований ним емпатійний відгук включав розглянуті вище компоненти вираження емпатії і базувався на головному повідомленні та проявлених почуттях клієнта. Оскільки психологи-початківці досить часто не дозволяють собі «зробити паузу» в силу остраху, що це буде сприйнято клієнтом як професійна некомпетентність психолога, і вважають «паузи» прерогативами досвідчених консультантів, цьому навіку, на нашу думку, слід окремо навчати майбутніх психологів.

2. Психолог має використовувати короткі відповіді. Консультативний процес стає більш ефективним, коли психолог активно залучає клієнта до діалогу; на відміну від тих ситуацій, коли він виголошує перед клієнтом промову або дозволяє йому говорити без упину. Важливо, щоб у діалозі відповіді/відгуки/репліки психолога були відносно частими (щоби керувати ходом діалогу), але при цьому короткими і актуальними.

3. Психолог має говорити «мовою клієнта». Якщо клієнт говорить жваво, емоційно, активно використовуючи засоби невербального спілкування, а психолог при цьому відповідає правильно, але нудним, невиразним голосом, його відповідь не буде повністю емпатичною. Це не означає, що консультанту треба наслідувати клієнта. Це означає, що складовою частиною буття з клієнтом є розумне розділення з ним його емоційного настрою. Добір слів консультантом відображає його здатність приймати внутрішню систему координат клієнта.

Робота в навчальних студентських інтервізійних групах спрямована, у тому числі, і на освоєння технології повідомлення емпатії. Цьому сприяють: специфіка побудови взаємодії між членами групи, аналіз консультативних сесій, пропрацювання власного досвіду, а також постійне викорис-

тання технік активного слухання і надання зворотного зв'язку. При цьому одним із завдань роботи даних груп є формування у студентів розуміння, що використання розглянутої вище технології буде дієвим способом побудови ефективного динамічного емпатійного процесу тільки у поєднанні її з емпатійними установками консультанта, його умінням проникнути у світ клієнта шляхом присутності, спостереження, активного слухання і «буття з ним» (К. Роджерс) на рівні, що буде достатнім для створення і підтримання робочого альянсу.

Перспективні напрямки дослідження полягають у поглибленні наукових уявлень про процес розвитку емпатії в учасників інтервізійних груп та розробленні, на основі накопиченого досвіду роботи навчальних студентських інтервізійних груп, практичних рекомендацій по формуванню уміння майбутніх психологів освіти проявляти емпатію у консультативній взаємодії з клієнтами.

Список літератури

1. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки / Ф. Е. Василюк // *Вопр. психол.* — 1988. — № 5. — С. 27–37.
2. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуниктивный навык [Электронный ресурс] / Дж. Иган ; пер. с англ. О. Исаковой, М. Глуценко // *Журнал практической психологии и психоанализа.* — 2000. — № 1. — Режим доступа: http://www.ipras.ru/ipp_pfr/journal/numbers/99001/papers/05.htm
3. Иган Дж. Слушание и понимание вербальных сообщений: практические рекомендации [Электронный ресурс] / Дж. Иган ; пер. с англ. О. Исаковой // *Журнал практической психологии и психоанализа.* — 2004. — № 1. — Режим доступа : <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2872>
4. Карягина Т. Д. Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии : материалы Международной конференции [«Психология общения — 2006: на пути к энциклопедическому знанию»], (Москва, 19–21 октября 2006 г.) / Психологический институт РАО. — М. : Академия имиджологии, 2006. — С. 373–380.
5. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти: навч.-метод. посіб. / Т. Шоутен, Л. Даниленко, О. Зайченко [та ін.]. — К. : Всеукр. фонд «Крок закроком», 2008. — 112 с.
6. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 1982. — 168 с.
7. Роджерс К. Эмпатия [Текст] / К. Роджерс // *Психология мотивации и эмоций* / редкол. : Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. — М. : ЧеРо, 2002. — С. 428–430.
8. Траутманн Ф. Руководство по проведению интервизии [Электронный ресурс] / Ф. Траутманн. — 2010. — Режим доступа : www.unodc.org/balticstates
9. Штейнмец А. Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя / А. Э. Штейнмец // *Вопросы психологии.* — 1983. — № 2. — С. 79–83.
10. Ягнюк К. В. Природа эмпатии и ее роль в психотерапии [Электронный ресурс] / К. В. Ягнюк // *Журнал практической психологии и психоанализа.* — 2000. — № 1. — Режим доступа : <http://www.psyjournal.ru>

Журавель А. В.

ассистент кафедры практической психологии
Глуховского национального педагогического университета
имени Александра Довженко

**ИНТЕРВИЗИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОЯВЛЯТЬ
ЭМПАТИЮ В КОНСУЛЬТАТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
С КЛИЕНТАМИ**

Резюме

В статье проанализированы факторы, обеспечивающие успешность проявления психологом эмпатии; рассмотрены пути развития эмпатических способностей будущих психологов; обоснована целесообразность использования интервизии как средства формирования умения будущих психологов проявлять эмпатию.

Ключевые слова: эмпатия, психолог системы образования, консультативная помощь, интервизия.

Zhuravel A. V.

assistant of department of practical psychology
of Glukhiv national pedagogical university of the name of Oleksandra Dovzhenka

**INTERVIZIYA AS FORMING MEAN OF FUTURE PSYCHOLOGISTS'
OF AN EDUCATION SYSTEM ABILITY TO SHOW EMPATHY
IN CONSULTING CO-OPERATING WITH CLIENTS**

Summary

Factors which provide the success of displaying the psychologist's empathy are analysed in the article; the ways of development the empathy capabilities of future psychologists are considered; grounded expedience of the use of interviziya as to the mean of forming of ability of future psychologists to show empathy.

Key words: empathy, psychologist of the system of education, psychological help, interviziya.

УДК 159.9:316.37

Журавльова Л. П.

доктор психологічних наук, професор
Житомирського національного агроекологічного університету

Коломієць Т. В.

аспірант
Житомирського національного агроекологічного університету

СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті представлено мікрорівневий вимір структурно-динамічної моделі міжособистісної взаємодії. Виділено та описано когнітивний, емоційний, мотиваційний, ціннісно-смысловий та конативний компоненти міжособистісної взаємодії. Досліджено їх феноменологічні характеристики.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, мікрорівень міжособистісної взаємодії, структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії.

Постановка проблеми. Міжособистісна взаємодія є предметом дослідження різних галузей науки: психології, філософії, соціології, політології, педагогіки та ін. Така полідисциплінарність даного явища вказує на його феноменологічну складність, багатоаспектність, багатовимірність. Очевидно, що саме цим і обумовлена наявність широкого спектру досліджень у яких вивчається той чи інший аспект міжособистісної взаємодії. Усі вони потребують систематизації та концептуального осмислення.

Розгляд будь-якого психологічного феномену передбачає дослідження його структури. У цьому контексті ми виходимо з позиції Б. Ф. Ломова [5, с. 271–274], який запропонував досліджувати структуру спілкування (міжособистісної взаємодії) щонайменше на трьох рівнях: макrorівні (сукупність усіх міжособистісних взаємодій, у які вступає особистість), мезорівні (динаміка визначеної взаємодії) та мікрорівні (дослідження узгоджених актів, які утворюють та забезпечують міжособистісну взаємодію). Очевидно, що кожен із виділених дослідником рівнів має свої особливості, закономірності, механізми, власну структуру, динаміку, ієрархію тощо. Їх вивчення може стати вагомим кроком до концептуалізації досліджуваного феномену, сприяти розв'язанню низки проблем прикладного характеру.

Таким чином, **об'єктом** нашого дослідження є структура міжособистісної взаємодії, а **предметом** — структура міжособистісної взаємодії на мікрорівні.

Метою роботи є побудова структурно-динамічної моделі міжособистісної взаємодії та дослідження феноменологічних характеристик її складових на мікрорівні.

Основний зміст. Аналіз наукової літератури показав, що у психології загальноприйнятою є трьохкомпонентна структура міжособистісної

взаємодії. Так, О. О. Бодальов (1996) виділяє афективний, гностичний та праксичний компоненти, М. М. Обозов (1990), Я. Л. Коломінський (2001) — афективний, поведінковий, когнітивний, Н. І. Сарджвеладзе (1989) — когнітивний, емоційний, конативний тощо.

Зважаючи на сказане вище можна зробити умовивід, що фактично структура міжособистісної взаємодії зводиться до наступних компонентів: когнітивного (гностичного), емоційного (афективного) і конативного (праксичного, поведінкового). До того ж, усі вони забезпечуються відповідними психічними процесами (когнітивними, емоційними та конативними), які й є елементарними одиницями, актами міжособистісної взаємодії на мікрорівні.

Вивчаючи мікроструктуру міжособистісної взаємодії, важливо охопити й ті складові, що розкривають її специфіку, роблять кожний конкретний контакт унікальним та неповторним. Загальноприйнята трьохкомпонентна структура дає змогу охарактеризувати міжособистісну взаємодію як явище об'єктивної реальності, однак вона не в повній мірі розкриває її суб'єктивний аспект. З метою визначення суб'єктивного наповнення досліджуваного нами феномену необхідно, на нашу думку, врахувати такі важливі «фільтри заломлення» об'єктивної дійсності, як потреби, мотиви, цінності, смисли, установки тощо. Саме вони, як вважають дослідники (Л. І. Анциферова, 1978; В. І. Ковальов, 1988; П. М. Якобсон, 1981 та ін.), і є «особистісним ядром» психічного відображення. Тому, у контексті розгляду особливостей міжособистісної взаємодії на мікрорівні, доцільно в її структурі виокремити ціннісно-смысловий та мотиваційний компоненти. Зважаючи на це *мікроструктуру міжособистісної взаємодії* можна подати у вигляді п'яти компонентів: когнітивного, емоційного, мотиваційного, ціннісно-смыслового та конативного. Розглянемо феноменологічні характеристики кожного з них.

Когнітивний компонент у структурі міжособистісної взаємодії виділяється усіма без винятку дослідниками даного феномену. Така одноставність спричинена, очевидно, вже самою суттю даного процесу, що полягає у взаємному контакті двох істот, що наділені інтелектом. Когнітивні процеси особистості активізуються під час міжособистісної взаємодії задля пізнання іншого та досягнення з ним взаєморозуміння. У зв'язку з цим когніції пронизують кожен етап міжособистісної взаємодії — починаючи від сприймання іншого суб'єкта взаємодії і до розбудови власної стратегії поведінки з ним. У цьому контексті Л. Бразерс (Brothers L., 1990) виокремлює поняття соціальної когніції, під якою розуміється психічна діяльність, що визначає взаємодію в суспільстві, яка включає здатність особистості до розуміння бажань, намірів і поведінки інших людей.

Психологічну структуру міжособистісного пізнання та розуміння описують через систему таких понять як відчуття, сприймання, уявлення, мислення, враження, емпатія, судження, інтерпретація (Дудар О. В., 2010; А. О. Сбітнева, 2009). Результати пізнання узагальнюються в цілісному образі-уявленні про іншу людину.

Як стверджує М. М. Обозов: «Перед тим, як відчутти симпатію — антипатію, включитися у спілкування, людина свідомо чи несвідомо пізнає іншу

особистість» [6, с. 103]. Вихідною передумовою психологічного пізнання іншої людини є сприймання [7, с. 56]. Його процес включає в себе всі рівні психічного відображення, що визначає когнітивну складність образу іншого. Отримана засобами сприймання інформація про іншу особистість та, власне, саму взаємодію з нею підлягає осмисленню та суб'єктивній інтерпретації. Досліджуючи особливості сприймання людини людиною, О. О. Бодальов стверджував: «Від того, як люди відображають та інтерпретують образ та поведінку й оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їх взаємодії та результати, до яких вони приходять у спільній діяльності» [1, с. 3]. Отже, на основі отриманих умовиводів прогнозується хід подальшої взаємодії, визначається її доцільність та обирається стратегія поведінки.

Для позначення процесу сприймання людьми один одного у соціальній психології користуються терміном «соціальна перцепція». При цьому слід зауважити, що соціальна перцепція не обмежується лише сприйманням, вона охоплює усі когнітивні процеси, завдяки яким забезпечується пізнання іншого суб'єкта взаємодії.

Варто відзначити, що описані вище когнітивні процеси протікають миттєво та переважно неусвідомлено. Більш-менш усвідомленими ж залишаються продукти соціальних когніцій — враження (при короткочасному міжособистісному контакті) та оціночні ставлення (при тривалій взаємодії людей).

Процес міжособистісного пізнання носить суб'єктивний характер, який зумовлює відповідний когнітивний стиль. В останньому відображаються індивідуальні особливості сприймання, аналізу, структурування та категоризації оточуючої дійсності (О. І. Санніков, 2012; М. О. Холодная, 2002; І. П. Шкуратова, 2004 та ін.), на основі чого і відбувається індивідуальна побудова узагальненого образу іншого.

Формування суб'єктивного образу іншого не єдина функція когнітивного компоненту міжособистісної взаємодії. Актуалізовані когнітивні процеси під час міжособистісної взаємодії передбачають і формування образу себе, як її суб'єкта. «Пізнання іншої людини забезпечує і пізнання себе, а повнота, точність сприйняття, розуміння іншої людини зумовлюють успіх у взаємодії з нею» [7, с. 53]. Очевидно, що в основі такого пізнання та осмислення себе в процесі міжособистісної взаємодії лежить функціонування рефлексивних механізмів.

Таким чином, когнітивний компонент міжособистісної взаємодії виступає як своєрідна інформаційна база, що створена на основі пізнання та аналізу себе та іншого у процесі міжособистісної взаємодії. Узагальнення поданих феноменологічних та структурних характеристик когнітивної складової міжособистісної взаємодії дозволяє виділити *основні психічні процеси*, що забезпечують її функціонування: сприймання, емпатія, інтерпретація, осмислення, рефлексія, антиципація.

Водночас цілісний акт відображення одного суб'єкта іншим завжди певною мірою включає єдність двох протилежних компонентів — інтелектуального (когнітивного) й афективного [9]. У контексті вищесказаного

С. Л. Рубінштейн стверджує: «...мислення, як реальний психічний процес, вже саме є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція — єдністю емоційного та інтелектуального» [9, с. 97–98]. Такої ж позиції дотримувався і Л. С. Виготський вказуючи, що «у будь-якій ідеї міститься у перетвореному вигляді афективне ставлення людини до дійсності, що представлена у даній ідеї» [3, с. 22]. Така взаємопроникненість когнітивного та емоційного компонентів обумовлює їх майже одночасне функціонування. Однак, враховуючи, що будь-яка емоційна реакція виникає в результаті відображення певного об'єкта чи явища (у нашому випадку — людини чи ситуації в якій людина задіяна), то ми розглядатимемо когнітивний компонент як такий, що дещо передреє емоційному.

Емоційний компонент міжособистісної взаємодії є емоційною реакцією на осмислення самої міжособистісної взаємодії та кожного з її суб'єктів. Деякі науковці виділяють емоційну взаємодію як окремий вид міжособистісної взаємодії. Так, В. К. Вілюнас (1976) емоційну взаємодію визначає як специфічну форму емоційного контакту між людьми, що передбачає виникнення емоційного переживання, предметом якого слугує інше емоційне переживання. Виокремлюються і два структурні компоненти емоційної взаємодії: імпресивний, під яким розглядається сприйняття та розуміння іншого (когнітивний компонент), та емпатійний відгук як афективне розуміння емоційного стану іншого (В. В. Неволіна, 2007).

Емоційний зміст міжособистісної взаємодії визначає і валентність переживань суб'єктів (О. Л. Журавльов, 2002). Так, дослідник говорить про два протилежні напрями переживань: кон'юнктивні (позитивні, зближуючі) та диз'юнктивні (негативні, віддаляючі). Між ними знаходяться індиферентні переживання, які характеризуються нейтральним емоційним ставленням, тобто байдужістю.

Беручи за основу співвідношення кон'юнктивних та диз'юнктивних переживань, С. В. Духновський (2005) говорить про гармонійність — дизгармонійність як інтегральний показник емоційного фону міжособистісної взаємодії.

Таким чином, емоційний компонент у структурі міжособистісної взаємодії виступає як емоційне переживання суб'єктивного ставлення до іншої людини. Він проявляється у реальних емоціях та почуттях, які створюють відповідний емоційний фон взаємодії. Феноменологія емоційних ставлень суб'єктів один до одного та їх психологічної дистанції визначає вид міжособистісної взаємодії (контакти знайомства, товариські взаємини, дружба, кохання, ворожнеча тощо).

І. Д. Бех (1995), описуючи процес розвитку людських емоцій, зауважує, що більш складні за будовою емоційні переживання переростають у особистісні смисли. Співзвучну позицію знаходимо і у Д. О. Леонтьєва (2003), який емоції називає «чуттєвою тканиною смислу». Однак смислоутворюючу функцію виконує, за О. М. Леонтьєвим (1983), не емоція, а мотив.

Поява емоційного ставлення до іншого учасника взаємодії або до самої взаємодії призводить до актуалізації особистісних потреб та інтересів, постановки цілей та мети взаємодії. Відтак, актуалізується **мотиваційний**

компонент міжособистісної взаємодії, який концентрує в собі її бажаний результат (тобто те, заради чого, власне, ця взаємодія відбувається).

Питання мотивації міжособистісної взаємодії розглядав і Б. Ф. Ломов [5, с. 251–271]. Науковець стверджував, що навіть у найпростішому варіанті міжособистісної взаємодії кожен з її суб'єктів має власний мотив. Саме тому доречно розглядати взаємодію цих мотивів як окрему одиницю аналізу системи узгоджених актів. Для цього ж необхідно дослідити індивідуальні особливості мотиваційного компоненту кожного суб'єкта взаємодії.

Як відомо, основою мотиву є система потреб особистості. Більш детально зупинимося на соціогенних потребах, що відповідають контексту досліджуваної нами проблеми. Перш за все виділимо потребу у спілкуванні, яка є базовою [5, с. 263]. В основі міжособистісної взаємодії лежать також потреба включення, потреба контролю та потреба в афекті (Шутц, 1958). Потреба включення пов'язується із прагненням особистості до взаємодії та співпраці з іншими. Потреба контролю варіює в континуумі від прагнення влади, авторитету та контролю над іншими до необхідності у контролі над собою з боку інших (позбавлення відповідальності). Бажання особистості отримувати та віддавати емоційне тепло, відчувати та проявляти емпатійне ставлення відноситься до потреби в афекті.

Досліджуючи соціогенні потреби особистості, А. В. Петровський з-поміж інших виділяє потребу в персоналізації (або потребу «бути особистістю»), тобто необхідності ідеальної представленості себе у іншому. «Подібно до того як індивід прагне продовжити себе в іншій людині фізично (продовжити рід, мати потомство), особистість індивіда прагне продовжити себе заклавши ідеальну представленість, своє «інакобуття» в інших людях» [8, с. 241]. Отже, можемо припустити, що задоволеність цієї потреби безпосередньо залежить від здатності іншої людини побачити, відчути, «прочитати» особистість, що проявляється у її емпатійному ставленні до Іншого.

Залежно від актуалізованих соціогенних потреб формується відповідна мотивація на взаємодію. Виділяється три вектори мотиваційної спрямованості: мотиви, що спрямовані на задоволення особистих (егоїстичних) інтересів, мотиви зі спрямованістю на взаємодію та співпрацю, та маргінальна (ситуативна) орієнтація мотивів (Н. П. Фетіскін, 1995).

Розглядають й інший бік мотиваційної орієнтації, що пов'язаний зі стилем взаємодії з іншим. Так дослідники виділяють три параметри мотиваційних орієнтацій: мотиви з орієнтацією на прийняття партнера, з орієнтацією на адекватність сприймання та розуміння партнера та орієнтація на досягнення компромісу (І. Д. Ладанов та В. А. Уразаєва, 1985).

Таким чином, на основі соціогенних потреб та інтересів особистості формуються її мотиваційні орієнтації, які, підкріплюючись вже наявним емоційним ставленням, отримують власне ціннісно-сміслову наповненість. Відтак актуалізується її **ціннісно-смісловий компонент**.

Відомо, що ціннісно-сміслова сфера особистості включає два основні компоненти — ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів (О. А. Савельєва-Рат, 2009). Система цінностей особистості є сукупністю цілей, установок, оцінних критеріїв, які визначають особистісну значу-

ність міжособистісної взаємодії з тією чи іншою людиною. Особистісний зміст же репрезентує її суб'єктивний зміст.

Більш-менш усвідомлені смислові установки та ціннісні орієнтації у сфері міжособистісної взаємодії задають поведінкову стратегію (спрямованість) особистості [2; 4; 9]. Такі стратегії поділяють на продуктивні та непродуктивні. В основі такого поділу лежить явище біполяризації ціннісного ставлення до партнера — «ставлення до іншого як до цінності — ставлення до іншого як до засобу» [4].

Ціннісне ставлення до партнера лежить в основі гуманістичної парадигми, основні положення якої знаходять своє втілення у стратегії діалогічної взаємодії. Визначальними характеристиками останньої є свобода суб'єктів взаємодії, їх рівноправність (як визнання цієї свободи), особистий контакт на основі співпереживання та взаєморозуміння [2, с. 203].

Таким чином, ціннісно-смисловий компонент міжособистісної взаємодії є продуктом людської індивідуальності, суб'єктивним ядром міжособистісної взаємодії, на основі якого й визначається стратегія поведінки людини, яка репрезентує **конативний компонент** цієї взаємодії.

Конативний (праксичний, дієвий) компонент є поведінковою реакцією на описані вище процеси взаємодії. Він реалізується у формі конкретних дій, вчинків, реплік кожного із суб'єктів, які, узгоджуючись між собою, утворюють комунікативні та поведінкові акти взаємодії (інтерацію). Таким чином, конативний компонент у поданій структурі виступає як об'єктивна сторона міжособистісної взаємодії, тобто є її зовнішнім проявом.

Залежно від феноменологічних характеристик складових, що передують конативному компоненту, формується певний тип поведінки особистості щодо іншого суб'єкта міжособистісної взаємодії. Спрямованість обраного типу (конструктивна чи деструктивна) визначає подальшу динаміку взаємодії та її ефективність.

З огляду на сказане вище слідує, що на рівні психіки процес міжособистісної взаємодії складається з окремих мікропроцесів — мікроактів, які забезпечують її функціонування. Кожен мікроакт забезпечується функціонуванням одного з п'яти описаних компонентів. До того ж, необов'язково дані компоненти актуалізуються в незмінній послідовності й функціонують у кожному мікроакті. Останні можуть утворювати різні комбінації. Кожна комбінація мікроактів є окремим мікроциклом, який впродовж міжособистісного контакту запускається незліченну кількість разів, зумовлюючи унікальну мікродинаміку кожної (ситуативної) взаємодії.

Зауважимо, що запропонована структурна диференціація міжособистісної взаємодії є досить умовною та узагальненою. Це пов'язано з її специфікою, яка, по-перше, визначається особистісними характеристиками тих процесів, які забезпечують функціонування кожного компоненту (тривалістю, мірами вираженості, усвідомленості, актуальності, значущості тощо); по-друге, їх дифузією під час мікроактів взаємодії; по-третє, безперервним узгодженням відповідних процесів суб'єктів взаємодії.

Висновки. Міжособистісна взаємодія на мікрорівні є структурно-динамічним утворенням, динаміка якого зумовлена процесуальним харак-

тером її структурних елементів. Структура міжособистісної взаємодії складається з п'яти компонентів: когнітивного, емоційного, мотиваційного, ціннісно-сміслового та конативного, функціонування яких взаємопов'язане та взаємообумовлене. Особливості феноменологічних характеристик кожного компоненту є внутрішніми умовами, через які здійснюється зовнішній вплив Іншого на суб'єкт взаємодії.

Перспективу своїх подальших досліджень вбачаємо у вивченні міжособистісної взаємодії у вимірах мезо- й макрорівнів та побудові відповідної структурно-динамічної моделі.

Список літератури

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Бодалев А. А. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
2. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, С. Л. Братченко и др. // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М., 1997. — С. 201–222.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 504 с.
4. Елохина Т. П. Психология политического сотрудничества в России / Т. П. Елохина. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. — 260 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984. — 444 с.
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. — К.: Изд-во «Лыбидь» при Киев. ун-те, 1990. — 192 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Структура коммуникативного потенциала личности / Л. Е. Орбан-Лембрик // Психологічні перспективи. — 2002. — Вип. 2. — С. 53–61.
8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с. — (Над чем работают, о чем спорят философы).
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.

Журавлева Л. П.

доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой истории, политологии и психологии
Житомирского национального агроэкологического университета

Коломиец Т. В.

аспирант
Житомирского национального агроэкологического университета

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Резюме

В статье представлено микроуровневое измерение структурно-динамической модели межличностного взаимодействия. Выделены и описаны когнитивный, эмоциональный, мотивационный, ценностно-смысловой и конативный компоненты межличностного взаимодействия. Исследованы их феноменологические характеристики.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, микроуровень межличностного взаимодействия, структурно-динамическая модель межличностного взаимодействия.

Zhuravlyova L. P.

doctor of psychological sciences, professor
the chief of department of history, politology and psychology
Zhytomir national agroekological university

Kolomiets T. V.

postgraduate
Zhytomir national agroekological university

THE STRUCTURAL DYNAMIC MODEL OF INTERPERSONAL INTERACTION

Summary

The article presented a structural dynamic model of interpersonal interaction at the microlevel. Were highlighted and describes the components of interpersonal interaction. There are cognitive, emotional, motivational, value-semantic and konative. Were investigated their phenomenological characteristics.

Key words: interpersonal interaction, the microlevel of interpersonal interaction, the structural dynamic model of interpersonal interaction.

УДК 159.922.6

Журавльова Л. П.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри історії, політології та психології
Житомирського національного агроекологічного університету

Романова М. К.

аспірантка
Житомирського національного агроекологічного університету

ВПЛИВ ЕМПАТІЇ НА РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЖІНОК ДОРОСЛОГО ВІКУ

Досліджується екологічна спрямованість особистості жінок дорослого віку, що мають середню спеціальну та вищу освіту. Вивчається вікова динаміка психологічних особливостей розвитку та емпатійної детермінації екологічної спрямованості. Знаходяться взаємозв'язки між емпатією та структурними компонентами екологічної свідомості.

Ключові слова: екологічна свідомість, особистість дорослого віку, екологічна спрямованість, екологічні потреби, емпатія.

Постановка проблеми. Глобальна екологічна криза гостро ставить питання виживання людства. На сучасному етапі розвитку самосвідомості необхідна переорієнтація спрямованості особистості дорослого віку від антропоцентризму до екоцентризму. Вищеозначена проблема є найбільш актуальною для України, яка пам'ятає жахливі наслідки екологічної катастрофи внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС та спостерігає знецінювання екологічних цінностей в процесі сучасних соціально-політичних трансформацій.

Впродовж останніх десятиріч значна частка зарубіжних та українських дослідників звертається до проблеми пошуку механізмів та закономірностей становлення екологічної свідомості особистості (А. А. Алдашева, О. В. Білоус, Е. В. Гірусов, О. В. Грезе, С. Д. Дерябо, А. М. Львовичкіна, В. І. Медведєв, В. О. Моляко, В. І. Панов, В. О. Скребець, Т. Ф. Юркова, В. А. Ясвін та ін.). Проте вивчення особливостей онтогенетичної динаміки екологічної свідомості дорослої особистості не отримали належного відображення у наукових розробках.

Провідним структурним компонентом екологічної свідомості є екологічна спрямованість — вища підструктура особистості [4]. Висвітлюючи перспективи розвитку екологічної спрямованості, науковці підкреслюють необхідність поєднання західного способу мислення, що є пануючим у самосвідомості сучасної особистості, зі східним [8]. У гендерному аспекті східний тип мислення асоціюється з особливостями самосвідомості жінок. У зв'язку з цим вивчення екологічної спрямованості жінок на різних етапах дорослості є **актуальним**.

Доросла людина є діяльнісним суб'єктом системи «людина-природа», функціонування якої зумовлюється особливостями відображення осо-

бистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу [1]. Змістовне наповнення потребової сфери особистості впливає на розвиток її ставлення до світу і до себе, поведінку та мотивацію діяльності людини.

Що стосується екологічної спрямованості, слід звернути увагу на ті здібності та характеристики особистості, які забезпечують розвиток екоцентризму. Перш за все такою характеристикою є емпатія як інтегральна якість особистості [2]. Зважаючи на феноменальні характеристики homoemпатії, зооемпатії, фітоемпатії та квазіемпатії як типів емпатійних стосунків, а також універсальної емпатії [Там само, с. 72–73, 296], можна припустити, що вони є вагомими чинниками розвитку екологічної спрямованості особистості.

Недостатня розробленість та перспективність дослідження даної проблеми зумовили мету нашого дослідження, що полягає у вивченні особливостей розвитку та детермінації екологічної спрямованості дорослих жінок в онтогенезі. Предметом є особливості впливу емпатії на розвиток екологічної спрямованості жінок дорослого віку.

Передбачалось, що онтогенетична динаміка та детермінація екологічної спрямованості мають вікові та соціально зумовлені особливості.

Розв'язувалися наступні завдання: а) вивчення екологічних потреб, екологічної спрямованості жінок з різним рівнем освіченості; б) визначення рівня розвитку їх емпатії на різних етапах дорослості; в) знаходження кореляційних взаємозв'язків між вище зазначеними феноменами.

Методи та організація дослідження

Для забезпечення репрезентативності дослідження робота проводилася з жінками, що різняться соціальним статусом, освітою (мають вищу чи середню спеціальну освіту) та працюють у різноманітних сферах діяльності (лікарі, медсестри, вчителі, бухгалтери, прибиральниці, приватні підприємці, продавці, тимчасово не працюючі тощо). Вік респондентів становив від 21 до 60 років.

Загалом дослідженням було охоплено 150 жінок наступних вікових категорій: 21–30 років (рання дорослість) — 37 респондентів (18 з вищою та 19 з середньою спеціальною освітою); 31–40 років (середня дорослість) — 37 респондентів (20 з вищою та 17 з середньою спеціальною освітою); 41–45 років (період кризи середнього віку) — 37 респондентів (18 з вищою та 19 з середньою спеціальною освітою); 46–60 років (зріла дорослість) — 39 респондентів (17 з вищою та 22 з середньою спеціальною освітою).

Застосовувалися наступні методики дослідження: адаптована методика діагностики міри задоволеності основних потреб [6, с. 624–626]; адаптована методика спрямованості особистості Б. Басса (орієнтаційна анкета) [6, с. 563–569]; методика діагностики емпатії особистості у зрілому віці Л. П. Журавльової [3].

Дослідження проводилось у чотири етапи. На першому етапі проводилась діагностика міри задоволеності жінками екологічних потреб [6,

с. 624–626]. Для цієї мети систему основних потреб за А. Маслоу, що охоплює матеріальні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби, потреби у визнанні та потреби у самовираженні, було доповнено блоком потреб екологічної тематики: «досягти гармонії з природою», «відчувати і розуміти навколишній світ», «піклуватися про рослини і тварин». Для визначення міри задоволеності потреб жінками підраховувалася сума балів по кожному з шести блоків, обчислювалось їх середнє арифметичне, знаходився відносний показник представленості екологічних потреб у потребовій сфері, а також ранг блоку екологічних потреб серед шести їх типів.

Другий етап дослідження було присвячено вивченню екологічної спрямованості жінок дорослого віку. Варіанти закінчення кожного твердження орієнтаційної анкети, за допомогою яких визначаються три типи спрямованості особистості (на себе, на спілкування, на справу) було доповнено екологічно спрямованим варіантом закінчення твердження. Респонденти ранжували перелік типів спрямованостей кожного твердження у порядку спадання їх суб'єктивної значущості від 3 до 0 балів. Підраховувалася сума балів по кожному з чотирьох блоків, обчислювалось їх середнє арифметичне, знаходився відносний показник представленості екологічної спрямованості особистості серед усіх типів спрямованості, а також ранг екологічної спрямованості жінок в системі чотирьох типів спрямованості загалом.

На третьому етапі дослідження діагностувався рівень розвитку емпатії у жінок. Знаходилось середнє арифметичне значення рівня інтегральної емпатії жінок на різних етапах дорослості. Вибірка диференціювалась також відповідно до рівня розвитку інтегральної емпатії її респондентів. Наслідком цього було утворення трьох груп респондентів, відповідно з низьким, середнім і високим рівнями розвитку емпатії.

Четвертий етап дослідження було присвячено знаходженню кореляційних взаємозв'язків між показниками міри задоволення екологічних потреб, екологічної спрямованості та рівнем розвитку емпатії дорослих жінок за допомогою лінійного кореляційного аналізу Пірсона [5].

Результати дослідження та їх обговорення

Отримані результати **першого етапу дослідження** показали (див. табл. 1), що міра задоволеності екологічних потреб загалом у дорослих жінок усіх вікових груп знаходиться у зоні часткової незадоволеності ($\bar{X} = 25,7$ бали). Це свідчить про достатній рівень розвитку екологічної свідомості дорослих жінок, тому що процес задоволення вище зазначених потреб зумовлює розвиток їхньої екологічної спрямованості. Показники міри задоволення екологічних потреб знаходяться в межах від $\bar{X}_{\min} = 20,1$ бали у жінок з середньою спеціальною освітою (середня дорослість) до $\bar{X}_{\max} = 31,4$ бали у респондентів, що мають вищу освіту і знаходяться на етапі кризи середнього віку.

У жінок середньої дорослості спостерігаються більш високі показники міри задоволеності екологічних потреб, ніж у жінок ранньої дорослості

(відповідно $\bar{X}_{с.д.} = 23,1$ бала; $\bar{X}_{р.д.} = 22,9$ балів). У жінок, які переживають кризу середнього віку, виявлено найвищі показники міри задоволеності екологічних потреб ($\bar{X}_{кр.с.в.} = 29,1$ бала). Цей факт підтверджує характерну для цього віку переорієнтацію самосвідомості в напрямку від егоцентризму до гуманізму [2] та екоцентризму. У жінок зрілої дорослості ці показники зберігають свої високі значення, проте спостерігається невеликий їх спад ($\bar{X}_{зр.д.} = 25,7$ бали). Визначення чинників такої тенденції вимагає більш глибокого дослідження.

Таблиця 1

Особливості міри задоволення екологічних потреб жінок з вищою і середньою спеціальною освітою

Рівень освіти	Показники міри задоволеності екологічних потреб	Віковий проміжок (у роках)				
		21–30	31–40	41–45	46–60	21–60
Вища	(бали)	23,5	25,7	31,4	28,9	27,3
	% *	15,4	16,8	20,6	18,9	17,8
	ранг**	3,7	3,3	2,3	2,6	3,0
Середня спеціальна	(бали)	22,3	20,1	26,9	26,8	24,2
	% *	14,6	13,1	17,6	17,5	15,8
	ранг**	4,1	4,2	3,4	3,3	3,7
Загальна вибірка	(бали)	22,9	23,1	29,1	27,7	25,7
	% *	15,0	15,1	19,0	18,1	16,8
	ранг**	3,9	3,7	2,9	3,0	3,4

Примітки: * — від загальної суми показників (153) міри задоволення потреб; ** — ранг блоку екологічних потреб серед 6 блоків потреб.

Аналіз результатів дослідження показав, що існують розбіжності у показниках міри задоволеності екологічних потреб, що притаманні жінкам з різними рівнями освіти: вищою та середньою спеціальною. Ці показники у жінок з вищою освітою значно вищі, порівняно з жінками, що мають середню спеціальну освіту (відповідно, $\bar{X}_{в.осв.} = 27,3$ бали, $\bar{X}_{сер.спец.осв.} = 24,2$ бали). Очевидно, це відбувається внаслідок того, що навчальна програма вищої освіти містить значно ширшу екологічну тематику, порівняно зі змістом середньої спеціальної освіти. Рівень освіченості людини впливає на її працевлаштування, коло інтересів, спілкування, які, в свою чергу, зумовлюють потреби та характер спрямованості особистості.

На **другому етапі дослідження** виявлено вікові особливості екологічної спрямованості жінок та їх залежність від освіченості (див. табл. 2).

Показники екологічної спрямованості дорослих жінок загальної вибірки мають невисокі значення ($\bar{X} = 35,8$ бали, ранг = 2,9 серед чотирьох напрямів спрямованості), що свідчить про їх недостатньо сформовану екологічну свідомість. Серед окремих вікових груп найвищі показники екологічної спрямованості мають жінки періоду кризи середнього віку ($\bar{X} = 39,4$ бали). Цей факт ще раз демонструє характерну для цієї онтогенетичної фази специфічну трансформацію смислової сфери особистості. Розмах показників екологічної спрямованості коливається в межах від $\bar{X}_{min} = 27,8$

бали у жінок ранньої дорослості з середньою спеціальною освітою до $\bar{X}_{\max} = 43,1$ бали у респондентів, що знаходяться на етапі кризи середнього віку і мають вищу освіту.

Таблиця 2

Особливості екологічної спрямованості жінок з різним рівнем освіти

Рівень освіти	Показники екологічної спрямованості	Віковий проміжок (у роках)				
		21-30	31-40	41-45	46-60	21-60
Вища	(бали)	34,4	37,4	43,1	39,1	38,5
	% *	21,3	23,1	26,6	24,1	23,7
	ранг**	2,9	2,8	2,2	2,6	2,6
Середня спеціальна	(бали)	27,8	32,2	36,0	36,5	33,3
	% *	16,3	19,9	22,2	22,6	20,6
	ранг**	3,7	3,3	2,9	2,8	3,2
Загальна вибірка	(бали)	31,1	35,0	39,4	37,6	35,8
	% *	19,2	21,6	24,3	23,2	22,1
	ранг**	3,4	3,0	2,6	2,7	2,9

Примітка: * — від загальної суми балів (162), ** — ранг серед 4 напрямів спрямованості особистості.

Як і при діагностиці міри задоволеності потреб, спостерігаємо більш високі показники екологічної спрямованості у жінок з вищою освітою, порівняно з респондентами, що мають середню спеціальну освіту (відповідно $\bar{X} = 38,5$ балів; $\bar{X} = 33,3$ бали). В обох вибірках відмічається позитивна онтогенетична динаміка показників екологічної спрямованості. Проте у високоосвічених жінок після 41-45 років ці показники мають незначний спад. Очевидно, це зумовлюється тим, що жінкам з середньою спеціальною освітою після 45 років меншою мірою притаманні кар'єризм та прояв маскулітних якостей особистості, а ніж для високоосвічених жінок [2, с. 180].

Третій етап дослідження. Аналіз рівня розвитку інтегральної емпатії жінок (див. табл. 3) показав, що у більшості з них вона має середній рівень розвитку ($\bar{X} = 27,1$ бали) і коливається в межах від $\bar{X}_{\min} = 23,8$ бали (середньоосвічені жінки ранньої дорослості) до $\bar{X}_{\max} = 31,4$ бали (високоосвічені жінки 41-45 років). Останній показник підтверджує значущість психологічної кризи середнього віку для розвитку та прояву таких форм емпатії, як співпереживання, співчуття та внутрішнє сприяння об'єктам емпатії.

Таблиця 3

Середні арифметичні показники рівня розвитку інтегральної емпатії жінок з вищою і середньою спеціальною освітою (у балах)

Рівень освіти	Віковий проміжок (у роках)				
	21-30	31-40	41-45	46-60	21-60
Вища	27,6	26,5	31,4	30,2	28,8
Середня спеціальна	23,8	25,5	27,8	24,9	25,5
Загальна вибірка	25,6	26,0	29,6	27,2	27,1

Загалом жінки дорослого віку проявляють емпатійність лише на трьох рівнях (із існуючих шести [3]): високий, середній і низький. Групи респондентів з різним рівнем освіченості відрізняються онтогенетичною динамікою інтегральної емпатії. У середньоосвічених вона є позитивною до 45 років, а далі — негативна. У високоосвічених спостерігаємо нерівномірний розвиток емпатійності: на проміжку від ранньої дорослості до середньої вона знижується, далі — зростає, а після 45 років знову зменшується.

Порівнюючи коливання показників інтегральної емпатії залежно від віку респондентів (див. табл. 4), спостерігаємо найбільше відхилення показників від середнього рівня в бік високого рівня у жінок періоду кризи середнього віку. Серед них найбільша частина (27,0 %), порівняно з іншими віковими групами, показала високий рівень емпатійності. При цьому вище зазначена тенденція спостерігається у респондентів, які мають як вищу, так і середню спеціальну освіту. Переосмислення основних цінностей, яке відбувається у свідомості дорослої особистості в цей кризовий період, зумовлює характерну зміну її потребово-мотиваційної сфери.

Найбільша кількість респондентів, що проявили середній рівень розвитку емпатії (81,1 %), виявилась серед жінок середнього дорослого віку. Цей онтогенетичний період характеризується індивідуалізацією особистості та суб'єктивізацією міжособистісних взаємин. Внаслідок цього жінки схильні до внутрішнього та реального сприйняття суб'єктам оточуючого світу, які знаходяться в емпатогених ситуаціях.

Вивчаючи взаємозв'язки між рівнем розвитку інтегральної емпатії жінок та їх освіченістю на різних етапах дорослості, приходимо до висновку, що більшість жінок з вищою освітою мають відхилення від середнього рівня інтегральної емпатії у бік підвищення його рівня. Високий рівень освіченості забезпечує належні знання, уміння, навички, які трансформуються в бажання співпереживати, розуміти та діяти на користь тих, хто потребує допомоги. У жінок з середньою спеціальною освітою подібна тенденція спостерігається лише в період кризи середнього віку, а на етапах ранньої та зрілої дорослості їм притаманне зниження рівня емпатійності.

Відомо, що потреби виступають рушійною силою в емпатійних взаєминах людей та спрямовують поведінку особистості у відповідному напрямку. Зважаючи на це було досліджено взаємозв'язки між екологічними потребами, спрямованістю та емпатією жінок. Саме тому на **четвертому етапі дослідження** було встановлено кореляційні взаємозв'язки між показниками їх екологічної свідомості та інтегральної емпатії (див. табл. 5).

Виявлено наступні онтогенетичні особливості взаємозв'язків між вище зазначеними феноменами у жінок з різним рівнем освіти:

- У жінок з вищою освітою виявлено більшу кількість достовірних кореляційних взаємозв'язків між показниками міри задоволеності екологічних потреб, екологічною спрямованістю та рівнем розвитку інтегральної емпатії, а ніж у жінок, що мають середню спеціальну освіту.

Таблиця 4

Особливості рівня розвитку інтегральної емпатії у жінок різних вікових груп з вищою та середньою спеціальною освітою (у %)

Освіта	Віковий проміжок (у роках)	Рівень емпатійності		
		високий	середній	низький
Вища	21-30	16,7	72,2	11,1
	31-40	10,0	85,0	5,0
	41-45	33,3	61,1	5,6
	46-60	23,5	70,6	5,9
	21-60	20,5	72,6	6,8
Середня спеціальна	21-30	5,3	84,2	10,5
	31-40	11,8	76,5	11,8
	41-45	21,1	63,2	15,8
	46-60	9,1	72,2	18,2
Загальна вибірка	21-60	11,7	74,0	14,3
	21-30	10,8	78,4	10,8
	31-40	10,8	81,1	8,1
	41-45	27,0	62,2	10,8
	46-60	15,4	71,8	12,8
	21-60	16,0	73,3	10,7

Таблиця 5

Кореляційні взаємозв'язки між показниками екологічної свідомості та емпатії жінок дорослого віку з вищою та середньою спеціальною освітою

Освіта	Віковий проміжок (у роках)	Показники кореляції (r)		
		Потреби — спрямованість	Емпатія — потреби	Емпатія — спрямованість
Вища	21-30	0,669**	0,588*	0,285
	31-40	0,629**	0,172	0,186
	41-45	0,703**	0,159	0,242
	46-60	0,438	0,555*	0,576*
	21-60	0,625***	0,422***	0,347**
Середня спеціальна	21-30	0,654**	-0,084	0,075
	31-40	0,386	0,338	0,539*
	41-45	0,558*	0,080	-0,269
	46-60	0,385	0,414	0,437*
	21-60	0,504***	0,208	0,224
Загальна вибірка	21-30	0,645***	0,269	0,247
	31-40	0,550***	0,264	0,329*
	41-45	0,603***	0,144	0,045
	46-60	0,405*	0,465**	0,493**
	21-60	0,564***	0,316***	0,314***

Примітки: * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$, *** — $p \leq 0,001$.

• Впродовж онтогенетичного розвитку від ранньої до середньої дорослості у жінок з вищою освітою виявлено тенденцію до зниження впливу емпатії на їх екологічні потреби та екологічну спрямованість (відповідно, $r_{p.d.(емпатія-потреби)} = 0,588$, $p \leq 0,05$, $r_{c.d.(емпатія-потреби)} = 0,172$ та $r_{p.d.(емпатія-спрямованість)} = 0,285$, $r_{c.d.(емпатія-спрямованість)} = 0,186$) та посилення

взаємозв'язків між вище зазначеними феноменами у жінок середнього дорослого віку, що мають середню спеціальну освіту (відповідно $r_{p.d.(емпатія-потреби)} = -0,084$, $r_{c.d.(емпатія-потреби)} = 0,338$ та $r_{p.d.(емпатія-спрямованість)} = 0,075$, $r_{c.d.(емпатія-спрямованість)} = 0,539$, $p \leq 0,05$).

• Вплив вікової кризи середини життя відображається на особистісному становленні жінок і на нерівномірному розвитку вище зазначених феноменів: показники екологічної свідомості характеризуються більшою цілісністю, взаємообумовленістю та однорідністю. Водночас емпатія тимчасово не виявляє означених особливостей. Очевидно, останні зумовлюються особливостями онтогенетичної кризи жінок даного віку: їх психологічним перевантаженням, зміною самосвідомості та світоглядних орієнтирів.

• Найвищі показники кореляційного взаємозв'язку між емпатією, екологічними потребами і спрямованістю виявлені у жінок зрілої дорослості ($r_{зр.д.(емпатія-потреби)} = 0,465$, $p \leq 0,01$, $r_{зр.д.(емпатія-спрямованість)} = 0,493$, $p \leq 0,01$). Саме цей вік характеризується посиленням соціально-духовної інтегрованості та відповідальності людини за свої вчинки [7], що зумовлює узгодженість дієвого та когнітивно-перцептивного аспектів особистості.

Отже, емпатія виступає потужним особистісним чинником розвитку екологічної спрямованості особистості жінок дорослого віку.

Висновки

1. Значущими складовими екологічної свідомості дорослої особистості є її екологічні потреби і спрямованість.

2. Теоретичний аналіз і експериментальні дослідження показали, що екологічна спрямованість має вікові закономірності розвитку. Жінкам дорослого віку притаманний достатньо високий рівень екологічної свідомості. В період кризи середнього віку спостерігається стрімке підвищення показників екологічної спрямованості жінок.

3. Рівень освіти особистості є соціально обумовленим чинником розвитку її екологічної свідомості. Жінки з вищою освітою мають більш розвинену екологічну свідомість, порівняно з респондентами, що отримали середню спеціальну освіту.

4. Для позитивного розвитку екологічної свідомості в акмеогенезі необхідні досить розвинуті емпатійні якості. Інтегральна емпатія є особистісним чинником розвитку екологічної свідомості дорослих жінок. Найбільший вплив емпатії на екологічну свідомість жінок спостерігається у період зрілої дорослості (з 46 до 60 років), що підтверджує наукові висновки щодо еволюційного розвитку свідомості особистості в онтогенезі в напрямку від антропоцентризму до екоцентризму.

Список літератури

1. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 480 с.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія / Л. П. Журавльова. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 328 с.

3. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості зрілого віку / Л. П. Журавльова // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Психологічні виміри українського соціокультурного простору. — К., 2011. — С. 12–19.
4. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учебн. заведений / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М.: Гуманитар.изд.центр «Владос», 2006. — С. 578–581.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — 254 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. — С. 563–569, 624–626.
7. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. — К.: Академвидав, 2006. — 360 с.
8. Шмалей С. В. Екологічна особистість / С. В. Шмалей. — К.: Бібліотека офіційних документів, 1999. — С. 203–204.

Журавлева Л. П.

доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой истории, политологии и психологии
Житомирского национального агроэкологического университета

Романова М. К.

аспирантка кафедры истории, политологии и психологии
Житомирского национального агроэкологического университета

**ВЛИЯНИЕ ЭМПАТИИ НА РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ЖЕНЩИН ВЗРОСЛОГО ВОЗРАСТА**

Резюме

Исследуется экологическая направленность личности женщин взрослого возраста, имеющих среднее специальное и высшее образование. Изучается возрастная динамика психологических особенностей развития и эмпатийной детерминации экологической направленности. Находятся взаимосвязи между эмпатией и структурными элементами экологического сознания.

Ключевые слова: экологическое сознание, личность взрослого возраста, экологическая направленность, экологические потребности, эмпатия.

Zhuravleva L. P.

Doctor of Psychology, Professor, Vice Rector,
the chairman of the department of history, political science and psychology,
Zhytomyr National Agroecological University

Romanova M. K.

post graduate student of the department of history,
political science and psychology,
Zhytomyr National Agroecological University

**EMPATHY IS EFFECT ON DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL
ORIENTATION WOMEN ADULTHOOD**

Summary

The ecological orientation of the personality women adulthood with special secondary and higher education is investigated. The age dynamic of psychological features of empathy and determination of ecological orientation is examined. The interrelations between empathy and structural components of ecological consciousness are defined.

Key words: ecological consciousness, personality adulthood, ecological orientation, ecological needs, empathy.

УДК 159.9.378.147

Застело А. О.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНОЇ ТА МІЖСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Стаття присвячена проблемам визначення особливостей міжособистісної та міжсуб'єктної взаємодії в контексті інформаційно-освітнього середовища, представленого як традиційною, так і дистанційною формою навчання. Розглянуто особливості сучасного освітнього простору, поняття міжособистісної та міжсуб'єктної взаємодії.

Ключові слова: освітній простір, дистанційне навчання, освітнє середовище, освітня взаємодія, міжсуб'єктна взаємодія, міжособистісна взаємодія.

Освітній простір є реально існуючим просторовим континуумом функціонування міжособистісних відносин у сфері змісту й організації освітньої взаємодії, що базується на інформаційно-директивній та ціннісно-нормативній основі. Тобто, з одного боку, він охоплює рівень педагогічних взаємодій стосовно змісту й організації освіти, а саме інформаційний, регулятивний, дидактичний, директивний, а з іншого боку, психологічна взаємодія на соціально-психологічному рівні є власне спілкуванням (у трьох аспектах — комунікативному, інтерактивному, перцептивному), ціннісним компонентом та соціальним досвідом людини.

Інформатизація всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства в психологічному контексті, у першу чергу, зумовлена особливостями впливу на психологію людини нових технологій, насамперед комп'ютерних, а також проблемами трансформації взаємодії між людьми, яка опосередкована використанням технічних інформаційних засобів у різних сферах діяльності.

Специфіка сучасного освітнього простору полягає в тому, що активно й дуже швидкими темпами розвивається глобальний інформаційний простір, а це дає можливість включення людини до різноманітних інформаційних середовищ. Вплив інформатизації на систему вищої освіти визначає визнання домінування інформаційного ресурсу над усіма іншими. Нематеріальні ресурси, знання, інтелект, що визначають зміст інформаційного ресурсу, також зумовлюють фактори конкурентоспроможності в сучасних соціально-політичних умовах [15].

Сьогодні аналіз різних форм освітнього простору дає нам можливість виділяти певні його форми, тобто ми можемо його модифікувати як віртуальний освітній простір, навчальний простір, інформаційно-освітній простір (психолого-педагогічна система, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління освітнім проце-

сом, педагогічні прийоми, методи і технології, спрямовані на формування інтелектуально розвинутої, соціально значущої, творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок та може власноруч вибудовувати власну діяльність та існування в суспільстві) [7].

Процес інформатизації та комп'ютеризації суспільства, на думку Н. Рибки, сприяє формуванню інформаційного освітнього підпростору. Звідси одним із найпотужніших факторів створення єдиного освітнього простору виявляється проектування єдиного інформаційного простору. Але інформаційні технології самі по собі не є системоутворювальним фактором такого простору, а лише сприяють активізації, оптимізації інтегративних процесів [4].

У своїх дослідженнях Р. Павлюк також акцентує увагу на взаємодії суб'єктів освіти та визначає її особливості в контексті віртуально-навчального середовища. Педагогічну взаємодію у віртуально-навчальному середовищі він розуміє як співпрацю всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності з метою організації життєдіяльності суб'єктів, що навчаються, та суб'єктів, що навчають, під час якої відбувається формування ціннісних орієнтацій, набуття необхідних професійних компетенцій, моральних рис і якостей, необхідних для досягнення життєвого успіху. Під віртуальною педагогічною реальністю Р. Павлюк розуміє творчу взаємодію суб'єктів освітнього процесу, під час якої засобами творення такої реальності виступає задіяння усіх сучасних технологій навчання, що стимулюють до розвитку креативні потенції індивіда. Ця взаємодія відбувається у віртуальному педагогічному середовищі, яке розуміється як особливий різновид буття, у якому людина сприймає своєрідний світ подій та явищ, які, з одного боку, начебто мають характеристики, властиві реально існуючим, матеріальним предметам, а з іншого боку, ці характеристики позбавлені того онтологічного навантаження, яке властиве реальним об'єктам. У них є одна атрибутивна ознака — результат. Під таким результатом розуміються знання, уміння й навички, якими оволодівають студенти за умов організації навчально-виховного процесу шляхом створення віртуального середовища засобами проектування та моделювання. Усвідомлення суб'єктами переваги цих умов життя над усіма іншими визначає просторову характеристику віртуально-навчального середовища, яке поза цим має певні особливості прояву активності та побудови власних взаємодій [8].

О. Трубіцина [13] розглядає інформаційно-освітнє середовище як систему, у якій взаємозумовлені інформаційно-технічні й соціально-психологічні компоненти. Тобто інформаційно-освітнє середовище — це, по-перше, складна, багатокomпонентна системна освіта, насичена всілякими ресурсами, один з яких — інформаційний — виділяється як базовий у досягненні суб'єктом поставленої освітньої мети, а по-друге, інформаційно-освітнє середовище — це проєктована і створювана суб'єктами освіти система, яка здатна до саморозвитку і в якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки та відносини на основі інформаційної діяльності з досягнення освітніх цілей. Так, у першому випадку інформаційно-освітнє

середовище — програмно-технічний комплекс, а в другому — психолого-педагогічна система, яка за всіма характеристиками відповідає аспектам нашого розуміння освітнього простору. Виходячи з цього при проектуванні, моделюванні та розвитку освітнього простору мають ставитися і вирішуватися не лише інформаційно-програмно-технічні, але й соціально-психолого-педагогічні питання.

За визначенням О. Воронкіна [2], інформаційне освітнє середовище — це сукупність організаційно-педагогічних, дидактико-психологічних та інформаційно-комунікаційних заходів, яка має сприяти цілісному професійному, інтелектуальному, культурному, духовному й соціальному розвитку особистості. Так, інформаційне освітнє середовище, відповідно до вимог сучасності, у формі дистанційної освіти реалізується через сучасні web-технології, що дає змогу створювати специфічний освітній простір.

Отже, специфіка освітньої взаємодії за умов дистанційного навчання обумовлюється особливістю організаційних складових, які значною мірою змінюють усю психологічну картину цієї взаємодії.

Категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

В. Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія», показує, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К. Абульханова-Славська, В. Татенко та ін.). Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодію, деякі автори (М. Обозов, М. Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета — засоби — результат») і спільну діяльність (власне взаємодію), виділяючи такі її компоненти, як когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, що по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. У спільній діяльності, на відміну від індивідуальної, всі три компоненти представлені в більш повному вигляді, крім того, емоційно-комунікативний компонент є центральним. Таким чином, автори цього підходу, близького і нам, наголошують на єдності взаємодії і спілкування, при цьому останнє входить у взаємодію як його сторона. Стосовно освітніх систем згаданий підхід досить послідовно використовується І. Зимньою, О. Киричуком, Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською та іншими авторами. У їх працях показано, зокрема, що педагогічна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які виступають у позиції суб'єктів, «де узгоджена дія результується і запобігається психічним станом контакту».

Традиційно у вітчизняній психологічній науці взаємодію розуміють як обмін діями, які визначають взаєморегулювання, взаємодопомогу, взаємоконтроль, взаємовплив. Основною змістовною характеристикою взаємодії є організація та реалізація спільної діяльності через спілкування.

Досвід зарубіжних наукових розробок питання міжособистісної взаємодії акцентує увагу на декількох аспектах. Так, у роботах Д. Тібо та Г. Келлі побудова міжособистісної взаємодії за умов діалогу визначається характеристиками соціальної системи, де вона відбувається. Характеристики соціальної системи, в свою чергу, окреслюють взаємозалежність учасників у отриманні вигоди та користі як основної мети встановлення соціального контакту. В наукових же розробках Дж. Хоманса міжособистісна взаємодія є діалогічним обміном винагород та покарань за умов безпосереднього контакту [1].

Міжособистісна взаємодія у вітчизняній психологічній науці (Б. Ломов, О. Леонтьєв, О. Бодальов, В. Ананьєв, Г. Андреева, В. В. Москаленко та ін.) розглядається як система вибіркових зв'язків людини з іншими людьми, представлених в площині суспільних відносин. Особливістю такого типу взаємодії є контактність та зворотний зв'язок між суб'єктами.

І. Мельничук міжособистісну взаємодію відносить до основи фахової діяльності соціономічного типу професій. Освітня взаємодія в цьому випадку ґрунтується на основі інтерактивного навчання, під яким розуміється постійна, активна взаємодія суб'єктів навчального процесу. Інформаційний міжсуб'єктний діалог передбачає послідовність, системність та закономірність своєї побудови, що спрямовується на природний процес розвитку особистості студента [6].

Варто зазначити, що визначення інтерактивності навчання або взаємодії в сучасній психолого-педагогічній науці має два значення. По-перше, інтерактивність взаємодії в аспекті використання технологій, що забезпечують активний зворотний зв'язок між суб'єктами освіти. По-друге, як вже було зазначено, інтерактивність взаємодії як безпосередньої міжособистісної комунікації суб'єктів освітнього процесу, що полягає у прийнятті та сприйнятті ролі іншого та у збільшенні активності студента [5].

Т. Равчина визначає освітнє середовище вишу через сферу міжособистісної взаємодії та соціальних зв'язків, що представлені через системи засобів комунікації та інформації, системно організованих педагогічних впливів та процесів. Її організація в своїй основі відбувається за механізмами формування міжособистісного простору взаємодії: взаєморозумінням, координацією, узгодженням, що зумовлені водночас впливом особливостей освітнього середовища та його формуванням. Така зацентрованість на суб'єктній позиції відображає емоційну складову їх стосунків у організації прийнятного психологічного клімату. Підтримка позитивних почуттів, обмін інформацією про власні почуття змальовують емоційний компонент саме міжособистісної взаємодії. Завданням викладача є узгодження освітнього середовища з потребами студентів, підтримка його розвитку через залучення студентів до його вдосконалення, модифікації. Умови реалізації таких завдань можливі лише за умов безпосередньої взаємодії зі студентами задля виявлення позитивних установок та їх корекції, вияву емпатії, вербального та невербального вияву ставлення до особистості студента [9].

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу набуває характеристики міжособистісної за умов не лише соціальної ієрархії, але й за умов формуван-

ня об'єктивних переживань, що спричинюються виникненням емоційних станів в процесі спільної діяльності та спілкування. Міжсуб'єктна освітня взаємодія визначається, в першу чергу, втіленням суспільних відносин і є носієм їх ціннісної та світоглядної складової [12].

Інформаційно-предметна взаємодія, яка характеризує спілкування в освітньому процесі, є основою для формування міжособистісної взаємодії. У традиційній, очній формі навчання формування саме міжособистісної взаємодії супроводжується обміном емоційними станами, встановленням емоційних контактів, задоволенням потреби у спілкуванні. Використання мультимедійних технологій у системі дистанційного навчання у режимі он-лайн не може забезпечити повністю формування міжособистісної взаємодії. Спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу, опосередкована технічними засобами, в першу чергу забезпечує організацію освітнього простору та принципи зворотного зв'язку між його суб'єктами. Зазвичай відстрочений зворотний зв'язок, по-перше, не співпадає з актуалізованими емоційними станами, по-друге, не може конкретно бути вираженим емоційно у тексті відповіді.

В процесі дистанційної освітньої взаємодії утруднена передача емоційних станів в інформаційному освітньому середовищі. Просторові бар'єри, на думку Т. Равчиної, віддаляють суб'єктів освітнього процесу один від одного, від взаєморозуміння, почуття безпеки, соціальної приналежності. Зазвичай відсутній безпосередній зв'язок між суб'єктами процесу, непередбаченість емоційного забарвлення інформації, що передається, утруднює організацію освітнього середовища та вплив на студентів в процесі його освоєння. Організація інформаційного освітнього середовища дистанційної форми навчання вимагає максимальної інформативності та унеможлиблює емоційне забарвлення повідомлень, що не є корисним усім суб'єктам взаємодії. З боку викладача не є можливим особистісне відкриття, накладання ситуацій власного практичного досвіду до певної навчальної інформації з подальшим регулюванням усвідомлення з боку студентів, їх завантаженості у роботі з дисципліною. Засвоєння готової інформації не є сприятливим без власного аналізу, дослідження проблеми, що за умов дистанційного навчання важко визначити однозначно, враховуючи фактори ідентифікації суб'єкта по той бік екрану, усвідомленості та самостійності його дій. Звісно, самоорганізація та саморегуляція процесу навчання самими студентами є цінною, проте втручання викладача у цей процес забезпечує нормативне регулювання цього процесу, вплив на формування у студентів відчуття приналежності до освітньої спільноти [9; 14].

Організація інформаційного освітнього середовища взаємодії за дистанційною формою вимагає від викладача оволодіння певними компетенціями у проектуванні та побудові екранних та індивідуальних середовищ-траєкторій для студентів. За Н. Ходяковою, екранне комп'ютерне середовище є сукупністю змістовно-процесуальних умов учбово-інформаційної діяльності та освітньої взаємодії, які зосереджені у електронних ресурсах, що призначені для накопичення необхідної інформації. Взаємодія між суб'єктами навчального процесу визначається наступними компетенціями викладача.

По-перше, забезпечення ресурсу достовірною інформацією та контроль за нею, віднесення до конкретного джерела. По-друге, оцінка та забезпечення безпечності інформації, її розміщення, механізмів її сприйняття. По-третє, втілення культурної доцільності оформлення та змістового наповнення забезпеченого інформаційного ресурсу, що дещо деформується без безпосереднього контакту між суб'єктами освітньої взаємодії, спрямованого на передачу культурних цінностей, настанов. По-четверте, індивідуалізація навчання для самовизначення та самоорганізації взаємодії студента з екранним середовищем. По-п'яте, активізація спонукальної функції середовища. Так, нові тенденції розвитку освіти, в першу чергу, вимагають корективи в підготовці викладацького складу до нового типу побудови освітнього середовища та взаємодії в ньому, а також визначення переваги організаційної функції [16].

Так, інтерактивні технології, які розглядаються у трьох режимах, відображають саме міжсуб'єктну взаємодію. По-перше, екстраактивний режим передбачає інформаційну активність від викладача, що зменшує активність самого освітнього середовища і не відображається на підвищенні активності самих студентів. Спрямованість студентів на об'єкт не є продуктивною, проте виконує функцію адаптації. По-друге, спричинення активної мисленнєвої діяльності студента характеризує інтраактивний режим. Інформаційна активність стає характеристикою самого студента, який актуалізований на самостійну переробку отриманої інформації від викладача та пошуку нових її джерел та вирішення проблемних питань на інтерактивному рівні «студент — студент», який є третім режимом міжсуб'єктної взаємодії в процесі реалізації інтерактивних технологій навчання [3; 11].

Тобто розуміння традиційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з багатьма змінами та зауваженнями перекладається на побудову взаємодії у освітньому середовищі дистанційної форми навчання. Опосередкованість впливу викладача на студентів через виконання організаційних функцій доповнюється опосередкованістю спілкування взагалі технічними засобами. Якщо емоційність у ставленні до освітнього процесу є невід'ємною частиною адаптації до нього, то передача емоцій унеможливлена технічними засобами у передачі інформації у відстроченому режимі.

Використання комп'ютерної техніки як носія інформаційного ресурсу в побудові взаємодії між викладачем та студентом дистанційної форми навчання зазвичай ускладнено визначенням ефективності використання інтерфейсу дисциплін для цієї форми. Позитивний результат можливо передбачити на етапі розробки інтерфейсу через дотримання певних умов. По-перше, постійний контакт між програмою та користувачем визначений питальною спрямованістю, що дозволяє передбачати дії суб'єкта взаємодії, ініціюючи його активність. По-друге, потреба у відстеженні успішності засвоєння навчального матеріалу вимагає застосування певних методів для розробки проміжних та підсумкових тестів, що відображається у подальшому їх використанні і є відображенням майстерності суб'єкта у використанні програмного ресурсу. По-третє, наповнення такої дисципліни має бути зрозумілим не тільки у сприйнятті, але й у вивченні, чому сприяє,

тобто викладеним невеликими змістовними модулями. По-четверте, зворотний зв'язок має встановлюватись, в першу чергу, щодо некоректності користування електронним ресурсом та як закріплення успішності освоєння модулів дисципліни. Відтак, розробка ресурсу дисциплін визначається наповненням інформацією, можливістю маніпулювання нею та визначення її розуміння у взаємодії із самим інформаційним ресурсом та з його допомогою між суб'єктами освітнього процесу [10].

Здебільшого невчасний зворотній зв'язок у взаємодії суб'єктів освітнього процесу за дистанційною формою дещо змінює процес формування відчуття приналежності у студентів. Актуалізований запит на обмін думками, поглядами, зацікавленість у отриманні авторитетної відповіді на проблемне питання у більшості випадків не викликають вчасну реакцію, що сприяє зменшенню мотивації, зацікавленості навчанням. Цінність такої взаємодії зазвичай не має підстав до усвідомлення, особливо, якщо не підкріплена встановленням взаємовідносин між студентами однієї академічної групи.

Отже, відмінності міжсуб'єктної та міжособистісної взаємодії в просторі дистанційного навчання ми можемо визначити в двох положеннях. По-перше, міжсуб'єктна взаємодія опосередкована технічними засобами, які привносять відсутність об'єму у сприйнятті (ефект екрану), обов'язковість знакового зазначення емоційності тексту (використання смайликів тощо). По-друге, відсутність емоційного компоненту, емоційного зв'язку, відсутність просторового співіснування та контакту у дистанційному навчанні перешкоджає обміну особистим досвідом через міфологеми, приклади з особистісної практики, приказки тощо.

Список літератури

1. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект-пресс, 2001. — 288 с.
2. Воронкін О. С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі : навч. посіб. / О. С. Воронкін. — Луганськ : Вид-во ЛДКМ, 2011. — 156 с.
3. Земляков Д. В. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса с использованием компьютерных технологий / Д. В. Земляков // Педагогическая информатика. — 2009. — № 4. — С. 55–59
4. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації / Н. Клокар // Шлях освіти. — 2007. — № 4 (46). — С. 38–41.
5. Комарова И. В. Опыт реализации инновационных методов интерактивного образовательного взаимодействия / И. В. Комарова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции 1–3 февраля 2011 г. — Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2011. — С. 2529–2534.
6. Мельничук І. Діалогічність інтерактивного навчання у вищій школі / І. Мельничук // Наукові записки. Серія : Педагогіка. — 2009. — № 1. — С. 39–43.
7. Назаров С. А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза / С. А. Назаров // Научная мысль Кавказа. — 2006. — Спецвыпуск № 2. — С. 69–71.
8. Павлюк Р. О. Віртуальна педагогічна реальність: теоретико-наукове підґрунтя / Р. О. Павлюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Ми-

- хайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. — 2009. — Вип. 27. — С. 314–318.
9. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — 2005. — Вип. 19, ч. 2. — С. 3–16.
10. Розина И. Н. Теория и практика компьютерно-опосредованной коммуникации в России: состояние и перспективы / И. Н. Розина // Сборник научных трудов «Теория коммуникации и прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации. — 2002. — Вып. 1. — С. 185–192.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 816 с.
12. Тищенко В. И. Социальные практики виртуальных сообществ (бизнес-модели) / В. И. Тищенко // Труды ИСА РАН. — М. : УРСС, 2008. — Том 34. — С. 77–102.
13. Трубицына Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды [Электронный ресурс] / Е. В. Трубицына // Конференция «ИТО-Марий Эл-2009». — Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2009/MariyEl/I/I-0-13.html>.
14. Фролова І. Є. Конфронтація як різновид міжособистісної взаємодії / І. Є. Фролова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. — 2010. — № 928, вип. 63. — С. 69–74.
15. Халин В. Г. Модернизация национальной системы высшего образования в контексте выбора управленческих решений : монография / В. Г. Халин. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2008. — 264 с.
16. Ходякова Н. В. Информационная культура специалиста : учеб.-метод. пособие / Н. В. Ходякова. — Волгоград : Волгогр. юрид. ин-т МВД России, 2007. — 278 с.

Застело А. А.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической психологии
Классического частного университета (г. Запорожье)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Резюме

Статья посвящена проблемам определения особенностей межличностного и межсубъектного взаимодействия в контексте информационно-образовательной среды, представленной как традиционной, так и дистанционной формой обучения. Рассмотрены особенности современного образовательного пространства, понятия межличностного и межсубъектного взаимодействия.

Ключевые слова: образовательное пространство, дистанционное обучение, образовательная среда, образовательное взаимодействие, межсубъектное взаимодействие, межличностное взаимодействие.

Zastelo A. A.

Ph. D., assistant professor of applied psychology
Classic Private University (Zaporizia)

**PSYCHOLOGICAL FEATURES INTERPERSONAL
AND INTERSUBJECT INTERACTION**

Summary

In modern educational space Article deals with the problems of determination of features of interpersonality and intersubject interaction in the context of informative-educational environment, by the presented both traditional and distance form of learning. We consider the features of modern educational space, concepts of interpersonality and intersubject interaction.

Key words: educational space, distance education, educational environment, educational interaction, interpersonality interaction, intersubject interaction.

УДК 159.9.018

Карсканова С. В.

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри педагогіки початкової освіти
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського

ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ФАХІВЦЯ ОСВІТИ

В статті розглядається психологічне благополуччя фахівця як внутрішня умова розвитку, що встановлює рівновагу між зовнішніми професійними впливами, внутрішнім станом особистості й характером професійної діяльності. Обґрунтовується пріоритет активних методів навчання для розвитку фахівця освіти та психологічний тренінг як забезпечення його психологічного благополуччя.

Ключові слова: психологічне благополуччя фахівця, професійний розвиток, психологічний тренінг.

Постановка проблеми. Модернізація освіти в Україні поставила багато питань, вирішення яких неможливе без основних учасників цього процесу — фахівців освіти. Психологічне благополуччя особистості кожного фахівця — основа змін у його фаховому спрямуванні, зростанні, саморозвитку.

У суспільстві спостерігається значна еволюцію розуміння психологічної адаптації фахівця до змін, що відзначена наступними тенденціями: відбувається все більший поділ понять пристосування і власне адаптація; рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості і середовища («екологічна компетентність», від кінцевої мети — гомеостатичної рівноваги, від відсутності конфліктів — до самоактуалізації й самореалізації особистості в реальному середовищі (К. А. Альбуханова-Славська, Г. О. Балл, Б. Д. Паригін, О. О. Реан, А. А. Началджян) [5].

Результати теоретичного аналізу. До організму і особистості будь-якої нормальної людини від природи закладені позитивні сили, які сприяють здоров'ю, розвитку і вдосконаленню, запевняє Карл Роджерс. Прагнення до досягнення свого рівня компетентності і саморозвитку не завжди усвідомлене, а сам цей рівень може істотно індивідуально розрізнятися з своїх біологічно закладених задатків. Функціонування людини передбачає наявність внутрішніх тенденцій до самоактуалізації. Ці тенденції можуть блокуватися різними перекрученостями соціалізації, проте їх можна розблокувати в тих випадках, коли відношення «терапевт — клієнт» характеризується безумовним позитивним сприйняттям, правильним емпатійним розумінням, щирістю та повнотою [4].

Професійне зростання фахівця освіти складається із психологічної та емоційної готовності, пізнавальної й операційно-технологічної активності. Психологічна готовність визначає ступінь трансформації соціальних моти-

вів в особистісні, що проявляються у ставленні педагога до процесу професійного зростання, а також професійно-особистісних якостей (самокритичності, відкритості у спілкуванні, цілеспрямованості, впевненості у власних силах, сумлінності, відповідальності, наполегливості, демократичності), що забезпечують його здійснення. Емоційна готовність педагога визначається його ставленням до людей і предметів оточуючого світу. Пізнавальна активність фахівця знаходить вияв у ставленні особистості до пізнавальної діяльності, самостійному пізнанні та діагностується підвищенням психолого-педагогічних, предметних, методичних знань і розширенням загальнокультурного кругозору. Операційно-технологічна активність педагога визначає вдосконалення наявних умінь і навичок і формування нових та використання педагогом у професійній діяльності нових стратегій відреагування. Уявлення різних образів і картин, тобто візуалізація уміння комбінувати різні уявлювані образи дає змогу виявити їх оптимальне поєднання у творчому процесі. З набуттям уміння керувати власним інтуїтивним баченням, внутрішніми образами відбувається просування від невизначених абстрактних бажань до конкретного планування. Саме цей перехід від абстрактної ідеї до конкретних моделей поведінки становить суть психотренінгу — самонавіювання. Це активна настанова, яку людина дає собі у словесній формі. Система керування станом свідомості включає прийоми розвитку уяви, волі, пам'яті.

Тенденції взаємовпливу психічних процесів, якостей та станів особистості, які були виявлені у нашому дослідженні, дозволили обрати найефективнішою формою здійснення особистісної підготовки фахового зростання та корекції неблагополуччя професіонала — психологічний тренінг [9]. Методологічною (технологічною) основою тренінгу став проблемний (емоційно-регулюючий) підхід, який вплетений у практику реального спілкування (частково — в професійній, частково — у цілісній життєвій площині) [1; 3; 6]. Інформаційно-регулятивною базою стали норми та цінності — з одного боку, реалії професійної діяльності — з іншого.

Під впливом тренінгу, подальшого консультування у фахівця відбуваються суттєві структурні зміни в мотивації придбання знань та досягнення у напрямку зростання питомої ваги внутрішньої мотивації, зрушення у системі особистісних рис, відбуваються посилення тенденції до самодетермінації і свідомого керування особистістю власною мотивацією. Вправи тренінгу спрямовують на розвиток мотивації досягнення та інтересу до діяльності, якою фахівці займаються. Виконання подібних вправ є особливо актуальним, коли суб'єкт втратив інтерес до своєї професійної діяльності, знаходиться на стадії стагнації (за Л. М. Мітіною), чи коли цей інтерес суттєво знизився. Виконання вправ розвиває здатність до самомотивації (людина набуває здатності та вміння надихати та спонукати саму себе до дій). Це стосується впливу самоефективності (О. Бандура) і впливу на вибір кар'єрного спрямування, і на її подальший розвиток. Виявлено, що, чим сильніше впевненість людей в їх можливостях, тим більше варіантів кар'єри вони розглядають як можливі, тим вищий інтерес,

який вони виявляють до цих можливостей, тим краще вони готують себе для виконання різних професійних справ і тим більше вони успішні в них [10].

Кожного професіонала завжди цікавили способи, прийоми, які допомогли б йому активізувати власне мислення, розвивати творчі здібності, виробити вміння вирішувати нові життєво важливі проблеми. Звернути увагу на те, що певні фактори сприяють більш продуктивній розумовій діяльності, що результати розумової праці бувають наслідком не тільки цілеспрямованого свідомого пошуку, а й щасливою здогадкою, допомагають методи ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач). Менш популярні, але давно практикуються й інші методи: морфологічний аналіз, алгоритм розв'язання винахідницьких задач (Арізо), «гірлянди асоціацій», стратегія семикратного пошуку, конференція ідей, колективні записні книжки. Деякі з цих методів вважаються досить універсальними, придатними для вирішення творчих завдань у різних сферах трудової діяльності [2]. Таким методом простіше всього навчитися на тренінгах.

Наші дослідження показали, що специфіка креативного стану педагогів — поєднання творчого піднесення, автономності, сформованості внутрішньої моделі ідеалу результату, совісність, емоційна стабільність та використання сукупності сприятливих супутніх творчості умов, що разом породжують новий спосіб практичної професійної діяльності. Ключовими бар'єрами креативного стану педагогів є екстравертивна орієнтація, чутливість до оцінок і ставлення оточуючих, тенденція до невротичності та виснаження психічної енергії в ході інтенсивного емоційного контактування, участь педагогів та особистісне конформне підкорення формальним заходам в освітньому закладі.

Як показують дослідження А. Бандури, не достатньо мати тільки певні психологічні характеристики, які зумовлюють успішність виконання тієї чи іншої діяльності, потрібна ще і тверда впевненість людини в здатності реалізувати їх у відповідній ситуації [10].

За Роджерсом, повноцінно функціонуюча людина — це в першу чергу відкритість переживанням [7, с. 549], такі люди здатні слухати себе й інших, розвивати самостійно та за допомогою фахівців свою компетентність.

Структура психологічної компетентності працівника освітньої організації включає взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти:

а) когнітивний компонент — сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної взаємодії; знань про особистісні особливості колег, їх потреби; знань про власні бажання, прагнення, потреби, домагання, розуміння власних можливостей;

б) операційний компонент — сукупність умінь та навичок, які забезпечують успіх педагогічної діяльності; вміння долати стереотипи негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; умінь викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки; впливати на людей, мотивуючи їх до успішної освітньої діяльності;

в) мотиваційний компонент — активне прагнення робітника освітньої установи до самовдосконалення, до підвищення власної компетентності, до

особистісного зростання, зміст цього компонента розуміється саме через самоактуалізацію.

Розвиваючи названі компоненти психологічної компетентності, педагог зможе стимулювати власне особистісне зростання, вдосконалювати себе, гармонізувати свою взаємодію з оточуючим світом і людьми — колегами, учнями, з іншими суспільними інститутами.

Розвитку операційного та мотиваційного компонентів психологічної компетентності та зростанню особистості допомагає активне психологічне навчання. Навчання відбувається у формі психологічного тренінгу, у межах якого використовуються різноманітні психологічні методи та прийоми: вправи на само- та взаємоаналіз, «мозкові штурми», дискусії, ділові та рольові ігри, аналіз ситуацій з життя освітньої установи, створення та презентація групових проєктів.

Основна мета розвивально-корекційної роботи з педагогами, спрямованої на підтримку психологічного благополуччя особистості фахівця, може бути конкретизованою у наступних завданнях:

- актуалізувати мотивацію досягнення та самовдосконалення;
- здійснити інтеграцію різних аспектів соціального управління у їх свідомості та сформувані цілісний образ фахівця, розкрити його ціннісно-цільовий аспект;
- актуалізувати інтерес до змісту професійної діяльності;
- сформувані в учасників рефлексивні вміння (усвідомлення, самоусвідомлення рефлексивного аналізу, осмислення й переосмислення змістів свідомості щодо власного «Я» та досвіду взаємодії з соціальними системами та суб'єктами взаємодії);
- посилити позитивне самоприйняття у професії та впевненість у власній здатності самостійно вирішувати питання планування й розвитку кар'єри.

Теоретико-методологічною передумовою створення програми забезпечення психологічного благополуччя фахівців слугували рефлексивний підхід та гуманістичні ідеї самореалізації особистості в організації, покладені в основу програм розвитку кар'єри.

Загальні принципи побудови програми:

- особистісна орієнтованість і зацікавленість як процесом, так і результатом;
- проблемність і рефлексивна спрямованість пропонованих завдань;
- активізація взаємодії та співтворчості усіх учасників;
- індивідуалізація розвиваючих впливів і комплексність використаних засобів і прийомів.

Активні методи навчання на сьогодні є пріоритетними для розвитку фахівців освіти, оскільки вони дозволяють у короткий термін передати досить великий обсяг знань, забезпечити високий рівень оволодіння навчальним матеріалом та його практичне закріплення. Перевага психологічного тренінгу полягає ще і в цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності стосунків та взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи викладача, з метою навчання та психокорекції.

Основним засобом втілення створеної програми розвитку та корекції є тренінг, який поєднує риси рефлексивного тренінгу, тренінгу сенситивності та креативності. Індивідуалізованою формою психологічного впливу на розвиток професійного розвитку особистості виступає індивідуальне психологічне та психотерапевтичне консультування.

Завдяки участі в психологічних тренінгах учаснику вдається виробити в собі чи вдосконалити такі групи якостей:

1) уміння розумітися в людях: здатність швидко і вірно оцінити їх психологічні особливості, сильні та слабкі сторони; розуміти їх настрій, думки, почуття;

2) морально-комунікативні якості: доброзичливість, повагу до інших, емпатію, вміння помічати в людях позитивне, справедливість, такт, доступність, комунікабельність тощо;

3) лідерські якості: вміння переконувати, повести за собою, активність, самостійність, сміливість, підприємливість;

4) уміння спиратися на колектив: рахуватися з думкою колективу, прислухатися до людей, формулювати спільні завдання. Наявність цих якостей особистості робить працівника установи освіти більш привабливим, близьким і зрозумілим співробітникам, батькам дітей, дітям, закріплює його статус у системі міжособистісних стосунків, сприяє професійному та особистісному зростанню.

Успішність проведення тренінгу і успішність навчання кожного його учасника залежить від багатьох факторів. Однією з найважливіших умов ефективності навчання виявляється прагнення самого учасника до особистісного зростання, самовдосконалення, його активність, відкритість, бажання оптимізувати власну психологічну компетентність.

До методів психологічного стимулювання зараховано ті, що спрямовані створювати ситуацію успіху особистості, викликати та підкріплювати позитивні емоції з метою активізації її діяльності та мобілізації зусиль задля підвищення професійного рівня, та ті, що спонукають до відповідальності у досягненні зазначеної мети. До методів стимулювання також можливо віднести: методи заохочення, методи здорової конкуренції, методи моделювання перспективи, методи самоконтролю. Методи морального заохочення професійного зростання у педагогів базуються на створенні атмосфери довіри, уваги до кожного, особистісному спілкуванні адміністратора із працівником і останнього зі своїми колегами. Вони сприяють підвищенню відповідальності педагогів у виконанні обов'язків, активізації їхньої діяльності, зміцненню статусної мотивації особистості та отриманню зворотної інформації про те, як оцінюється адміністрацією і колегами її діяльність і професійні якості. До цієї групи зараховуємо доручення більш складних і відповідальних завдань, делегування повноважень керівника закладу освіти, підтримку самостійності й ініціативи, участь у прийнятті управлінських рішень, допомогу в організації самоосвітньої діяльності з боку адміністративної групи закладу освіти, колег та батьків.

Висновки. Педагоги, які отримують або поновляють свої знання про розпізнавання своїх емоцій та відчуттів, більше відчують емоційний

стан інших людей та сприяють доброзичливим стосункам з оточуючими, а це гарантує загальне психічне оздоровлення як їх самих, їх учнів, так і взагалі всього суспільства. Педагог, вільний від внутрішніх конфліктів, розвивається більш гармонійно як особистість та як професіонал, та його психологічне здоров'я та благополуччя не викликає ніяких занепокоєнь.

Список літератури

1. Карнизова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л. М. Карнизова // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 75–82.
2. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 136.
3. Немиринский О. В. Личностный рост в терапевтической группе / О. В. Немиринский. — М. : Смысл, 1999. — 112 с.
4. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс. — М.: Апрель Пресс, 1999. — 464 с.
5. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб. : Прайм-евро-знак, 2006. — 497 с.
6. Хасан Б. И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 79–86.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл. — СПб. : Питер, 2007. — 607 с.
8. Цой Л. Н. Проектирование процессов развития сознания профессионала в ситуации неопределенности и в конфликтах / Л. Н. Цой // Мир психологии. — 2001. — № 3. — С. 209–221.
9. Чепелева Н. В. Характеристика процесів розуміння та інтерпретації у контексті психотерапії / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Нора-Друк, 2001. — Вип. 21. — С. 25–31.
10. Bandura A. Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. — N. Y., 1986. — Englewood Cliffs, Prentice-Hall. — 617 p.

Карсканова С. В.

кандидат психологических наук,
преподаватель кафедры педагогики начального образования
Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СПЕЦИАЛИСТА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В статье рассматривается психологическое благополучие специалиста как внутреннее условие развития, устанавливающее равновесие между внешними воздействиями профессионального окружения, внутренним состоянием личности и характером профессиональной деятельности. Обосновывается приоритет активных методов обучения для развития специалиста образования и психологический тренинг как средство поддержки его психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие профессионала, профессиональное развитие, психологический тренинг.

Karskanova S. V.

The teacher of the primary education chair,
Nikolaev National V. A. Suhomlinskiy University

**ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION THE PROGRAM
PROVIDING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING SPECIALIST'
OF EDUCATION SYSTEM**

Summary

The paper considers the specialist psychological well-being as an internal condition of establishing a balance between external professional influences, internal as personality and character of professional work. Substantiates the priority of active learning methods for the development of professional education and training as psychological support of psychological well-being.

Key words: psychological well-being of professional, professional grown, psychological training.

УДК 159.9

Карпінська О. М.

аспірантка кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

АКМЕОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ПОХИЛОГО ВІКУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД)

У статті розглядається проблема розкриття потенціалу та можливостей людей похилого віку, їх акмеологічні ресурси. Відбувається теоретичний огляд основних питань акмеології стосовно розвитку особистості та перспектив, що стають на шляху прогресування людей похилого віку.

Ключові слова: акмеологічний розвиток, ресурси, потенціал, самореалізація, саморозвиток.

Проблема вивчення особливостей людей похилого віку, їх можливостей, потенціалу, є досить актуальною. В. Франкл, Н. В. Паніна, Ю. Б. Тарнавський раніше вважали, що акмеологічні ресурси на цій стадії розвитку людини вичерпуються. Проте у сучасних умовах науковці починають розглядати іншу сторону медалі і намагаються довести протилежну точку зору, а саме: у похилому віці є можливості розвитку.

Існує безліч стереотипів щодо літніх людей. В сучасному суспільстві виділяють декілька причин, що впливають на зниження соціального статусу людей похилого віку. До них вчені відносять: обмеження рівня економічної активності, погіршення фізичного стану, трансформація інституту сім'ї, технічна модернізація, існування соціальної установки на сприйняття самого похилого віку як соціальної проблеми [10]. Поряд з цим зростає цінність літніх людей як носіїв етнічної та ментальної інформації та їх роль трансляторів культури. Проблема самореалізації в старості є не тільки науково актуальною, але й життєво значущою, оскільки традиційно старість сприймається як вік печалі, втрат, туги і самотності. У той же час геронтопсихологія розглядає старість як вік розвитку [10]. Так, історії відомі імена великих людей, які не відчували старості й до останніх своїх днів продовжували активне творче життя: у французького художника К. Моне рання творча активність продовжувалася до глибокої старості; письменники Л. Толстой, Б. Шоу, В. Гюго змогли створити шедеври літератури після шістдесяти; німецький письменник Й. В. Гете у 82 роки закінчив другу частину трагедії «Фауст», І. П. Павлов створив видатну роботу «Лекції про роботу великих півкуль головного мозку» у 77 років.

Вивченням закономірностей та механізмів розвитку людини займається наука акмеологія. Вперше термін «акмеологія» 1928 року запропонував М. Рибников для позначення періоду зрілості як найпродуктивнішого, творчого періоду життя людини. «Акме» (в перекладі з грецької — найвища точка) — розквіт, зрілість, найкраща пора. Цей період характеризується завершенням загально-соматичного та оптимізації фізичного роз-

витку, а також високим рівнем інтелектуальних, творчих і професійних досягнень [9].

«Акме» передбачає зрілість особистості у всіх сферах життя, максимальний розвиток здібностей. З цього випливає термін «акмеологічний розвиток». А. А. Деркач та Є. В. Сайко розглядають акмеологічний розвиток як процес реалізації накопиченого в індивідуальному, особистісному і суб'єктному розвитку потенціалу в багатоплановій активній творчій діяльності, яка в своєму інтегрованому вигляді виступає як процес самореалізації і в ході якої людина пред'являє себе соціуму як діючого суб'єкта [5].

Вітчизняні філософи та психологи розглядають процес розвитку особистості як, насамперед, духовне сходження «до самого себе кращого» (Л. П. Буєва, Б. П. Вишеславцев, М. К. Мамардашвілі, Л. С. Рубінштейн, В. С. Соловйов та ін.), духовне самоперетворення (М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, В. С. Біблер, В. С. Соловйов та ін.)

З точки зору О. А. Басової, акмеологічність розвитку виражається в спрямованості людини не тільки на зовнішній успіх, але і на задоволеність працею, усвідомлення ступеня її суспільної значущості, позитивне соціальне проявлення, творення [2].

Сьогодні загально визнаним є твердження, що основною рушійною силою особистісного розвитку людини та передумовою забезпечення психологічного, фізичного та соціального благополуччя є прагнення до самореалізації. При цьому, як і кожний процес, самореалізація має розглядатися як така, що призводить до певних результатів, принаймні, тимчасових. Отже особливої актуальності набуває вивчення «кінцевих результатів» самореалізації — психологічних особливостей людини, що досягла певних життєвих цілей та усвідомлює, що реалізувала закладений у неї потенціал [3].

В якості підстав акмеологічного розвитку та його необхідних компонентів виступає не тільки самореалізація, а й саморозвиток. Вони забезпечують реалізацію суб'єктної позиції індивіда і його потреби, можливості і здатності досягти «акме» як вершини самоздійснення. При цьому у сфері акмеологічного розвитку індивід не стільки вбирає в себе соціальне, «набуваючи» себе в соціальному світі, розвиваючись у якості соціальної істоти і формуючи свій людський потенціал, скільки «виконує» себе в реальній соціально значимій, творчій діяльності [5].

Результатом саморозвитку як компонента акмеологічного процвітання є, з одного боку, підвищення рівня суб'єктності людини, її здатності і потреби у самовизначенні, самопізнанні і т. д. [6], з іншого боку, створення системи акмеологічних ресурсів і формування на їх основі особистісного потенціалу як умови і передумови повноцінної реалізації людини в конкретній діяльності. При цьому рівень суб'єктності виступає не тільки як прояв рівня саморозвитку, але і як його фактор [11].

Людина здатна не тільки витримувати натиск «розломів» соціальної дійсності, адаптуватися по необхідності, зберігаючи при цьому глибокий моральний стрижень, але й протистояти, активно протидіяти руйнівним для особистості явищам. Це пов'язано з її спроможністю динамічно саморозвиватися і самоздійснюватися. Суб'єктом суспільних перетворень осо-

бистість може стати, лише ставши суб'єктом власного розвитку, в основі якого лежить розвинуте вольове, ціннісно-раціональне саморегулювання, самоврядування, динамічне самодобудовування [11].

А. А. Деркач та Е. В. Сайко вважають суб'єктність властивою людині сутністю, яка утворює її, диференціює її людську визначеність і знаходиться в нерозривному зв'язку з самістю, свідомістю, діяльністю, визначає діві можливості індивідів. Автори виходять з розуміння суб'єкта як носія особливого типу активності — діяльності, в якій людина в якості суб'єкта здійснюється і розвивається за рахунок реалізації і розвитку в онтогенезі, філогенезі, культурно-історичному процесі його суб'єктних здібностей. На погляд авторів, суб'єктність обумовлює розвиток людини за рахунок розширення її здібностей до перетворювальної, цілеспрямованої, доцільної діяльності та за рахунок розвитку інших системно пов'язаних з суб'єктністю властивостей (самості, самосвідомості і т. д.). Вона стимулює зростання потреби людини до саморозвитку та самореалізації. При цьому рівневі характеристики розвитку людини, вікові особливості розвитку його суб'єктності, відповідні можливості та потреби, а також її психологічна готовність до творчої самореалізації в цілому визначаються характером діяльності та її результативними ефектами [7].

Високий рівень суб'єктності людини і зв'язаний з ним високий рівень її здатності і потреби в самопізнанні, самовизначенні, самовдосконаленні виявляються в тому, що людина прагне і здатна до постійного «переходу» через себе, до творчого прориву в нове у розвитку, який «здійснюється не тільки за рахунок зміни себе, саморозвитку, суб'єктного зростання, але і за рахунок діяльності суб'єкта як діяльності соціально необхідної, в якій вона переходить через себе» [5].

У процесі акмеологічного розвитку можна виділити дві взаємопов'язані і взаємообумовлені фази: саморозвиток та самореалізація (рис. 1). У фазі саморозвитку здійснюється акмеорієнтовне перетворення індивідних, особистісних і суб'єктних структур, в результаті чого відбуваються їх якісні зміни, з'являються новоутворення, що забезпечують розширення соціальних і діяльнісних можливостей людини, накопичуються акмеологічні ресурси, формується акмеологічний потенціал. У фазі самореалізації людина «віддає» накопичені ресурси, «опредмечує» свій акмеологічний потенціал, здійснюючи себе в соціально значущій діяльності. Фаза саморозвитку в процесі акмеологічного розвитку забезпечується сформованістю здібностей і вмінь самовизначення, самопізнання, самоактуалізації, самовияву, самоорганізації, саморегуляції, самодетермінації, самоідентифікації, самооцінки, самовиховання, самокорекції, самовдосконалення і т. д., які дозволяють поглибити зміст самості і розвинути діяльні здібності людини. Фаза самореалізації в процесі акмеологічного розвитку забезпечується сформованістю здібностей і вмінь самопрезентації, самоствердження, самовираження і т. п., які дозволяють людині пред'явити себе світові через творчість. Так як потреба в самореалізації принципово не може бути насичена остаточно, зростає в міру задоволення і орієнтує людину на максимальне розкриття її можливостей, то процес саморозвитку на кожному наступно-

му етапі онтогенезу припускає постановку завдань, що постійно ускладнюються, та прискорення темпів нагромадження акмеологічних ресурсів і формування акмеологічного потенціалу (рис 1).

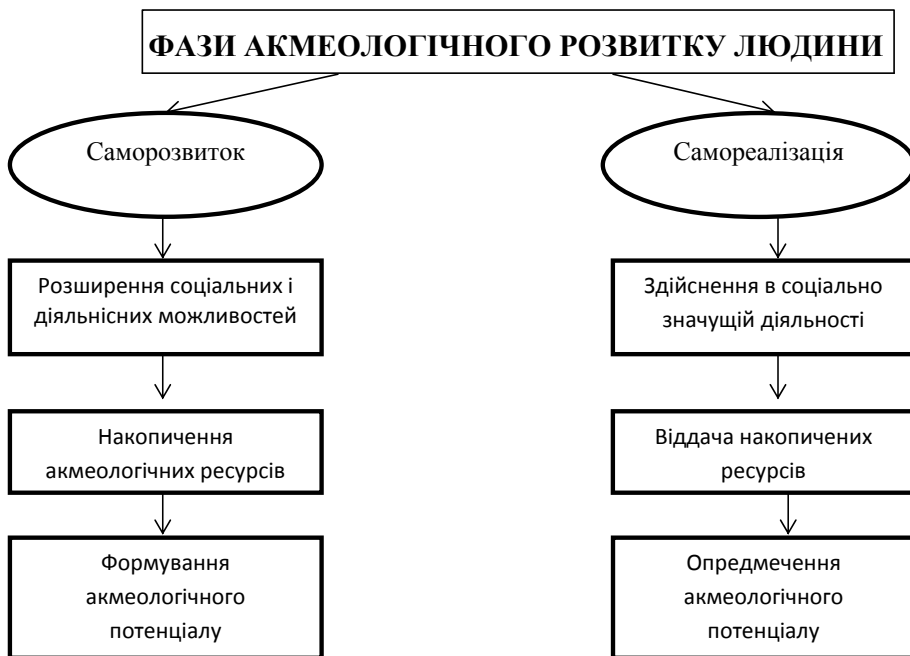


Рис. 1. Фази акмеологічного розвитку

Акмеологічний розвиток, пронизуючи простір усього життя людини, в той же час має специфіку в залежності від етапу онтогенезу і сфери життєдіяльності людини, в якій він здійснюється [11]. На наш погляд, він активно може протікати і в похилому віці. В період настання пізньої дорослості або старіння суб'єкт постає перед необхідністю справлятися з безліччю нетривіальних, нових для нього життєвих проблем, пов'язаних зі зміною його соціального стану, з рольовою невизначеністю, з власними віковими змінами. І це в умовах безперервних соціально-історичних змін. Побудова нового способу життя вимагає від особистості значного напруження її адаптивних можливостей, інтелектуальних зусиль, мотивації досягнення, пошуку нових сенсорних опор у своєму життєвому світі [1].

Завдання людини похилого віку за Е. Еріксоном полягає в тому, щоб досягти цілісності свого «Я», впевненості в сенсі життя і гармонії. Досягнення почуття повноти життя, виконаного обов'язку, мудрості можливо в старості лише в разі позитивного проходження попередніх стадій. Якщо найголовніші завдання попередніх років не були реалізовані, старість супроводжується розчаруванням, відчаєм і страхом смерті [12].

Процес самореалізації в літньому віці може бути блокований вікового кризою, що виявляється в таких формах, як криза спустошеності, криза

нереалізованості і криза безперспективності (табл. 1). Виникнення кожної форми вікової кризи, обумовлюється своїм специфічним набором умов. Так, на виникнення кризи нереалізованості впливають: низький рівень освіти; відсутність цінностей; відсутність значущих подій протягом життя. Виникнення кризи спустошеності обумовлюється: відсутністю сім'ї; негативним ставленням до процесу старіння, старості; відсутністю або перекладанням відповідальності за події, що відбуваються в житті. Криза безперспективності пов'язана з негативним ставленням до свого здоров'я, старості і літніх людей; відчуттям непотрібності; відсутністю планів на майбутнє; відсутністю улюблених занять, друзів; відсутністю зусиль, прикладених для розвитку власного потенціалу; перекладанням відповідальності за свої дії в організації власної діяльності.

Таблиця 1

Фактори, що впливають на розвиток кризи похилого віку

Криза спустошеності	Криза нереалізованості	Криза безперспективності
Відсутність сім'ї; негативне ставлення до процесу старіння; перекладання відповідальності за події свого життя на інших.	Низький рівень освіти; відсутність цінностей; відсутність значущих подій протягом життя.	Негативне ставлення до свого здоров'я, старості; відчуття непотрібності, відсутність планів на майбутнє, друзів.

Подолання вікової кризи забезпечується шляхом включення людей похилого віку в програму «позитивного старіння», що враховує характерні для осіб похилого віку соціальні умови життя і особистісні особливості, і спрямовану на подолання кризових станів, формування позитивного мислення і позитивних установок на майбутнє, що спонукає їх до подальшого саморозвитку. Умовами успішної самореалізації людини похилого віку виступають внутрішня потреба бути зайнятим, конструктивна психологічна установка, що включає довіру до інших, адекватне сприйняття теперішнього, оптимістичне ставлення до майбутнього, різнобічні інтереси, спрямовані не тільки на себе, але й на інших, благополучне вирішення завдань, вже пройдених етапів життя, життєвий досвід, мудрість, психологічна незалежність, здатність і потреба до соціальних контактів [10].

Взагалі у цей період життя люди проявляють себе по-різному. На думку Ф. Гізе, існують три типи людей похилого віку і старості: — негативіст, що заперечує у себе ознаки старості; — екстравертовний, який визнає настання старості через зовнішні явища і шляхом спостереження за змінами; — інтровертовний тип, для якого характерне гостре переживання процесу старіння [4].

І. С. Кон виділив благополучні та негативні типи розвитку у старості. До благополучних вчений відносить: — активну творчу старість, коли людина продовжує цікавитись громадським життям, вихованням молодих, жити повноцінним життям, не відчуваючи збитку; — пенсіонерів, що займаються справами, на які у них раніше не було часу; — літніх людей, що знаходять головне застосування своїх сил в родині; і, нарешті, останній

тип — це люди, сенсом життя яких стає турбота про власне здоров'я. Поряд з благополучними типами старості І. С. Кон звертає увагу і на негативні типи розвитку. До них він відносить агресивних старих буркотунів, незадоволених всім, що не розкрили свій потенціал та розчарованих в собі і власному житті, самотніх і сумних невдах [8].

Цікаву класифікацію адаптації особистості до старості запропонував Д. Б. Бромлей, розглядаючи п'ять типів пристосування. Серед них: конструктивне ставлення людини до старості, при якому літні і старі люди внутрішньо врівноважені, мають гарний настрій, задоволені емоційними контактами з оточуючими людьми, в міру критичні до себе, терпимо ставляться до недоліків інших, не проявляють агресії і пригніченості, мають досить високу самооцінку; ставлення залежності, при якому люди залежні від подружнього партнера, своїх дітей, онуків, легко розлучаються з професійною сферою життя і знаходять гармонію, безпеку, емоційну рівновагу в сімейному середовищі; оборонне відношення, для якого характерні перебільшена емоційна стриманість, деяка прямолінійність у своїх вчинках і звичках, прагнення до «самозабезпеченості» і неохоче прийняття допомоги від інших людей, уникнення спроб висловлювати свою думку, такі люди насилу діляться сумнівами проблемами з іншими, іноді займають оборонну позицію по відношенню до своєї сім'ї, проявляють активність «через силу», постійно «живляться» зовнішніми діями, ось що є захисним механізмом цієї групи людей; ставлення ворожості до оточуючих з проявленням агресивності, вибуховості і підозрілості, з прагненням «перекласти» провину за свої невдачі на інших людей, замкнутості і уникнення контакту з іншими, що супроводжується стресами й невдачами, сильного страху смерті; ставлення ворожості людини до самої себе, коли люди уникають спогадів, так як в їх житті було багато невдач і труднощів, пасивні і не бунтують проти власної старості, неспроможні задовольнити потребу в любові через постійні депресії, відчувають самотність та непотрібність, трактують завершення життя як позбавлення від страждань [4].

Літній вік відрізняє особливе призначення, специфічна роль у системі життєвого циклу людини: саме старість забезпечує зв'язок часів і поколінь, окреслює загальну лінію розвитку особистості. Тільки з позиції старості можна глибоко зрозуміти, оцінити і пояснити життя як ціле, його сутність і зміст. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань психології розвитку, акмеології, є вивчення психологічних особливостей, розвитку особистості та проблеми самореалізації в літньому віці. Самореалізація особистості літньої людини являє собою процес, який полягає в перебудові картини світу, «Я-концепції» і побудові оптимістичного життєвого плану на решту життя на основі оцінки результатів прожитого життя і власних можливостей [10].

Багато людей похилого віку, особливо чоловіки, настільки ототожнюють свою цілісну особистість з виконуваними ними соціальними ролями, що після відставки або переходу на пенсію у них виникає почуття різкого соціально-психологічного «падіння», або навіть деперсонізації. Суб'єкт повинен зберігати, затверджувати і розвивати свою ідентичність, не забува-

ти, що він продовжує існувати в створених ним предметах матеріальної та духовної культури, у спогадах тих, хто спілкувався з ним, у своїх дітях і внуках.

Позитивна, добре організована, стійка ідентичність допомагає старим людям зберігати самоповагу, високу самооцінку, почуття гідності і, головне, — бажання і здатність в пізні роки вести соціально активне життя, брати участь у посильних формах трудової діяльності [1]. Вік досягнення «акме» особистості, розкриття своїх потенційних можливостей, у кожної людини свій. Один індивід може припинити своє самовдосконалення, свою самореалізацію ще на початку життєвого шляху, що й спричинює його фініш, інший не заспокоюється й у глибокій старості, а це продовжує «акме». На зону «акме», зону найвищого злету творчої активності впливають збіг прагнень, можливостей особистості й потреб суспільства.

Отже, на прикладі розгляду літературних джерел ми бачимо, що похилий вік — це не вирок. Навіть у старості людина може вдосконалюватись, розвиватись та досягати поставлених цілей. У цей період з'являється вільний час для творчої діяльності, для своїх вподобань та захоплень, і людина може присвятити себе улюбленій справі та досягти у цій справі певних висот.

Список літератури

1. Анцыферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней зрелости /Л. И. Анцыферова// Психологический журнал. — 2001. — № 3. — С. 3–15.
2. Басова О. А. Психологические особенности ответственности предпринимателя в процессе личностно-профессионального развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О. А. Басова. — Ростов на Дону, 2008.
3. Большакова А. М. Вікова динаміка показників особистісної реалізованості потенційності / А. М. Большакова //Проблеми сучасної психології. — 2010. — № 10. — С. 43–52.
4. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости / Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г. — М.: Издат. дом «Ноосфера», 1999. — 272 с.
5. Деркач А. А., Сайко Э. В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза /А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 43–55.
6. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое основание) /А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2009. — № 2. — С. 222–234.
7. Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2008. — № 3. — С. 205–219.
8. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
9. Рыбников Н. Н. К вопросу о возрастной психологии /Н. Н. Рыбников // Психология, педагогика и психотехника. — 1928. — № 2.
10. Самореализация лиц пожилого возраста [Електронний ресурс]. — Режим доступу: URL: http://isobr.uspu.ru/doki/article/286/метод.%20семинар_19.04.2012.pdf
11. Селезнева Е. В., Майборода Т. А. Сущностная характеристика акмеологического развития / Е. В. Селезнева, Т. А. Майборода // Акмеология. — 2010. — № 1. — С. 20–26.
12. Эриксон Э. Г. «Детство и общество». — Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.

Карпинская О. Н.

аспирантка кафедры общей психологии и психологии развития личности
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

Резюме

В статье рассматривается проблема раскрытия потенциала и возможностей пожилых людей, их акмеологические ресурсы. Дан теоретический обзор основных вопросов акмеологии по развитию личности и препятствий, которые стоят на пути прогресса старшего поколения.

Ключевые слова: акмеологическое развитие, ресурсы, потенциал, самореализация, саморазвитие.

Karpinski O. N.

graduate student

in the department of psychology psychology and personality development
Odesa I. I. Mechnikov National University

ACMEOLOGICAL RESOURCES PERSONALITY ELDERLY (THEORETICAL OVERVIEW)

Summary

This paper addresses the problem of disclosing potential and possibilities of the elderly, their acmeological resources. There is a theoretical overview of the main issues acmeology about personal development and the obstacles that stand in the way of the progression of the elderly.

Key words: acmeological development, resources, potential, self-realization, self-development.

УДК 316.474.012:316.472.3

Кінаш І. П.

аспірантка кафедри психології
філософського факультету

Львівського національного університету імені Івана Франка

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АТРАКЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Зроблено теоретичний аналіз атракції як соціально-психологічного феномену. Проаналізовано поняття атракції з точки зору різних соціально-психологічних підходів та вчень. Визначено складові міжособистісної атракції опираючись на такі феномени емоційних відносин як привабливість, симпатія, любов, дружба, альтруїзм.

Ключові слова: атракція, міжособистісна атракція, міжособистісна взаємодія, дружба, симпатія, любов, альтруїзм.

Вступ. Проблема близьких взаємин між людьми є центральною проблемою соціальної психології. На сьогоднішній день вченими достатньо вивчені та висвітлені питання міжособистісних та міжгрупових взаємин, їхньої структури та факторів, що впливають на якість цієї взаємодії. Одним із таких феноменів, що визначає сутність міжособистісних взаємин, є атракція. Її різновидами є такі почуття як любов, дружба, симпатія. Рівень атракції визначається емоційною оцінкою та окреслює ставлення та вчинки щодо іншої людини. В українській психологічній науці атракція вивчалася не досить повно. Раніше вважали, що вивчення феноменів емоційних відносин не може бути остаточним предметом наукового аналізу. Тому відчутною є недостатність експериментального матеріалу про атракцію як психологічний феномен та її значимість у взаємовідносинах, які зумовлюють актуальність обраної проблеми.

Вихідні передумови. Дослідження факторів міжособистісної атракції в зарубіжній психології розпочалося в 1930-х рр. Російський радянський психолог Б. Бодальова вивчала проблему в праці «Сприйняття та розуміння людини людиною» (1964), відомі роботи психологів А. Богословського [3], М. Обозова [12], В. Семечинко [13]. За останні роки розроблялися різні підходи та нарядки вивчення проблеми атракції. Атракція розглядається як емоція, що має своїм предметом іншу людину. Відтак атракція стає проблемою загальної психології, тісно пов'язаною з розроблюваною на той час тематикою емоцій та людських взаємин. Увага до феномена атракції призвела до появи численних експериментальних досліджень різних ефектів міжособистісної атракції. Ряд експериментів провели психологи: Киплінг Вільямс з колегами (2001) вивчав ситуації, коли остракізм (неприйняття або ігнорування оточуючими) позбавляє людей можливості реалізувати свою потребу в причетності [5, с. 201], Д. Майерс аналізував, як імітація остракізму заважала роботі, перешкоджала нормальним соціальним кон-

тактам і викликала тимчасове хвилювання, нервозність учасників експериментального дослідження [11, с. 411], П. Левіцкі (1985) проводив експеримент, який стосувався феномену «асоціативної симпатії» [5, с. 208]. Також дослідженням феномену привабливості займалися: Ю. Е. Альшина, Б. Г. Ананьєв, М. А. Абалакіна, О. О. Бодальов, В. К. Вілюнас, Л. Я. Гозман, Я. Л. Коломийський, І. С. Кон, О. О. Хронік, В. А. Табунська, В. О. Лосенков, М. М. Обозов, Т. М. Трапезникова, Л. Б. Шнейдер, Н. І. Сердюк та інші.

Метою даної статті є аналіз атракції як соціально-психологічного феномену, підходів до вивчення проблем атракції, складових міжособистісної атракції.

Емоційні взаємини є одночасно об'єктивним процесом взаємодії, обміну інформацією між людьми та оцінювання ними одне одного. Привабливість особистості, на нашу думку, можна розглядати як особливий феномен емоційних відносин, який включає в себе симпатію, прихильність та інші елементи. В останні роки у вітчизняній та зарубіжній психології отримало вжиток поняття атракції. Це поняття застосовують для позначення широкого кола феноменів емоційних відносин, від симпатії, що виникає на першому етапі знайомства, до любовних переживань. В короткому психологічному словнику атракція розглядається як поняття, що визначає виникнення при сприйнятті людини людиною привабливості одної з них для іншої, виникає в суб'єкта як результат його специфічного відношення, оцінка якого породжує різноманітну гаму почуттів (від неприязні до симпатії і навіть кохання) [4]. Англomовний словник визначає атракцію як собливість об'єкта, яка сприяє залученню людини в спільну з цим об'єктом активність. Атракція — це почуття однієї людини до іншої. Тут зауважується, що атракція є певним ставленням до іншої людини й характеризується як соціальна установка [2].

У широкому сенсі атракція (від англ. *attraction* — привабливість, притягання) — це позитивні почуття, які відчуває одна людина у стосунку до іншої. Виникає атракція внаслідок оцінки суб'єктом свого емоційного ставлення до іншого, яке породжує гаму почуттів у діапазоні від неприязні, антипатії до симпатії, любові. Швидкість, несподіваність, спонтанність виникнення цих позитивних почуттів, на нашу думку, дозволяє розглядати атракцію як особливу соціальну установку щодо іншої людини.

Розгляд атракції як емоції — підготовлений аналізом емоцій, що відзначаються в працях Ф. В. Басіна, В. К. Вілюноса, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, П. В. Симонова, Г. Х. Шинкарьова та ін. Специфіка атракції в порівнянні з іншими емоціями (радість, страх, здивування) полягає в тому, що це — емоція, що має своїм предметом іншу людину. Специфічною особливістю атракції є саме те, що вона представляє собою атитюд (соціальну установку, ставлення) на поодинокий об'єкт, на індивіда, а не на деякий клас об'єктів [3].

Атракція (лат. *attrahere* — приваблювати) — це процес формування привабливості людини, яка сприймається іншою. Продуктом цього процесу є певна якість міжособистісних відносин. Відтак атракція забезпе-

чує процес виникнення, підтримки та поглиблення близьких відносин між людьми. Люди мають сильну потребу бути причетними до групи, інших людей. Людям властива потреба у створенні тривалих і близьких взаємин з іншими людьми. Це притаманно як для колективістських, так і для індивідуалістських культур. Навіть люди, які сповідували життєвий стиль «яппі» (молоді міські люди, які визнають пріоритетними цінності кар'єри та матеріального статку) з плином часу почуваються нещасливими через відсутність сім'ї [5].

Поняття привабливості особистості є доволі ємким. Воно містить широке коло складових елементів. Наприклад, такими елементами є: фізична привабливість, комунікативна компетентність та низка інших характеристик. Продуктом процесу формування привабливості є певна якість міжособистісних відносин. Відтак атракція забезпечує процес виникнення, підтримки та поглиблення близьких відносин між людьми. Люди мають сильну потребу бути причетними до групи, інших людей. Людям властива потреба у створенні тривалих і близьких взаємин з іншими людьми. Це притаманно як для колективістських, так і для індивідуалістських культур. Навіть люди, які сповідували життєвий стиль «яппі» (молоді міські люди, які визнають пріоритетними цінності кар'єри та матеріального статку) з плином часу почуваються нещасливими через відсутність сім'ї.

Оскільки атракція — це процес формування привабливості якоїсь людини для спостерігача, то вона також є продуктом цього процесу, визначає сутність взаємин. Цю багатозначність терміну обов'язково потрібно враховувати, коли атракція досліджується не сама по собі, а в рамках перцептивної сторони спілкування. З одного боку, постає питання про те, який механізм виникнення симпатії й формування прихильностей, або, навпаки, ворожості при сприйнятті іншої людини, а з іншого, — яка роль цього явища (як процесу і результату) у структурі спілкування в цілому. Атракцію, з одного боку, визначають як емоційне ставлення, а з іншого, — як феномен взаємодії. Перший погляд переважно властивий представникам зарубіжної психологічної школи, а другий — представникам вітчизняної [14].

Останнім з феноменів, який ми розглядаємо у відношенні до атракції, є міжособистісне сприймання. Воно вивчалось багатьма дослідниками. Перш за все, необхідно назвати роботи вітчизняного дослідника А. А. Бодальова і його співробітників. Для більшості дослідників міжособистісного сприймання предметом вивчення були такі когнітивні компоненти, як точність сприймання, приписування особистісних рис на основі особливостей зовнішності, спотворення в сприйманні іншої людини тощо. Емоційні компоненти образу іншої людини досліджувались значно рідше, у всякому випадку, зазвичай вони не виділялися в окрему наукову проблему [1]. Разом з тим на рівні констатації емоційна оцінка об'єкту міжособистісного сприймання фігурувала в дослідженні і її наявність очевидна. Так, цій проблемі присвячена значна частина робіт з невербальних експресивних засобів спілкування, як, наприклад, роботи В. А. Табунської з вивчення експресивних рухів. Можна припустити, що саме ці, ще недостатньо

вивчені емоційні компоненти міжособистісного сприйняття, і складають зміст міжособистісної атракції.

Міжособистісну атракцію як процес надання переваги одними людьми над іншими, взаємного тяжіння між людьми, взаємної симпатії розглядає Н. Казарінова. Атракція — це, перш за все, емоція, що має своїм предметом іншу людину, а також — стійка оцінна реакція, яка примушує взаємодіяти з конкретною людиною певним чином (тобто атракція як соціальна установка) [10].

Емоційні відносини виступають ніби в трьох іпостасях: емоція, що має своїм предметом іншу людину, аттитюд (ставлення) до іншої людини і емоційний компонент міжособистісного сприймання. Специфіка емоційних відносин у порівнянні з іншими явищами породжує свої питання. Головне з них — у проблемі детермінації емоційних відносин в парі на різних етапах розвитку цих відносин. Формування міжособистісних стосунків пов'язане з рядом проблем. Одна з них полягає у визначенні умов та особистих якостей, які роблять одну людину привабливішою за іншу. Наступною проблемою виступає дослідження емоційних уподобань та симпатій на різних рівнях взаємодії. Види інтерперсонального уподобання можуть бути поділені відносно того, чи є міжособистісні відносини в цілому оціночними (захоплення або популярність), чи взаємодіють одне з одним (дружба). Перший вид уподобання є односпрямованим, а другий обов'язково передбачає взаємність міжособистісних уподобань. Парні міжособистісні симпатії завжди передбачають взаємодію конкретних осіб. Вони завжди взаємні та конкретні, що створює свою специфіку [6]. Загальна схема аналізу міжособистісної атракції має такий вигляд: 1. Особливість об'єкту атракції. 2. Співвідношення властивостей суб'єкту і об'єкту. 3. Особливості взаємодії. 4. Властивість суб'єкту. 5. Особливості ситуації. 6. Культурний контекст. 7. Час.

Атракція може викликатися дією наступних чинників: відносинами між суб'єктом і об'єктом; мірою схожості; особливостями взаємодії між ними; ситуацією, в якій відбувається спілкування; культурним контекстом, в який включені індивіди, що спілкуються. Нарешті, оскільки емоційні стосунки є не лише стан, але й процес, вплив на них має і фактор часу [13]. У відповідності з приведеною схемою аналізу в якості однієї з детермінант виникнення атракції виступають властивості її об'єкта. Буденна свідомість також приділяє особливу увагу цій групі характеристик. Зовнішні дані, соціально-демографічні характеристики, поведінкові паттерни людини традиційно вважають головною причиною симпатії і антипатії до неї з боку інших людей. Однією з наукових праць, де найбільш детально пояснені закономірності виникнення і розвитку емоційних відносин, можна вважати роботу Л. Я. Гозмана «Психологія емоційних відносин». Дослідник вказує на багатоаспектність емоційних відносин (атракції). Привабливість особистості залежить від різних причин, серед яких автор вказував ступінь схожості між партнерами, особливості взаємодії між ними, ситуацій, в яких відбувається спілкування, якості самого суб'єкта атракції, культурний контекст і часову детермінанту розвитку відносин. Основними

координатами міжособистісних відносин є статусно-рольові відмінності, валентність (спрямованість) характеру відносин, вільний чи вимушений спосіб створення пари [6]. Автор підкреслював, що атракція пов'язана з альтруїзмом, з бажанням високо оцінювати один одного. В своєму дослідженні Л. Я. Гозман виділив такі етапи і їх детермінанти. Перший етап пов'язаний з властивостями об'єкту, як-то зовнішні параметри, соціально-демографічні характеристики, поведінкові паттерни. Згодом, в процесі розвитку і по мірі пізнання, стають значимими соціально-психологічні характеристики людини. На наступних етапах важливе значення починають відігравати особисті якості. Питання дискутується з приводу того, що є більш привабливим: схожі якості чи протилежні. Л. Я. Гозман виділяв просторову близькість, частоту контактів, співробітництво, позитивне підкріплення в якості факторів, що сприяють виникненню і закріпленню симпатій [7].

Психолог І. С. Кон здійснив спробу класифікувати фактори, які визначають значення схожості і контрасту між людьми. Всі чотири його положення узгоджуються з дослідженнями М. М. Обозова з проблеми виникнення і розвитку симпатії. З точки зору рівнів дослідження всі фактори схожості /відмінності можна представити наступним чином: — соціологічний (соціально-психологічний статус, професія, освіта); — психологічний (ціннісні орієнтації, спільність ідей і позицій, міжособистісний статус тощо); — психологічний (характер і інші властивості особистості, інтелект та ін.); — психофізіологічний (темперамент, емоційність, реактивність організму). І. Кон пропонує цілу систему факторів аналізу міжособистісної привабливості і головним, що зближує чи відштовхує людей, він визнає фактор подібності і контрасту. Другий по значущості фактор — це ієрархія якостей людини як суб'єкту праці, пізнання, спілкування. Вікові/статеві відмінності виявляються пов'язаними з першими двома факторами і фактично є іншою важливою координатою, яка визначає характер міжособистісної привабливості. Потреба в психологічній близькості зростає із віком і досягає свого апогею у 18–19 років. Причому у дівчат ця потреба у різному віці виражена значно сильніше, ніж у юнаків.

Статеві відмінності позначаються на характері міжособистісної привабливості. І. Кон підкреслював, що жінки більш тонко сприймають людські взаємовідносини, більш тонко реагують на їх нюанси, ніж чоловіки [8]. Що стосується значення індивідуально-типологічних особливостей для утворення емоційних міжособистісних відносин, то тут робляться лише перші кроки. В. А. Лосенков, зокрема, пише, що «нестримані, імпульсивні люди повідомляють друзям більш інтимну інформацію про себе і взагалі більш інтенсивно спілкуються ними». В іншому дослідженні В. А. Лосенков і Л. Я. Гозман зіставили типи спілкування і ступінь психологічної близькості з деякими індивідуальними особливостями досліджуваних [7]. Комплексність дослідження дозволила вивчити складну природу людини як індивіда і особистості. В роботі М. М. Обозова [12] була здійснена спроба об'єднати ці два підходи у вивченні міжособистісної привабливості. Досліджувалось, на якому рівні індивідуально-особистісних характеристик

виявляється схожість/контраст двох людей, які відчувають взаємну привабливість. Вступаючи у взаємодію, люди шукають згоди. Причому на перших етапах контакту такими точками є думки про менш значущі для особистості події, факти. По мірі поглиблення взаємодії, в силу збільшення тривалості і значущості спільної діяльності та спілкування роль інтересів і ціннісних орієнтацій посилюється. Необхідне не лише і не стільки співвідношення схожості периферійних інтересів, скільки ціннісно-орієнтаційна єдність, що усуває один із сумнівів відносно того, схожість чи різність/доповнення ціннісних орієнтацій визначає міжособистісну привабливість (К. Ісарт, М. Рейлі, П. Секарт, С. Бекмен).

Атракція може вбирати в себе широку гаму почуттів, розгортаючись від простої симпатії до любові. Визначити складові міжособистісної атракції можна спираючись на такі феномени емоційних відносин, як привабливість, симпатія, любов, дружба, альтруїзм.

Стереотип фізичної привабливості є визначальним для дружніх стосунків та зародження любові. Фізична привабливість молоді жінки корелює з її успіхом у чоловіків. Приваблива зовнішність молодих чоловіків менш тісно корелює з їхнім успіхом у жінок, які більшу увагу звертають на їхній характер та соціальний статус. Експерименти підтверджують також факт існування феномену відповідності. Люди зазвичай вибирають особу, чия фізична привабливість приблизно відповідає власній [5].

Симпатія — це емоційна позитивна установка на об'єкт. При взаємній симпатії емоційні установки створюють стан задоволення взаємодією (безпосередньо або опосередковано). Соціальні психологи після вивчення особливостей взаємної симпатії між людьми звернулись до вивчення тривалих близьких відносин. Адже любовні відносини не є простим посиленням взаємної симпатії, що виникла під час знайомства. Любов є також складнішим почуттям, ніж прив'язаність. Соціальні психологи напрацювали теоретичне підґрунтя досліджуваного феномену. Психолог Роберт Стернберг (1988) запропонував концепцію, згідно з якою любов є поєднанням трьох засадничих компонентів, це — пристрасть, близькість (симпатія) та вірність зобов'язанням. Відтак, індивідуальні стилі любовних взаємин розглядаються ним як комбінації цих трьох компонентів любові [5]. Найбільшої інтимності міжособистісна взаємодія набуває у любові. Любов можна визначити як високий ступінь емоційно-позитивного ставлення до іншої людини, стан сильного потягу до єднання з нею.

Закохана людина виявляє стійкі почуття (за психологічною природою вони суттєво відрізняються від дружніх почуттів), які фізіологічно, емоційно і морально засвідчують її бажання всіма своїми особистісно-значущими рисами бути представленою в життєдіяльності іншого, спонукати його до відповідних реакцій і потреб. Любов, кохання як глибоко інтимні почуття супроводжуються емоціями ніжності, захоплення, ревності, які кожен індивід залежно від індивідуально-психологічних особливостей переживає по-своєму. Психологи по-різному трактують структурні складові феномену кохання. Одні розглядають його як трикутник, сторонами якого є відданість, пристрасть, інтимність, інші — як прив'язаність, турботу, інтим-

ність. Усі вони стверджують, що взаєморозуміння, взаємопідтримка, задоволення від взаємного спілкування характеризують закохані пари.

Дружба — особлива форма міжособистісної взаємодії, яка характеризується індивідуально-вибірковими стосунками, взаємною прихильністю учасників спілкування, посиленням процесів афіліації, високим рівнем задоволеності міжособистісними контактами, взаємними очікуваннями позитивних почуттів. Дружні стосунки відрізняються від фрагментарних контактів тим, що індивід намагається бути представленим у життєдіяльності інших значущими для себе і для них особливостями своєї індивідуальності [9]. Дружня взаємодія вважається найвищим рівнем кооперації індивідів. Одним із найважливіших чинників, що сприяє формуванню дружніх відносин, є територіальна близькість людей. Соціологам відомо, що більшість людей знаходять свою «другу половину» серед сусідів, колег або однокласників. Вірогідність того, що дві людини потоваришують, якщо живуть по сусідству або в одній кімнаті гуртожитку, є вельми великою [5].

Альтруїзм (лат. *alter* — інший) — надання допомоги, не пов'язане свідомо із власними егоїстичними інтересами; вчинки, спрямовані на благо іншої людини; допомога іншому, що здійснюється без винагороди, без свідків, ціною можливих власних втрат. Альтруїстична поведінка у взаємодії. Альтруїзм особистості набуває смислу тільки в соціальній діяльності, оскільки лише широкий соціальний контекст забезпечує його правильну інтерпретацію.

Висновки. Поняття атракції вивчалось з точки зору різних соціально-психологічних підходів та вчень. Проте основна суть даного поняття зводиться до того, що атракція — це процес формування привабливості людини, яка сприймається іншою. Продуктом цього процесу є певна якість міжособистісних відносин. Відтак атракція забезпечує процес виникнення, підтримки та поглиблення близьких відносин між людьми. Люди мають сильну потребу бути причетними до групи, інших людей. Їм властива потреба у створенні тривалих і близьких взаємин з іншими людьми. Специфіка атракції в порівнянні з іншими емоціями полягає в тому, що це — емоція, що має своїм предметом іншу людину. Специфічною особливістю атракції є саме те, що вона представляє собою атитюд (соціальну установку, ставлення) на поодинокий об'єкт, на індивіда, а не на деякий клас об'єктів. Атракція може вбирати в себе широку гаму почуттів, розгортаючись від простої симпатії до любові. Властиві їй близькість, прихильність виявляються як особлива установка на іншу особу, почуття дружби і любові. Основні складові міжособистісної атракції це — привабливість, симпатія, любов, дружба, альтруїзм.

Список літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 367 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Издание 2-е, переработанное и дополненное. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.

3. Богословский А. А. Как возникает симпатия? // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 4. — С. 30–33.
4. Винославська О. В., Бреусенко-Кузнецов О. А., Злишков В. Л., Апішева А. Ш., Васильева О. С. Психологія: Навчальний посібник. — К.: Фірма «ІНКОС», 2005. — 351 с.
5. Гапон Н. Соціальна психологія: навчальний посібник. — Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. — 366 с.
6. Гозман Л. Я., Аджихина Н. Н. Психология симпатий — М.: Знание, 1998. — 96 с. — (Нар. университет. Пед. фак.). — № 9.
7. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: Издательство Московского университета, 1987. — 174 с.
8. Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. — 3-е издание. — М.: Политиздат, 1989. — 35 с.: ил. — (Личность. Мораль. Воспитание).
9. Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. — М.: Мысль, 1989. — 204 с.
10. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
11. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер Ком, 1997. — 654 с.
12. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. — К.: Издательство «Льбидь» при Киевском университете, 1990. — 192 с.
13. Семиченко В. А. Психология социальных отношений. — К.: Магістр, 1999. — С. 38–59.
14. Сердюк Н. І. Атракція як психолого-педагогічна проблема // Збірник наукових праць. Психологічні науки. — Бердянськ: БДПУ, 2007. — № 4. — С. 31–36.

Кинаш И. П.

аспирантка кафедры психологии
философского факультета

Львовского национального университета имени Ивана Франко

**АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ
ПРОБЛЕМЫ АТТРАКЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

Резюме

Сделан теоретический анализ аттракции как социально-психологического феномена. Проанализированы понятия аттракции с точки зрения различных социально-психологических подходов и учений. Определены составляющие межличностной аттракции, опираясь на такие феномены эмоциональных отношений как привлекательность, симпатия, любовь, дружба, альтруизм.

Ключевые слова: аттракция, межличностная аттракция, межличностное взаимодействие, дружба, симпатия, любовь, альтруизм.

Kinash I.

PhD student Department of Psychology

Philosophical Faculty

Lviv National Ivan Franko University

**ANALYSIS OF THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM
ATTRACTIONS HOW SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON**

Summary

A theoretical analysis of attraction was made socio-psychological phenomenon. Definition was made from the point of view of different social and psychological approaches and doctrines. Determined components of interpersonal attraction base on such phenomenon of emotional relationships as attractiveness, sympathy, love, friendship, altruism.

Key words: attraction, interpersonal attraction, interpersonal interaction, friendship, sympathy, love, altruism.

УДК 159.9

Киреева З. А.

доктор психологических наук, доцент

Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В статье рассмотрены понятия жизненного пути, развития личности, личностная организация времени, жизненная стратегия.

Ключевые слова: личность, время, жизненный путь.

Личность является интегрированной психологической системой. Богатство эмпирических исследований в возрастной психологии не могло обеспечить представлений о личности как некотором едином целом. А. В. Петровский предложил психологическую концепцию развития личности, в которой развитие — это процесс постоянного изменения личности в направлении все более полного раскрытия потенциалов, достижении жизненных целей и самореализации. К. Г. Юнг писал: «Мы постоянно узнаем о себе что-то новое. Год за годом открывается нечто такое, чего мы раньше не знали. Нам всякий раз кажется, что вот теперь-то нашим открытиям наступил конец, но этого никогда не будет. Мы продолжаем обнаруживать в себе то одно, то другое, порой переживая потрясения. Это говорит о том, что всегда остается часть нашей личности, которая по-прежнему бессознательна, которая по-прежнему находится в становлении. Мы незавершенны; мы растем и изменяемся. Хотя та будущая личность, которой мы будем когда-то, уже присутствует в нас, просто она пока что остается в тени. Это подобно бегущему кадру в фильме. Будущая личность не видна, но мы движемся вперед, где вот-вот начнут вырисовываться ее очертания. Таковы потенциалы темной стороны эго. Мы знаем, какими мы были, но не знаем, какими станем!»

Проблема жизненного пути личности достаточно сложная, разнообразная и актуальная. Наибольшую заинтересованность в последнее время у ученых вызывают вопросы, связанные с соотношением биографических событий и моментов естественного жизненного цикла индивида; периодизацией жизни; кризисами развития личности; возрастными особенностями внутреннего мира человека; ролью духовных факторов в регуляции социальной жизнедеятельности; возрастной динамикой творческой производительности; удовлетворенностью жизнью; оптимальным способом организации жизненного пути в пространстве и во времени; жизненным выбором как поступком в масштабе жизни; влиянием социально-исторических факторов на формирование жизненного пути личности; ресурсные и экзистенциальные вопросы существования и др.

Во многих психологических концепциях категория жизненного пути личности является содержательным интегрирующим понятием, с помо-

щю которого можно согласовать и систематизировать целый ряд явлений индивидуального развития человека.

В терминологическом поле психологии сегодня понятие «жизненный путь» связано с следующими концептами: время жизни (life-time, life-span), жизненный цикл, стратегия жизни, жизненные цели, жизненная программа, жизненная перспектива, проектирование жизненного пути, потенциал личности, психологические ресурсы личности, психологическое и психическое здоровья и др. Еще во взглядах П. Жане была предпринята попытка рассмотреть психологическую эволюцию личности в реальном временном протекании, соотнести возрастные фазы и биографические ступени жизненного пути, связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат эволюции личности [5]. Однако наиболее крупной по своему теоретическому потенциалу была постановка проблемы жизненного пути, сделанная Ш. Бюлер. Она выделила следующие 5 этапов, или, как она пишет, пять фаз жизненного пути личности: 1) до 16–18 лет — нет семьи и профессии, 2) 18–30 лет — предварительное определение профессии, спутника жизни, 3) 30–50 лет — зрелость, самореализация в выбранной профессии и семье, 4) 50–65 лет — стареющий человек, у которого к концу периода исчезают жизненные цели и самоопределение и 5) 65–70 — до смерти — старый человек, без социальных связей и целей существования. Таким образом, Ш. Бюлер установила закономерности в смене фаз жизни, в смене доминирующих тенденций, в изменении жизненной активности в зависимости от возраста и назвала жизнь «индивидуальной историей» [4]. Ш. Бюллер предприняла попытку интегрировать биологическое и психологическое времена жизни в единой биографической системе координат. Ее концепция исходит из врожденных свойств сознания — самоопределения, стремления к самоосуществлению, — определяемых как основные движущие силы развития личности.

Б. Г. Ананьев писал, что «субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах» [2]. Анализируя жизненный путь, ученый выделил в нем периоды подготовки, старта, стабилизации, первой кульминации (или «пика»), временного спада, второй кульминации (или подъема), за которой следуют усиление инволюционных процессов и финиш. Но вместе с тем в состав каждой стадии вплетены изменения статусов и ролей, возникновение новых ценностных ориентации, обретение человеком новых идеалов, переосмысливание субъективных отношений к миру и т.д. Как отмечает Л. И. Анцыферова, «хорошо известны слова Ананьева о том, что определить моменты смены стадий можно лишь путем сопоставления сдвигов по многим параметрам социального развития человека — гражданского состояния, экономического положения, семейного статуса, согласованности или разобщенности социальных функций, осуществленности или неосуществленности жизненных планов и т. д.» [2, с. 161–162]. Так, Б. Г. Ананьев рассматривал жизненный путь человека как историю формирования и развития личности, субъекта деятельности в определенном обществе,

современника определенной эпохи. Он разработал понятие возраста как основной единицы периодизации жизненного пути личности и показал, что фазы жизненного пути, датируемые историческими событиями, накладываются на возрастные стадии онтогенеза, и пришел к выводу о том, что история личности и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной мере ими определяется [2].

Л. И. Анцыферова рассматривает жизнь человека как развернутую во времени систему выборов. В основе этой системы лежит базальный выбор – между жизнью и смертью. Каждому человеку на протяжении жизни приходится делать много экзистенциальных, то есть касающихся самой сущности своего существования выборов. Вся жизнь человека представляет собой цепь переходов из одного жизненного мира в другой. Он попадает в новые системы социально-психологических связей, в непривычные обстоятельства, из материала которых он должен создать свой новый уникальный жизненный мир и овладеть новыми способами жизни [3].

В отечественной психологии жизненный путь был объектом исследований В. А. Роменца, Т. М. Титаренко, В. Г. Панка, Т. А. Татенко.

Т. М. Титаренко разработала структурно-генетическую модель целостного саморазвертывания жизненного мира личности. Последний Т. М. Титаренко определяет вслед за Г. Томэ как когнитивно репрезентированный и психически переработанный реальный мир жизни [9, с. 29]. Одной из координат жизненного мира является психологическое время, а жизненный мир, согласно Т. М. Титаренко, «создается путем означения окружающей реальности, предания ей определенных акцентов, привнесения важных для личности смыслов, окрашивания ее в собственные неповторимые цвета» [9, с. 359].

Согласно В. А. Роменцу, жизненный путь есть серия значимых поступков, где финал каждого поступка является началом следующего. Благодаря поступкам человек погружается в глубину жизни, поднимая пласты, которых не было в его предыдущей мотивации. Поступок не может быть завершенным, в нем всегда ощущается стремление к дальнейшему усовершенствованию себя и своих жизненных обстоятельств. Движущими силами жизненного пути личности в связи с направленностью человеческих поступков являются главные мотивы миропонимания — центрация и децентрация. Человек, согласно В. А. Роменцу, никогда не может оставаться равнодушным к собственному жизненному пути, он переживает вспоминаемое прошлое и предполагаемое будущее тем ярче, чем больше событий жизни это переживание охватывает одновременно. Жизнь концентрируется в мгновении, сосредотачивается в настоящем времени как во взаимном переходе прошлого и будущего [8].

Личность выступает как субъект времени и ее организатор. По мнению К. А. Абульхановой, которая ссылается на работы Т. Н. Березиной Н. Ю. Григоровской, Л. Ю. Кублицкене, понятия «личность» и «время» полностью интегрировались, так что стало возможным объяснение самого психологического времени в соответственно личностных категориях.

В последние годы в психологии усилиями К. А. Абульхановой-Славской активно разрабатывается личностно-временная проблематика. Психологами вводится понятие «личностное время», под которым понимается «психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления взрослым человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающиеся целостное образование — способ жизни» [1]. Согласно В. И. Ковалеву, личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективно переживаемого, или времени переживания, происходящего на подсознательном уровне; перцептуального времени — времени созерцаний и впечатлений, происходящего на частично осознаваемом уровне; функционального времени, или времени действия, часто происходящего на подсознательном уровне; рефлексивного времени, или времени размышлений, происходящего в сознаваемо-дискурсивной форме; и креативного времени, или времени творения — озарения, вдохновения, происходящего на надсознательном уровне [7].

В концепции личностной организации времени К. А. Абульхановой и Т. Н. Березиной было сформулировано центральное понятие — понятие личностной организации времени — времени жизни и деятельности и была предложена совокупность трех понятий: «жизненная позиция», «жизненная линия», «жизненная перспектива». Эти понятия, по мнению авторов, позволяют «описать логику жизненного движения личности, его темпы, уровни, ценностные характеристики, масштабы и противоречия, выявить двоякую зависимость времени жизненного пути от личностной способности к организации времени и последней — от способа жизни во времени» [1, с. 26]. Для определения истинных критериев личностной организации времени вводится понятие «активность личности». К. А. Абульханова и Т. Н. Березина определяют, что «категория личностного времени раскрывается через понятие активности, которая выступает как реальная организация личностью времени жизни — использование времени, его умножение, ускорение, периодизация жизни и т. д.» [1, с. 18]. Активность личности, в свою очередь, проявляется в следующих временных способностях: 1) ускорение, 2) установление своей временной последовательности или одновременности деятельностей, событий жизни и 3) своевременность как общая способность личности к организации жизни.

Как мы отмечали, понятие «жизненный путь» связано с концептом жизненная стратегия, под которой понимают совокупность жизненных планов и программ личности, которые она строит на основе представлений о себе, своем прошлом и будущем, соответственно своим желаниям, нуждам, жизненным целям и прогнозам (В. А. Моляко, В. А. Роменец, Л. В. Сохань, С. И. Яковенко). Известно, что осознание жизненных стратегий активно происходит в юношеском возрасте, как периоде ответственного жизненного самоопределения личности. Нами установлено, что у юношей не существуют представления о затруднительных обстоятельствах их будущей жизни, которые требуют значительных усилий и времени, а также требуют страте-

гий «сниження», «спуска», т.е. феномен «нереалістического оптимізму» проявляється на карті життєвого шляху через репрезентації — проектування [6].

Таким образом, исследования развития личности на жизненном пути многогранны, но предполагают дальнейшее познание, открывающее широкие перспективы для новых научных проектов, направлений и подходов.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб.: Алетей, 2001. — 304 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
3. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. — М.: МГУ, 1981. — С. 3–18.
4. Бюлер Ш. Жизненный путь человека [Электронный ресурс] / Бюлер Ш., Масарик Ф. — Режим доступа: http://www.ecsoman.edu.ru/data/429/673/1219/Mesherkina_EU.pdf
5. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени / П. Жане // хрестоматия по общей психологии: психология памяти. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 85–92.
6. Проявления феномену «нереалістического оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектів життєвого шляху / З. О. Кірсєва // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2012. — Т. 17, вип. 5. — С. 48–57.
7. Ковалев В. И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец.19.00.01 «общая психология» / В. И. Ковалев. — М., 1979. — 25 с.
8. Роменец В. А. Історія психології XIX — початку XX століття: навч. пос. для студ. ВНЗ за спец. «Психологія». — [2-ге вид. стер.] / В. А. Роменец, І. П. Маноха. — К.: Либідь, 2003. — 992 с.
9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.

Кірсєва З. О.

доктор психологічних наук, доцент

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У РАМКАХ ПРОСТОРОВО-ЧАСОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

Резюме

У статті розглянуті поняття життєвого шляху, розвитку особистості, особистісна організація часу, життєва стратегія.

Ключові слова: особистість, час, життєвий шлях.

Kireeva Z.

doctor of psychological sciences(PhD)
Odessa national I. I. Mechnicov university

**DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY WITHIN THE SPACE-TIME
ORGANIZATION OF LIFE**

Summary

The article deals with the concept of life'a path, personal development, personal organization of time, life strategy.

Key words: individual, time, life.

УДК 159.923.2:11

Кириллов Д. В.

аспірант

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПАНГЕОМЕТРИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием личности в мире, где существуют больше трех измерений пространства, проводится теоретический анализ публикаций, посвященных этой проблеме. Подчеркивается, что развитие личности происходит непрерывно на протяжении всей жизни независимо от систем измерений, так как это может объяснить современная наука. Но с другой стороны, возникают проблемы, связанные с построением многомерного мира в рамках существующей классической науки. Что мешает, на наш взгляд, построению объективной реальности в современной науке.

Ключевые слова: воображаемая геометрия Н. И. Лобачевского, процесс непрерывного развития личности, общая теория относительности Альберта Эйнштейна, кривизна пространства, критерий объективности современной науки, эволюционный сдвиг.

Проблема исследования. «Нельзя объять необъятное» — формула, обычно приносимая людьми при попытке проникнуть своим воображением в начало всех начал, понять, как происходит развитие личности. А самое главное, в каком мире, с точки зрения науки, происходит это развитие? Почему измерений пространства три? Не два, не четыре, не десять, в конце концов, а именно три? Математика дает нам возможность смоделировать и просчитать двумерный и четырехмерный (n -мерный) миры, но почему при этом наше воображение не в состоянии представить себе четырехмерный мир? Что же это за парадокс между простотой математической модели и бессилием человеческого воображения?

Цель исследования. Изучить влияние многомерного пространства на процесс развития личности.

Задачи:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования.
2. Определить непрерывность развития личности при переходе в многомерные модели существования.

Основное содержание текста. Пангеометрия — система геометрии, открытая русским ученым Н. И. Лобачевским и основанная на новой теории параллельных линий. Пангеометрия или воображаемая геометрия рассматривает отношения линий, плоскостей и тел в пространстве, имеющем не только три измерения, с которыми имеет дело обыкновенная или Эвклидова геометрия, а неопределенное число измерений, которое мы можем представить лишь воображением. Воображаемая геометрия указывает на возможность мышления вне времени и пространства.

Личность — человек как субъект отношений и сознательной деятельности, способный к самопознанию и саморазвитию. Личностью человек становится в процессе развития. Развитие — это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов. Если полагать, что развитие личности происходит непрерывно на протяжении всей жизни, становится ясно, что этот процесс сопровождается непрерывными изменениями как личности, так и изменениями мышления. Однако наиболее значимыми являются такие изменения, которые приводят к существенным трансформациям мышления. Таким образом, на протяжении жизненного пути возникают и исчезают все новые и новые формы отражения действительности. Мышление — это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, процесс поисков и открытия существенно, нового. Мышление, как и другие познавательные процессы человека, обладает рядом специфических качеств. Эти качества в разной степени присутствуют у различных людей, и в разной степени важны при решении различных проблемных ситуаций. Какие-то из этих качеств более значимы при решении теоретических задач, какие-то — при решении практических вопросов.

Примеры качеств (свойств) мышления:

1. быстрота мышления — способность находить правильные решения в условиях дефицита времени;

2. гибкость мышления — умение изменять намеченный план действий, при изменении обстановки или изменении критериев правильного решения;

3. глубина мышления — степень проникновения в сущность изучаемого явления, способность выявлять существенные логические связи между компонентами задачи.

С учетом всего, вышперечисленного, возникает вопрос: существует ли связь между развитием личности и числом измерений, в которых происходят эти изменения?

Все знают, что мы живем в мире с тремя пространственными измерениями и одним временным (временная сущность явлений, порожденная динамикой их особенного движения). Но вдруг эта очевидная трехмерность плюс время маскирует какие-то дополнительные измерения, которые не улавливаются нашими чувствами и современными приборами? Современная физика всерьез принимает такую возможность. Чтобы всерьез задаваться вопросом о числе измерений нашего мира, прежде всего, следует осознать, что он живет по квантовым законам. А вот пространство и время — понятия обыденного опыта, которые адаптировала классическая наука. Мы интуитивно склонны предполагать, что при любой геометрии развития личности проблема размерности измерений тоже имеет классическое решение. Такая постановка вопроса вполне законна, надо только помнить, что в ее основе лежат определенные допущения.

Теория развития личности (любая) как раз и оперирует в классическом, не квантованном пространстве-времени. Она позволяет строго доказать, что временное измерение может быть только одно. Причина в том, что движение частиц хотя бы в двух временных измерениях порождает нестабильные состояния, которые в рамках квантовой теории поля не имеют физического смысла. В то же время эта теория не ограничивает число пространственных измерений, их в принципе может быть сколько угодно. Она также не запрещает этим измерениям быть разномасштабными и подчиняться различным геометриям.

Одним из основных отличий геометрии Лобачевского от геометрии Эвклида является допущение возможности искривления пространства внутри сферы. Это свидетельствует о том, что в точке искривления появляются дополнительные измерения к трем существующим и вполне возможно — двух и более временных измерений. Это вступает в противоречие с Общей теорией относительности Эйнштейна, предполагая, что через точку, не лежащую на прямой, можно провести бесчисленное количество линий, как параллельных данной, так пересекающих ее.

Представим себе современную личность, живущую в трехмерном мире. Развитие личности предполагает наличие некоторых составляющих, описанных выше, и подчинение законам классической психологической науки. Развитие личности происходит постоянно на протяжении жизни при условии, что отсутствует патология развития. То есть идеальная модель выполняет функцию прогрессирования на всем пути развития или на каком-либо временном отрезке. Тогда и мышление, как продукт развития личности, находится в этом же пространстве. Но допустим, что окружающий мир имеет более трех измерений и не на протяжении условного отрезка времени, а в конкретной точке этого отрезка. При искривлении пространства добавляются согласно геометрии Лобачевского дополнительные измерения, которые повышают многомерность мира и помещенного в этот мир объекта. В этом случае развитие личности может происходить по сценарию, не определенному классической наукой. А как? Ответ на этот не простой вопрос постараемся найти в принятии современной наукой возможности построения многомерного мира.

Почему наука уверена в объективном существовании материального мира с его законами? Суть доказательства сводится к тому, что при многократном повторении одних и тех же опытов различными людьми результат получается один и тот же (в достаточно точном приближении). Таким образом, делается вывод: то, что не зависит от субъективного взгляда человека, является объективно существующим. Следовательно, индивидуальное развитие личности, воспринимающей существующий объективно мир в несколько различающихся вариантах, является вторичным субъективным образованием. Но такой подход законен только в том случае, если все виды развития личностей не связаны друг с другом некой общей функцией, кроме как через проявление в материальном мире и взаимодействие через свои проявления. Это обязательное допущение никаким образом не доказано. Если предположить наличие связывающей все виды развития лич-

ностей функции, не сводящейся к классической физической реальности, концепция существования объективного материального мира сразу рухнет. Функция, связывающая виды развития личностей, дает в случае с законами материального мира общий результат для всех видов развития личностей, но не более. Все в современной науке держится только на вере в объективность внутри замкнутого мира людей. Большинство выводов теории относительности Эйнштейна базируется на мысленных экспериментах, где присутствуют различные наблюдатели, то есть субъекты. Значит, видимая реальность окружающего мира для различных наблюдателей воспринимается по-разному, зависит от них. Чтобы объективность в науке устояла, оставили только системы отсчета, а наблюдатели исчезли. Но как система отсчета может существовать без субъекта? Выходит, субъективно систему отсчета никто не может использовать, его (их) просто не существует. На практике большинство выводов общей теории относительности Эйнштейна проверить невозможно и сегодня, а те, что подтверждены экспериментально, укладываются в границы современной физики. Такими уловками наука пользуется всегда, вопрос в том, где же объективность? Следующим стал микромир, в настоящее время и макромир, точнее, процессы, в них происходящие, не могут сводиться к существующим законам физической реальности. Вернемся к функции развития личности. Как известно, наш мир представляет собой множественную сумму личностей, следовательно, и сумму развития. Эту сумму мы воспринимаем как человечество в целом. Именно эта сумма (сообщество) выбирает для себя субъективную реальность, которая для некоторых отдельных представителей этого сообщества является объективной действительностью. Критерием объективности современной науке служит независимость материального мира и законов его существования от развития отдельных личностей или субъектов. Тогда функция зависимости материального объекта величина постоянная как для одного развития, так и для множества развитий личностей. В окружающем нас мире все находится в постоянном движении и, следовательно, не может быть выражено с помощью кривых, имеющих разломы или переходы, эти кривые постоянны. А, значит, если одно (трехмерное) количество измерений имеет предел, который достигнут, а процесс прервать невозможно, то кривые развития личностей переходят в большее количество измерений, тем самым доказывая факт существования многомерности мира и помещенных в этот мир процессов развития личностей. Попробуем теоретически смоделировать процесс перехода развития личности в большее число измерений.

Главным принципом перехода из трехмерной модели в многомерную служит непрерывность. Непрерывностью называется то, что не имеет никаких ограничений, не имеет пределов. В нашем случае присутствует функция — она величина постоянная, следовательно, может быть определена в любой точке. Из постоянства функции следует вывод о ее непрерывности. Тогда при переходе в многомерные пространства зависимость должна быть сохранена, но возникает вопрос: как? В трехмерном пространстве все ясно, по трем известным координатам находим положение в простран-

стве. В воображаемой геометрии некоторые области пространства имеют отрицательную кривизну. Из этого следует, что в некоторых многомерных мирах развитие личности будет иметь, хотя и временно, но отрицательный результат. А развитие со знаком минус, пусть даже в отдельно взятой точке, развитием назвать нельзя. Но допустим, кривизна пространства имеет знак минус, тогда как поступить с развитием, которое явно имеет положительную тенденцию или динамику. Можно предположить, что при отрицательной кривизне пространства происходит переход личности с понижением измерения или повышением. В этом случае положительная динамика развития личности будет сохранена. Скорее всего, этот переход будет временным и с понижением порядка измерения. Далее, исходя из того, что наша функция определена и положительна в любой части многомерного пространства, произойдет очередное повышение измерения, и так до бесконечности с обязательным положительным знаком. Необходимо дать определение этому процессу перехода из трехмерной в многомерную модель. Например, эволюционный сдвиг в развитии личности. Итак, эволюционный сдвиг в развитии личности — это величина перехода материального объекта из привычного трехмерного мира в мир, где количество измерений не определено и может составлять бесчисленное количество стремящихся к бесконечности. Это дорога с односторонним движением, предусматривающая только небольшие остановки и только на основании наших умозаключений, что кривизна пространства Лобачевского иногда имеет отрицательное значение. На первый взгляд, все перечисленное выше выходит за рамки традиционной науки и выглядит как метапсихология, метафизика и метагеометрия. Но если не рассматривать саму возможность построения многомерности развития личности, то современная классическая наука так и будет находиться внутри известного объема до окончания времен и закончит свое существование вместе с этими временами. Очень хочется верить, что темные времена трехмерного существования скоро закончатся. А развитие личности в многомерных системах позволит человечеству выйти за пределы своей физической реальности-иллюзии. И только тогда человечество сможет найти пути к иным мирам, и, скорее всего, для этого не понадобится ни технически сложных космических кораблей, ни всех тех «наворотов», которые придумала фантазия писателей для преодоления ограничений физической реальности. Да и никаких ограничений на этом пути быть не может, кроме собственных человеческих привычек, в основе которых лежит банальный эгоцентризм и нежелание признать относительность иллюзии собственных взглядов на реальность. Развитие личности ближе стоит к реальности, чем всевозможные манипуляции современной науки и попытки искусственного построения, например, сценариев развития личности в этой реальности.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности. — М.: МГУ, 1990.
2. Васильев А. В. Николай Иванович Лобачевский. — М.: Наука, 1992. — 229 с.

3. Вейль Г. Пространство. Время. Материя. Лекции по общей теории относительности. — М.: Изд-во УРСС научной и учебной литературы, 2004. — 455 с.
4. Гильберт Д., Аккерман В. Основы теоретической логики. — М.: Издательская группа URSS, 2010. — 304 с.
5. Владимиров Ю. С. Размерность физического пространства-времени и объединение взаимодействий. — М.: Изд-во МГУ, 1987.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 488 с.
7. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. — М., 1994. — С. 49.
8. Gravity Probe B: Final Results of a Space Experiment to Test General Relativity // Physical Review Letters. Retrieved, 2011. — Dec. 4.

Кириллов Д. В.

аспірант

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПАНГЕОМЕТРІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

У статті розглядаються питання, пов'язані з розвитком особистості у світі, де існують більше трьох вимірів простору, проводиться теоретичний аналіз публікацій, присвячених цій проблемі. Підкреслюється, що розвиток особистості відбувається безперервно протягом усього життя незалежно від систем вимірювань, так як це може пояснити сучасна наука. Але з іншого боку, виникають проблеми, пов'язані з побудовою багатовимірного світу в межах існуючої класичної науки. Що заважає, на наш погляд, побудові об'єктивної реальності в сучасній науці.

Ключові слова: уявна геометрія М. І. Лобачевського, процес безперервного розвитку особистості, загальна теорія відносності Альберта Ейнштейна, кривизна простору, критерій об'єктивності сучасної науки, еволюційний зсув.

Kirillov D.

postgraduate

of Odessa National University of I. I. Mechnikov

IMAGINARY GEOMETRY

Summary

The questions related to the development of the individual in a world where there are more than three dimensions of space, the theoretical analysis of publications devoted to this problem. Emphasizes that the development of the individual occurs continuously throughout life, regardless of the measurement system, as this may explain modern science. But on the other hand, there are problems associated with the construction of multi-dimensional world in the existing classical science. What prevents our view the construction of the objective reality of modern science.

Key words: imaginary geometry Lobachevsky, process of continuous personal development, The general theory of relativity Albert Einstein, the curvature of space, criterion of objectivity of modern science, evolutionary shift.

УДК 007:304-053.9

Коваленко О. Г.

кандидат психологічних наук, доцент, докторант
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ І ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ СХИЛЬНОСТЕЙ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті аналізуються особливості комунікативних і організаторських схильностей осіб похилого віку. Виявлено, що особи похилого віку мають середній рівень цих схильностей. На рівень їхнього розвитку у похилому віці певним чином впливають стать, умови проживання, рівень освіти, професійна зайнятість, участь у суспільному житті, задоволеність життям.

Ключові слова: особа похилого віку, комунікативні схильності, організаторські схильності.

Постановка проблеми дослідження. Важливими уміннями сучасної особистості, яка повноцінно функціонує у суспільстві, є уміння встановлювати оптимальні взаємовідносини із іншими людьми та організувати їх у певній діяльності. Це передбачає необхідність взаємодіяти «на рівних», зважати на своєрідність кожного, не принижувати інших, організувати осіб інколи з різними інтересами для виконання спільної справи. Значення таких умінь, схильностей, пов'язаних із організацією певної діяльності, спілкуванням, є безумовною для осіб на різних вікових етапах, але особливо вони стають необхідними у кризові періоди, періоди змін, одним із яких є похилий вік. Тому *метою* проведеного дослідження було виявити особливості комунікативних і організаторських схильностей осіб похилого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Похилий вік — етап життя людини із 60 до 75 років, який досить суперечливо сприймається у суспільстві, переважно як час негативного розвитку, деградації, але це і час, коли поряд із певним обмеженням життєдіяльності організму, згортанням його окремих функцій, зниженням адаптаційних можливостей з'являються нові функції, механізми, можливості, які сприяють пристосуванню людини до нової ситуації. Саме цьому сприяють її можливості та схильності. Значення мають ті, які пов'язані із провідною діяльністю у цьому віці. Такою діяльністю, на думку окремих дослідників, є спілкування, зокрема міжособистісне, інтимно-особистісне, коли на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їхнє морально-духовне зростання (І. Д. Бех).

Розглядаючи особистість як індивідуальну і неповторну індивідуальність у міжособистісному спілкуванні, Б. Д. Паригін зазначає, що міжособистісне, міжіндивідне спілкування є вищим рівнем людського спілкування, яке знаходиться на перетині особистості та спілкування і відображається у міжперсональному контакті та взаємодії. У такому спілкуванні проявляються різноманітні форми комунікативної активності особистості (комунікативна поведінка, комунікативна діяльність, психічний стан у ситуації

спілкування, різні варіанти її лідерських ролей). У ньому партнер є цінністю і джерелом радості. Тому Б. Д. Паригін вважає саме міжособистісне спілкування етичним ідеалом людських відносин, бо у ньому найповніше реалізуються, по-перше, особистісні потреби і очікування осіб, пов'язані з їхнім спілкуванням; по-друге, духовно-психічний потенціал особистості, її потреби в увазі і самоствердженні, сила її психологічного впливу на партнера. Адже справжня дружба і любов між людьми виникає лише на рівні глибокого міжособистісного спілкування [5].

Психологічно повноцінне міжособистісне спілкування — спілкування на рівних, коли його учасники не просто задоволені ролями, зумовленими видом діяльності, яка їх об'єднує, а намагаються у своїх контактах постійно зважати на своєрідність (індивідуально неповторні особливості) один одного і не допускати спеціально чи мимовільно утиску гідності партнера (О. О. Бодальов). Тому справжнє міжособистісне спілкування є діалогічним [2].

Критеріями міжособистісного спілкування є невелика кількість осіб, безпосередня їхня взаємодія та особистісна орієнтованість спілкування [3].

Міжособистісне спілкування осіб похилого віку — процес формування емоційних взаємовідносин особи похилого віку з оточуючими її окремими суб'єктами, що передбачає певний спосіб поведінки їх один з одним, взаємне соціальне пізнання, емоційне ставлення один до одного. Результатом даного процесу є певна якість відносин, що виявляється у явищах симпатії та антипатії, дружби та ворожості, любові та ненависті (байдужості, приязні та неприязні).

Динаміка міжособистісного спілкування у похилому віці зумовлюється певними чинниками, зокрема внутрішніми особливостями та зовнішніми умовами. Перші є суб'єктивними чинниками — особливості суб'єктів спілкування, їхні властивості: психофізичні (статеві-вікові характеристики, зовнішній вигляд, внутрішні зміни тіла людини), психосоціальні (особливості Я-концепції, самосвідомості, особистісні якості, соціальний досвід) та когнітивні (характеристики пізнавальних процесів, здібностей). Другі виявляються у економічних, фізичних, просторових чинниках, які зумовлюють соціальну ситуацію й динаміку міжособистісного спілкування.

У спілкуванні, в тому числі міжособистісному, реалізується провідна потреба осіб похилого віку — передати іншим накопичений досвід (В. Ф. Моргун). Така передача передбачає необхідність, крім спілкування, і організаторської діяльності [1; 4]. Тому важливо встановлювати особливості не лише комунікативних, але і організаторських схильностей осіб похилого віку. Організаторські здібності характеризуються вмінням виявляти і чітко формулювати як перспективні, так і найважливіші у кожній конкретній ситуації задачі, своєчасно приймати аргументовані рішення і забезпечувати їх виконання, узгоджувати свої думки з умовами дійсності, організовувати, координувати, направляти і контролювати діяльність. Наявність таких організаторських здібностей і пов'язана із комунікативними здібностями, схильностями [6].

Для встановлення вищезгаданих особливостей у осіб похилого віку використана методика вияву комунікативних і організаторських схильнос-

тей В. В. Синявського і Б. О. Федоришина (КОС-2). У дослідженні взяли участь 274 особи віком від 57 до 75 років. Середній вік досліджуваних — 64 роки. Серед них чоловіків 95 осіб, жінок — 179 осіб. У містах проживають 162 досліджуваних, у селищах — 108. Частина досліджуваних є самотніми, живуть без родини (61 особа), а 190 осіб, які брали участь у дослідженні, живуть з рідними — дружиною або чоловіком, дітьми, онуками, сестрами, батьками, 23 особи не вказали те, чи на самоті вони проживають. 113 досліджуваних осіб мають початкову, середню та неповну середню освіту, 75 осіб — освіту середню спеціальну, технічну, медичну, педагогічну тощо, 76 осіб мають вищу освіту, 10 осіб не вказали рівень своєї освіти. На теперішній час 76 осіб, які взяли участь у дослідженні, працюють робітниками, водіями, швачками, прибиральницями, лікарями, медсестрами, інженерами, електриками, сторожами, вчителями, бухгалтерами, касирами, продавцями, поварами тощо, 188 — не працюють, 10 осіб не вказали особливості теперішньої зайнятості. У суспільному житті беруть участь 39 осіб (щотижневих зустрічах пенсіонерів у парку, є головами кооперативів будинку, співають у хорі, є членами політичних партій, беруть участь у сільському самоврядуванні, читають лекції у ліцеях і приватних школах, беруть участь у суботниках, голосують на виборах тощо), 235 — не беруть участі у суспільному житті. Рівень власної самотності особи похилого віку оцінюють у середньому як +0,11 (загалом від -3 до +3). Серед досліджуваних 109 осіб оцінюють рівень власної самотності у негативних значеннях, 147 — у позитивних, 18 осіб не оцінили рівень власної самотності. Рівень задоволеності станом власного здоров'я у середньому є негативним і складає -0,08 (загалом від -3 до +3). У негативних значеннях рівень задоволення власним здоров'ям оцінюють 117 осіб, у позитивних — 148 осіб, 9 осіб не вказали рівень задоволення станом власного здоров'я. Рівень задоволеності своїм теперішнім життям у середньому є позитивним і складає +0,98 (загалом від -3 до +3). У негативних значеннях рівень задоволення своїм теперішнім життям оцінюють 50 осіб, у позитивних — 205 осіб, 19 осіб не вказали рівня задоволення своїм теперішнім життям.

Виявлено середні значення за комунікативними і організаторськими схильностями у досліджуваних осіб похилого віку. Комунікативні схильності — 11,06204, організаторські — 11,04745 (див. рис. 1).

Такі результати свідчать, що особи похилого віку мають середній рівень прояву як комунікативних, так і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, здатні певним чином організувати інших у виконанні спільної справи, за низки умов зуміють правильно організувати та проконтролювати власну роботу. Потенціал вищезгаданих схильностей не є досить стійким. Варто надалі ці якості формувати і розвивати.

Встановили значення за цим показником у осіб похилого віку різної статі, місця та умов проживання, рівня освіти, професійної зайнятості, участі у суспільному житті, задоволеності здоров'ям та життям, рівня самотності (див. табл. 1).

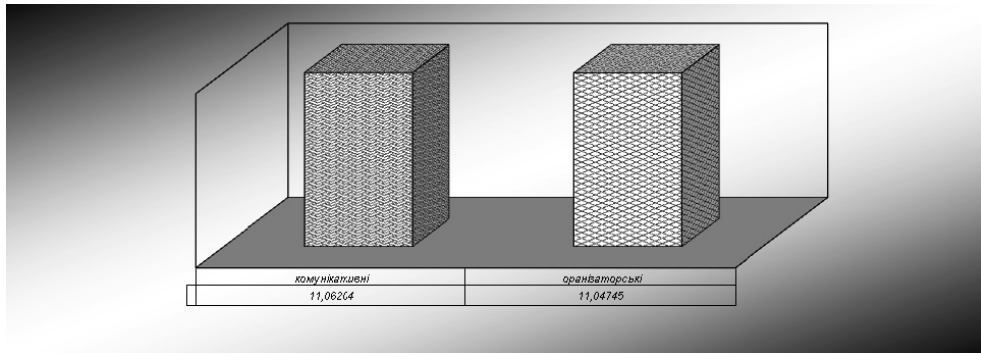


Рис. 1. Комунікативні і організаторські схильності осіб похилого віку

Таблиця 1

Комунікативні і організаторські схильності осіб похилого віку

Чинник		Комунікативні	Організаторські
Стать	Чоловіки	10,5263	10,4631
	Жінки	11,3464	11,3575
Місце проживання	Містяни	10,9259	11,1173
	Селяни	11,2358	10,934
Особливості проживання	З родиною	10,9105	11,2632
	Самотньо	11,4590	10,6885
Рівень освіти	Загальна середня	10,8407	10,3274
	Середня спеціальна	10,92	11,64
	Вища	11,3553	11,5395
Зайнятість	Працюють	11,5263	11,8158
	Не працюють	10,883	10,6543
Участь у суспільному житті	Беруть	11,9231	13,0256
	Не беруть	10,9191	10,7191
Задоволеність здоров'ям	Незадоволені	11,0171	11,0256
	Задоволені	11,0135	11,054
Рівень самотності	Не самотні	10,9266	11,156
	Самотні	11,1837	11,0408
Задоволеність життям	Задоволені	11,2439	11,239
	Незадоволені	10,3	10,44

Порівнюємо значення за показниками комунікативних і організаторських схильностей у осіб похилого віку різної статі, місця та умов проживання, рівня освіти, професійної зайнятості, участі у суспільному житті, задоволеності здоров'ям та життям, рівня самотності.

За комунікативним показником вищими значення є у жінок, ніж чоловіків, селян, ніж містян, осіб, які проживають самотньо, ніж з родиною, мають вищу освіту, ніж середню спеціальну та особливо загальну середню, у тих, хто працює, ніж не працює, бере участь у суспільному житті, ніж не бере такої участі, незадоволений станом власного здоров'я, ніж задоволений, вважає себе самотнім, ніж не самотнім, задоволений власним життям, ніж незадоволений. За організаторським показником вищими зна-

чення є у жінок, ніж чоловіків, містян, ніж, селян осіб, які проживають з родиною, ніж самотньо, мають середню спеціальну освіту, ніж вищу та особливо загальну середню, у тих, хто працює, ніж не працює, бере участь у суспільному житті, ніж не бере такої участі, задоволений станом власного здоров'я, ніж незадоволений, вважає себе не самотнім, ніж самотнім, задоволений власним життям, ніж незадоволений.

Перевіримо достовірність відмінності вибіркових середніх арифметичних розподілів комунікативних і організаторських схильностей осіб похилого віку різної статі, місця та умов проживання, рівня освіти, професійної зайнятості, участі у суспільному житті, задоволеності здоров'ям та життям, рівня самотності за допомогою t-критерію Стьюдента.

Емпіричні значення t-критерію:

Стать:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,5263 - 11,3464| / \sqrt{0,038503 + 0,021484} = 3,348$$

$$\text{Організаторські. } t = |10,4632 - 11,3575| / \sqrt{0,033032 + 0,019556} = 3,900$$

Місце проживання:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,9259 - 11,23785| / \sqrt{0,023719 + 0,035126} = 1,278$$

$$\text{Організаторські. } t = |11,1173 - 10,9340| / \sqrt{0,02175 + 0,030248} = 0,804$$

Умови проживання:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,9105 - 11,4590| / \sqrt{0,020415 + 0,058389} = 1,954$$

$$\text{Організаторські. } t = |11,2632 - 10,6885| / \sqrt{0,017438 + 0,064091} = 2,012$$

Освіта загальна середня — середня спеціальна:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,84071 - 10,92| / \sqrt{0,029813 + 0,05426} = 0,273$$

$$\text{Організаторські. } t = |10,32743 - 11,64| / \sqrt{0,029433 + 0,044311} = 4,833$$

Освіта загальна середня — вища:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,84071 - 11,35526| / \sqrt{0,029813 + 0,054852} = 1,768$$

$$\text{Організаторські. } t = |10,32743 - 11,53947| / \sqrt{0,029433 + 0,04691} = 4,387$$

Освіта середня спеціальна — вища:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,92 - 11,35526| / \sqrt{0,05426 + 0,054852} = 1,318$$

$$\text{Організаторські. } t = |11,64 - 11,53947| / \sqrt{0,044311 + 0,04691} = 0,333$$

Професійна зайнятість:

$$\text{Комунікативні. } t = |11,5263 - 10,8830| / \sqrt{0,048165 + 0,020172} = 2,461$$

$$\text{Організаторські. } t = |11,8158 - 10,6543| / \sqrt{0,043598 + 0,018543} = 4,660$$

Участь у суспільному житті:

$$\text{Комунікативні. } t = |11,9231 - 10,9191| / \sqrt{0,121752 + 0,015341} = 2,711$$

$$\text{Організаторські. } t = |13,0256 - 10,7191| / \sqrt{0,104318 + 0,013484} = 6,720$$

Задоволеність станом здоров'я:

$$\text{Комунікативні. } t = |11,01709 - 11,01351| / \sqrt{0,028897 + 0,027797} = 0,015$$

$$\text{Організаторські. } t = |11,02564 - 11,05405| / \sqrt{0,02493 + 0,025717} = 0,126$$

Рівень самотності:

$$\text{Комунікативні. } t = |10,9266 - 11,1837| / \sqrt{0,03354 + 0,027211} = 1,043$$

$$\text{Організаторські. } t = |11,1560 - 11,0408| / \sqrt{0,030636 + 0,024344} = 0,491$$

Задоволеність життям:

Комунікативні. $t = |11,2439 - 10,3| / \sqrt{0,018213 + 0,085165} = 2,936$

Організаторські. $t = |11,239 - 10,44| / \sqrt{0,017499 + 0,058576} = 2,897$

Критичне значення за таблицею — 1,97 (при рівні значимості $\alpha = 0,05$).

При $t > t_{кр}$ нульова гіпотеза про відмінність рівнів комунікативних і організаторських схильностей осіб похилого віку чоловічої та жіночої статі, тих, хто працює та не працює, бере участь у суспільному житті та не бере такої участі, задоволений та незадоволений своїм життям підтверджується. Тобто всі ці події є незалежними. Це свідчить про те, що у похилому віці жінки, особи, які працюють, беруть участь у суспільному житті, задоволені власним життям мають вищі значення за цими показниками, ніж чоловіки, особи, які не працюють, не беруть участі у суспільному житті, незадоволені своїм життям. Саме перші більше прагнуть до контактів з оточуючими людьми, до їх пізнання, частіше обмінюються з ними емоційними ставленнями. Також жінки, особи, які працюють, беруть участь у суспільному житті, задоволені власним життям краще у різних ситуаціях формулюють задачі, приймають аргументованіші рішення і забезпечують їхнє виконання, узгоджують свої думки з умовами дійсності, ефективніше організують, координують, направляють і контролюють діяльність.

При $t > t_{кр}$ нульова гіпотеза про відмінність рівнів організаторських схильностей в осіб похилого віку, які живуть з родиною та самотньо, мають загальну середню та середню спеціальну освіту, загальну середню та вищу освіту підтверджується. Тобто всі ці події є незалежними. У осіб похилого віку, які проживають з родиною, мають вищу та середню спеціальну освіту, є вищими рівні за цим показником, ніж у тих, хто проживає самотньо та має загальну середню освіту. Перші здатні краще у різних ситуаціях формулювати задачі, приймати аргументованіші рішення і забезпечувати їхнє виконання, узгоджувати свої думки з умовами дійсності, ефективніше організувати, координувати, направляти і контролювати діяльність. Стійкість потенціалу організаторських схильностей у них є досить високою, але більшою, ніж у других.

Згадані відмінності між різними категоріями осіб похилого віку не є значними, бо вони майже завжди відображають середній рівень комунікативних і організаторських схильностей. Виключення становлять особи похилого віку, які беруть участь у суспільному житті. Рівень їхніх організаторських схильностей є високим.

При $t < t_{кр}$ нульова гіпотеза про відмінність рівнів комунікативних і організаторських схильностей у містян та селян похилого віку, осіб із середньою спеціальною та вищою освітою, задоволених та незадоволених станом здоров'я, тих, хто вважає себе самотнім та не самотнім, не підтверджується. Тобто всі ці події є залежними. Рівень комунікативних і організаторських схильностей у них є однаковим, середнім. При $t < t_{кр}$ не підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів комунікативних схильностей у осіб похилого віку, які живуть з родиною та самотньо, мають загальну середню та середню спеціальну освіту, загальну середню та вищу освіту.

Тобто всі ці події є залежними, рівень комунікативних схильностей у них є однаковим, середнім.

За комунікативними схильностями найнижче значення мають особи похилого віку, які незадоволені своїм теперішнім життям, а найвище — ті, хто працює. Тому можна робити висновок про те, що професійна зайнятість та задоволеність життям найбільше впливають та динаміку комунікативних схильностей у похилому віці. За організаторськими схильностями найнижче значення мають особи похилого віку із загальною середньою освітою, а найвище — ті, хто бере участь у суспільному житті. Тому можна робити висновок про те, що рівень освіти та участь у суспільному житті найбільше впливають та динаміку комунікативних схильностей у похилому віці.

Висновки. Похилий вік — етап життя людини із 60 до 75 років, який досить суперечливо сприймається у суспільстві. Важливими уміннями та схильностями у цьому віці є комунікативні і організаторські. Вони виявляються у прагненні до контактів з оточуючими людьми, до їх пізнання, обміні з ними емоційними ставленнями, у здатності краще формулювати задачі, приймати аргументованіші рішення і забезпечувати їхнє виконання, узгодженні своїх думок з умовами дійсності, ефективнішої організації, координації, спрямуванні і контролі діяльності. Для встановлення таких особливостей у похилому віці було проведено діагностичне дослідження. Виявлено, що особи похилого віку мають переважно середній рівень як комунікативних, так і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, проте потенціал їхніх схильностей не є досить стійким. Варто надалі ці якості формувати і розвивати.

На прояв комунікативних і організаторських схильностей у похилому віці певним чином впливають стать, умови проживання, рівень освіти, зайнятість, участь у суспільному житті, задоволеність життям. У похилому віці жінки, особи, які працюють, беруть участь у суспільному житті, задоволені власним життям мають вищі рівні за показниками комунікативних і організаторських схильностей, ніж чоловіки, ті, хто не працює, не бере участі у суспільному житті, незадоволений своїм теперішнім життям. Перші більше, ніж другі прагнуть до контактів з людьми, частіше відстоюють своє, можуть організовувати себе та інших. Стійкість потенціалу комунікативних і організаторських схильностей перших є не досить високою, але більшою, ніж у других.

У осіб похилого віку, які проживають з родиною, мають середню спеціальну та вищу освіту, рівень організаторських схильностей вищий, ніж у тих, хто у похилому віці живе самотньо, має загальну середню освіту. Перші краще здатні організовувати інших у виконанні спільної справи, правильно організувати та контролювати власну роботу, ніж другі. Такої відмінності між згаданими категоріями осіб похилого віку не спостерігається за комунікативними схильностями.

Особі похилого віку із міст та селищ, із середньою спеціальною та вищою освітою, які задоволені та незадоволені станом свого здоров'я, вважають себе самотніми та не самотніми мають однаковий (середній) рівень і комунікативних, і організаторських схильностей.

На динаміку комунікативних схильностей у похилому віці найбільше впливають професійна зайнятість та задоволеність життям, а організаторських — рівень освіти та участь у суспільному житті.

Отже, лише стать, зайнятість, участь у суспільному житті та задоволеність життям суттєво впливають на рівень комунікативних схильностей у похилому віці. Саме жінки, особи, які працюють, беруть участь у суспільному житті, задоволені своїм теперішнім життям більше прагнуть до спілкування з оточуючими. Вони також краще можуть організовувати інших для виконання певної діяльності, правильно організувати та контролювати власну роботу. Такі ж організаторські схильності добре розвинуті у осіб похилого віку, які проживають із родиною, мають середню спеціальну та вищу освіту.

Список літератури

1. Бех І. Д. Дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування / І. Д. Бех [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/41-2010-06-20-19-39-45.html>.
2. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
3. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
4. Моргун В. Ф. Принцип реципрокности спілкування і самодіяльності у багатовимірній теорії особистості / В. Ф. Моргун // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка, 19–20 квітня 2010 року. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. — Т. I. — С. 370–375.
5. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М.: Мысль, 1971. — 348 с.
6. Соціально-психологічний словник / [авт.-укл. В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Снявський]. — К.: Тов. ВТУС, 2004. — 250 с.

Коваленко Е. Г.

кандидат психологических наук, доцент, докторант
Института педагогического образования и образования взрослых
НАПН Украины

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ ПОЖИЛЫХ ЛИЦ

Резюме

В статье анализируются особенности коммуникативных и организаторских склонностей пожилых лиц. Выявлено, что у пожилых средний уровень таких способностей. На уровень их развития в пожилом возрасте определенным образом влияют пол, условия проживания, уровень образования, профессиональная занятость, участие в общественной жизни, удовлетворенность жизнью.

Ключевые слова: лицо пожилого возраста, коммуникативные склонности, организаторские склонности.

Kovalenko E. G.

Ph. D., Associate Professor, Ph. D.

Institute of Education and Adult Education NAPS of Ukraine

**STUDIES COMMUNICATION AND ORGANIZATIONAL APTITUDES
ELDERLY**

Summary

The article analyzes the features of communicative and organizational aptitudes elderly. Revealed that elderly people have an average level of these dispositions. At their level of development in the elderly in some way affects gender, living conditions, education, professional employment, participation in public life, satisfaction with life.

Key words: elderly person, communicative aptitudes, organizational aptitudes.

УДК 159.922.766

Ковтун Р. А.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социологии и социальной работы
Классического частного университета, г. Запорожье

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Статья посвящена проблеме развития семьи, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии. В работе раскрываются кризисные состояния родителей, их восприятие ребенка с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: аномальный ребенок, отклонение, родители, семья, кризисные состояния, фазы кризиса.

Постановка научной проблемы и ее значение. Внутрисемейные отношения обладают относительно самостоятельными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания, особенно в раннем возрасте; формой, наиболее отвечающей особенностям этого ответственного периода развития личности.

Анализ последних исследований по этой проблеме. Многие отечественные психологи, педагоги, психиатры Д. Азбукин, Т. Власова, Г. Выгодская, Л. Выготский, М. Гнездилов, А. Граборов, Е. Грачева, Г. Дульнев, С. Забрамная, М. Ипполитова, К. Лебединская, В. Лубовский, Е. Мастюкова, А. Московкина, М. Певзнер, Е. Стребелева и другие в своих работах рассматривали проблемы семьи, воспитывающей аномального ребенка.

Проблеме взаимодействия в семье, имеющей умственно отсталого ребенка, в работах зарубежных авторов также уделяется большое внимание. J. Berger, C. Cunningham отмечает различные формы влияния (эмоционального, социального и экономического) умственно отсталого ребенка на семью. E. Bjorck-Akesson, J. Brodin выделяют понятия физического, финансового и эмоционального стресса в этих семьях.

J. Thurston отмечает, что смягчение эмоционального расстройства, возникшего после рождения ребенка с проблемами в развитии, происходит только спустя десять лет, долгое время наблюдается социальная изолированность и отчужденность таких семей. Безусловно, рождение ребенка с отклонениями в развитии является испытанием для всех членов семьи. Ведь родители связывают свое будущее, реализацию неисполненных мечтаний со своими детьми. Аномальный ребенок в силу своих природных особенностей, естественно, лишает родителей возможности подняться на более высокую ступень своего личностного развития через принятие ими на себя обязанностей воспитателей людей следующего поколения. Это состояние усугубляется в случае, если больной ребенок является единственно возможным, когда его дефект оценивается родителями как крах всех жизненных надежд на самореализацию.

Формулирование цели статьи. Целью статьи является выделение психологических особенностей семей, воспитывающих детей с отклонением в развитии, на основе анализа зарубежной и отечественной литературы.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования.

В зарубежной и отечественной литературе имеются работы, в которых рассматриваются стадии адаптации к стрессу семьи, воспитывающей аномального ребенка. L. Rossetti [8] полагал, что семья, имеющая ребенка с проблемами в развитии, переживает две основные фазы кризиса: первая фаза — непринятие факта нарушения развития, которое проявляется в виде шока или отрицания существования проблемы, а затем вторая фаза — приспособление к пониманию происшедшего и его принятие.

V. Vaughn, S. Goldberg [9], по данным исследований выделяют три основные стадии: первая стадия — эмоциональной дезорганизации, здесь у родителей больных детей наблюдаются аффективно-шоковые реакции; вторая стадия — реинтеграции, в период которой возможна более реалистичная оценка стрессовой ситуации родителями; для третьей стадии характерна зрелая адаптация, т. е. и мать, и отец адекватно оценивают ситуацию.

C. Webster-Stratton [10] описывает некоторые особенности возникновения первой фазы кризисного состояния родителей, выделяемой многими авторами: отрицание факта нарушения развития; вытеснение факта нарушения развития; сохранение иррациональных надежд; «вера в чудесное исцеление»; поиск «козла отпущения»; обвинение супруга как наследственное объяснение происшедшего; рассмотрение ситуации как наказания, как «божьей кары» за собственное поведение и нежелательной беременности. Вторая фаза характеризуется ослаблением чувства печали, усилением интереса к окружающему миру, готовностью решить проблему, попыткой рассматривать проблемы семьи и ребенка адекватно.

Р. Майрамян, О. Агавелян [2] приводят схему четырех фаз. Первая фаза характеризуется состоянием растерянности. Родители не в состоянии принять случившееся. Возникшее чувство вины и собственной неполноценности, шоковое состояние трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза.

Во второй фазе отрицание дефекта выполняет защитную функцию, направленную на сохранение определенного уровня надежды и ощущения стабильности перед лицом факта, который способен разрушить существующий ранее жизненный сценарий. Это неосознаваемое стремление избавиться от эмоциональной подавленности и тревоги. Крайним проявлением этой фазы является отказ родителей от обследования ребенка и проведения каких-либо коррекционных мероприятий. Данная фаза «негативизм — отрицание» недолговременна по продолжительности, и по мере того как начинается принятие диагноза и осознание его смысла, родители входят в третью фазу, характеризующуюся депрессионными состояниями, связанными с пониманием истины. Эта фаза получила название «хроническая печаль». Этот синдром является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положи-

тельных изменений, несоциализируемости ребенка вследствие его психического и физического дефекта.

Четвертая фаза обозначает начало социально-психологической адаптации (зрелой адаптации) всех членов семьи, когда родители в состоянии оценить правильную ситуацию, готовы начать руководствоваться интересами самого ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты со специалистами. Показателями адаптации являются следующие признаки: уменьшение переживания печали; усиление интереса к окружающему миру; появление готовности активного решения проблемы с ориентацией на будущее.

В. Гольдберг говорит о различном восприятии ребенка с отклонениями в развитии родителями и выделяет четыре группы семей:

1) Семьи, которые реагируют на появление аномального ребенка возникновением специфических проблем.

2) Семьи, где присутствие такого ребенка сопровождается частыми семейными конфликтами.

3) Семьи, где интрапсихический конфликт, обусловленный рождением аномального ребенка, происходит на невротическом, или на психопатическом уровне.

4) Семьи, которые почти полностью разобщены, изолированы от общества.

N. Simington выделяет следующие кризисные состояния:

1. Неизвестность, неопределенность. Состояние панического ужаса перед неизвестным, переживание шока, ощущение того, что рухнет привычная «нормальная» жизнь.

2. Известность, определенность. Противоречие между пониманием проблемы на рациональном уровне и ее отрицание на уровне эмоций и чувств.

3. Агрессия. Проявление негативных чувств в виде эмоциональных вспышек, в результате чего возникает агрессия, направленная на окружающий мир.

4. Активная хаотичная деятельность. Попытка овладеть безвыходной ситуацией с помощью имеющихся средств. Это либо поиск медицинского «светила», либо чудесное исцеление через Бога.

5. Депрессия. Возникновение состояния безысходности в связи с неуспешностью на предыдущем этапе.

6. Принятие факта нарушения развития. Обретение нового смысла жизни.

7. Активизация. Активное построение и осуществление жизненных планов.

8. Солидарность. Объединение в группы с другими родителями, имеющими аналогичные трудности.

Г. Мишина [3] в своей работе, направленной на изучение формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии выяснила, что особенности поведения ребенка обуславливают отношение родителей к нему в процессе обоюдного взаимодействия. У многих родителей отмечается неумение создавать ситуацию совместной деятельности, несформированность потребности в общении, неэмоциональное

взаимодействие, неадекватные позиции по отношению к ребенку. У родителей проявляется неуверенность в процессе воспитания и несформированность чувствительности по отношению к ребенку, чем больше выражено отставание в психофизическом развитии, тем более опекаемым становится ребенок, а поведение близких — все более директивным.

А. Спиваковская [6] указывала на то, что в тех семьях, где имеется ребенок с нарушением в развитии, особенно четко проявляются неадекватность, ригидность и сиюминутность внутрисемейных отношений, т. е. все, что происходит в семье, связано непосредственно с сегодняшними проблемами жизни ребенка. В семье с нормально развивающимися детьми, напротив, наблюдаются адекватность, прогностичность в оценках происходящего, направленность на завтрашний день, на будущее ребенка.

В. Ткачева [7] выделила три уровня качественных изменений, имеющих место в семьях данной категории: психологический, социальный, соматический.

На психологическом уровне у матери ребенка наблюдается стресс, имеющий пролонгированный характер, который в свою очередь оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада.

На социальном уровне семья становится малообщительной, избирательной в контактах. Происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребенка, вследствие чего нередко наблюдаются разводы. На соматическом уровне возникает патологическая цепочка: заболевание ребенка ведет к психогенному стрессу у матери, который, в свою очередь, провоцирует соматические или психические заболевания матери.

Отечественные исследователи Э. Эйдемиллер, В. Юстицкий, Т. Мишина считают, что с ростом и развитием ребенка в семье возникают новые стрессовые ситуации и трудности, к решению которых родители не готовы. Рождение аномального ребенка является сильным потрясением для родителей и трудно оценить степень его воздействия на них. Психическая травма, шок, депрессия могут изменить взаимоотношения родителей друг с другом и с близкими членами семьи. Данная психологическая ситуация часто ставит вопрос о трансформации семейных отношений. Известно, что в любой семье, где есть ребенок с теми или иными нарушениями, имеет место «искаженный брак».

По мнению Д. Исаева, В. Сорокина, Е. Михайлова [1], появление в семье ребенка с проблемами в развитии отрицательно сказывается на ее жизни и деятельности, динамике супружеских отношений, что приводит к дезорганизации и реорганизации роли родителей.

Другие отечественные авторы (Р. Майрамян, М. Семаго [2; 5]) указывают на высокую вероятность распада семей, не сумевших преодолеть кризис, вызванный рождением ребенка с тяжелым нарушением развития. По данным Р. Майрамяна [2], 24,5 % обследованных семей с умственно отсталым ребенком распались из-за взаимных обвинений супругов в ответственности за рождение больного ребенка.

Выводы

Таким образом, анализ литературы показал, что исследованию семей, имеющих аномально развивающихся детей, посвящено сравнительно немного работ. Рождение аномального ребенка является сильным потрясением для родителей и трудно оценить степень его воздействия на них. Психическая травма, шоковое состояние, депрессия могут изменить взаимоотношения родителей друг с другом и с близкими членами семьи. Ребенок с отклонениями в развитии в силу своих природных особенностей, естественно, лишает родителей возможности подняться на более высокую ступень своего личностного развития через принятие ими на себя обязанностей воспитателей людей следующего поколения. Данная психологическая ситуация часто ставит вопрос о трансформации семейных отношений.

Перспективы дальнейших исследований состоят в исследовании взаимодействия родителей и ребенка с синдромом Дауна. Также в дальнейшей работе разработка коррекционной программы относительно развития навыков общения у детей с синдромом Дауна.

Список литературы

1. Исаев Д. П. Взаимоотношения в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью // «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Под ред. Л. И. Шипициной / Д. П. Исаев, В. М. Сорокин, Е. В. Михайлова. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — С. 182–206.
2. Майрамян Р. Ф. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей / Р. Ф. Майрамян // III Всероссийский съезд невропатологов и психиатров: тез. докл. / под ред. В. М. Банщикова, Н. М. Шибанова. — М., 1974. — Т. 2. — С. 295–297.
3. Мишина Г. А. Особенности организации предметно-игровой деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития / Г. А. Мишина. — М. : Дефектология. — 2000. — № 25. — С.48–55.
4. Репина Н. Основы клинической психологии / Н. Репина, Д. Воронцов, И. Юматова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. — 480 с.
5. Семаго Н. Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический комплект / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : АРКТИ, 1999. — 286 с.
6. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. — М., 1988. — 321 с.
7. Ткачева В. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / В. В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. — М. : Академия, 2003. — С. 202–220.
8. Rossetti L. M. Communication intervention. Birth to three / L. M. Rossetti — San Diego : Singular Publishing Group, Inc., 1996. — 258 p.
9. Vaughn B. E. Quality of toddler-mother attachment in children with Down syndrome: limits to interrogation of strange situation behavior Child Development / B. E. Vaughn, S. Goldberg, L. Atkinson — 1994. — Vol. 65. — P. 95–108.
10. Webster-Stratton C. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. The effectiveness of early intervention Ed. by M. J. Guralnick / C. Webster-Stratton. — Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 1997. — P. 349–429.

Ковтун Р. А.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗВИТКУ

Резюме

Стаття присвячена проблемі розвитку родини, що виховує дитину з відхиленням в розвитку. У роботі розкриваються кризові стани батьків, їх сприйняття дитини з відхиленнями в розвитку.

Ключові слова: аномальна дитина, відхилення, батьки, родина, кризові стани, фази кризи.

Kovtun R. A.

Candidate of Psychological Sciences,
associate professor at the Chair of Sociology and Social Work,
Classic Private University, Zaporizhzhya

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FAMILIES BRINGING UP SPECIAL NEEDS CHILDREN

Summary

The article is dedicated to the problems of the family development which brings up a child with deviation in his/her development. The article highlights crisis state of parents in their reception of the child with abnormalities in their development.

Key words: abnormal child, deviation, parents, family, crisis situation, phases of the crisis.

УДК 165.241/823:111.11-047.44

Кокорина Ю. Е.

преподаватель кафедры философии
Одесского национального медицинского университета

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ОЗНАЧАЮЩИХ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме исследования субъективной реальности человека, переживающего экзистенциальный кризис на основе Dasein-аналитики М. Хайдеггера. В ходе применения контент-анализа было исследовано семантическое пространство экзистенциального кризиса личности и описаны экзистенциальные означающие субъекта, через которые он видит свою экзистенцию, а через них и возможности к самоисследованию, самонаблюдению за тем, как и вокруг каких означающих строится его, человека, мышление и жизнь. Что в свою очередь высвечивает по-новому способы и приемы психокоррекционных мероприятий, направленных на преодоление кризисных переживаний личности.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, семантическое пространство, экзистенциальные означающие субъекта, язык и речь человека, феноменология.

Целью настоящей работы является осмысление семантического пространства речи и языка субъекта, переживающего экзистенциальный кризис на основе Dasein-аналитики М. Хайдеггера, путем движения от феноменологии к герменевтике.

Наша интенция связана с возможностью применения в теории и практики психологической помощи (психокоррекции, психотерапии) тех постулатов, которые определила практика Dasein-аналитики, а именно: полагание человеком себя и своего проекта бытия как сущего через тезис языка, способного быть или не быть самим собой, рассмотрение человека не столько как мыслящего существа, но как Dasein, диалектика «внешнего и внутреннего», открытости мира и его закрытости, высвобождение не только бессознательного, но и создание атмосферы раскрытости и чувства свободы [1; 5; 6]. Иными словами, мы задаемся вопросом о возможности исследования речи и языка субъекта, переживающего экзистенциальный кризис, и выявления его экзистенциальных означающих в контексте понимания условий оптимизации стратегий психокоррекционных мероприятий.

Несмотря на большое количество работ в сфере исследования семантического пространства субъекта (Ж. Лакан, Ф. де Соссюр, М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев А. А. Потенбя и др.), существует заметный дефицит в сфере изучения экзистенциальных означающих лиц, которые переживают данный кризис. Представленные затруднения позволили обратиться к данной теме.

Прежде чем двигаться в сторону изучения экзистенциальных означающих субъекта, следует обратить внимание на необходимость замены опыта сознания жизнью, в которой бытие не познается со стороны, а переживается в форме заботы, страха, одиночества, бытия к смерти и пр., как это мыслит собственно феноменологическая герменевтика М. Хайдеггера [5; 6].

Продолжая исследование в области применения психокоррекционных мероприятий для субъектов, переживающих экзистенциальный кризис (в данном случае мы рассматриваем кризис как определенный этап развития личности, носящий дискретный характер), мы обратили внимание на изучение вопроса о том, как человек понимает происходящие с ним события, т. е. феномены, которые, говоря Хайдеггеровским языком, «кажут себя», «выводят на свет и приводят к ясности» [2; 5]. Иными словами, не только вещи рассматриваются с точки зрения того, что они есть для человека, но и человек рассматривается как то, что он есть для бытия вещей, иначе говоря, каким образом есть человек в своей неразрывной связи с вещами и с миром.

И здесь, на наш взгляд, определяющим является язык и речь человека — «обиталище бытия» (М. Хайдеггер), через которое субъект смотрит на себя самого, обозначая и расшифровывая, и которое «...дает человеку видеться для говорящих друг с другом...», «голос бытия», дающий возможность «встать в просвет истины бытия» [5; 6].

Исследовать, каким образом человек как субъект жизнедеятельности понимает явленный перед ним мир, можно косвенно, через описание им понимания последнего, т. е. через язык и речь, которая дает уникальную возможность своеобразно разомкнуть сознание человека, делая его доступным для многообразных и «тончайшим образом нюансированных воздействий». По мнению М. К. Мамардашвили, именно речь через сообщение включает в него сознание человека, благодаря чему «сознание одного субъекта становится данностью для другого» [3; 4]. И в качестве особого источника познания самого себя рассматривает сознание субъекта, через которое человек решает проблему своего способа существования.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что человек означает свой мир посредством языка и речи, через которые для него открывается возможность не только установить в процессе понимания значение феноменов, но и обнаружить, что лежит за феноменами, раскрыть для себя действительность своего сознания, иначе говоря, усмотреть сущность феномена.

При этом понимание в человеке связано с вопросом: есть ли в нем, в его распоряжении такие структуры, которые соразмерны структурам мира и которые позволяют ему этот мир понять. И здесь для познавания и осмысления себя субъект употребляет тот язык, который сам создает, организует и посредством которого он подчиняется, где символы речи представляют определенный тип отношений с миром, поскольку речь и язык в полном объеме отражает в себе весь комплекс смыслов явлений, которые существуют в сознании и вне его, т. е. в бессознательном. Собственно, язык и речь и есть возможность открытия человеческого бессознательного, есть

возможность прочтения человека, есть возможность выстраивания коммуникации с другим, а значит, и с собой [3; 4].

Если рассматривать жизнь человека с позиции предельного развертывания, т. е. открытости и развития, то, как правило, оно предваряется предельным «свертыванием» человека, его закрытостью, редукцией многих иерархических планов его бытия к одному, которое можно обозначить как критическую ситуацию (в нашем прочтении как экзистенциальную), в которой происходит столкновение субъекта с экзистенциалами, наиболее актуализирующимися для каждого человека в конкретный период его личной истории [1; 5; 6]. И здесь ему на помощь приходят экзистенциальные означающие, через которые и посредством которых субъект «держит» себя, означает себя. Под экзистенциальными означающими мы понимаем те слова, как символы-носители языка, которые отражают динамику смыслов человека.

Итак, экзистенциальный кризис, его содержательная сторона была нами операционализована в форме семантического пространства, которое представлялось смысловыми категориями, выявляемыми методом контент-анализа речевой активности, в нашем случае — в виде проективного рассказа, который был репрезентирован ста респондентами. Отнесение каждого высказывания респондента к той или иной смысловой категории позволяет нам составить общее представление о характере осмысления переживания экзистенциального кризиса субъектом.

Для проведения более подробного качественного анализа и выявления специфики смыслового содержания экзистенциального кризиса мы соотнесли высказывания респондентов к категориям, конечным единицам анализа — к смысловым единицам. Значимость смысловых единиц для группового исследования измерялось через количество упоминаний данного образования от общего количества высказываний респондентов. Для количественных оценок степени развития данного образования его значимость представлялась в баллах, процентах, коэффициентах значимости. Сравнение показателей производится через сравнение относительной частоты употребления смысловых единиц по группе.

Типами анализируемых категорий явились: страх смерти, одиночество, свобода, грех, страдание, ответственность, бессмысленность, т.н. экзистенциалы. Данные экзистенциалы были взяты из методики «Диагностика духовного кризиса» (Л. В. Шутова, А. В. Ляцук), явившейся главной тестовой методикой при выявлении экзистенциального кризиса у респондентов [2].

Анализируя означающие субъектов (проективный рассказ), мы получили следующие смысловые единицы:

– «страх смерти» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени значимости: «угроза жизни» ($p < 0,03$), «не боюсь смерти» ($p < 0,02$), «страх смерти близких» ($p < 0,02$), «страх неизвестности» ($p < 0,02$), «пустота» ($p < 0,01$), «страх не успеть что-то сделать» ($p < 0,01$);

– «одиночество» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени зна-

чимости: «не чувствую поддержки» ($p < 0,04$), «нет единомышленников» ($p < 0,03$), «чувствую себя одиноко (пустота)» ($p < 0,02$), «никто не понимает» ($p < 0,02$), «недостаточность себя» ($p < 0,01$), «состояние отчуждения» ($p < 0,01$), «время для размышления о себе» ($p < 0,01$).

– «свобода» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени значимости: «принимать решения (делать выбор)» ($p < 0,04$), «делать что хочу» ($p < 0,04$), «не подстраиваться под других» ($p < 0,02$), «независимость (без ограничений)» ($p < 0,02$), «свое пространство» ($p < 0,01$).

– «грех» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени значимости: «делать что-то плохое» ($p < 0,04$), «Библейские грехи» ($p < 0,03$), «образ жизни» ($p < 0,02$), «отсутствие морали», «плохое отношение к людям», «чувство вины перед собой» ($p < 0,01$).

– «страдание» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени значимости: «переживание негативных эмоций» ($p < 0,05$), «ущемление», «нехватка любви», «чувство собственной незначительности», «самообвинения», «нехватка чего-либо», «невозможность выдержать окружающую действительность», «уныние» ($p < 0,01$).

– «ответственность» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени значимости: «забота о другом» ($p < 0,04$), «отвечать за свои поступки» ($p < 0,03$), «отвечать за свою жизнь», «исполнение поручения», «понимание, что что-то зависит от меня» ($p < 0,02$), «необходимость для нравственной жизни», «серьезное отношение к чему-то» ($p < 0,01$).

– «бессмысленность» включает в себя следующие смысловые единицы, наиболее часто представленные в рассказах респондентов по степени значимости: «делание бесполезной работы», «непонимание смысла» ($p < 0,03$), «бесполезное существование», «отсутствие цели» ($p < 0,02$), «безысходность — уныние», «неуверенность в своих действиях» ($p < 0,01$).

Факторный вес всех смысловых единиц представлен ниже в таблице.

Как видно из приведенной таблицы, наибольшим факторным весом обладают такие категории, как «одиночество» (19 %) и «ответственность» (16 %). Полученные данные могут быть высвечены через Dasein-аналитику М. Хайдеггера, которая рассматривает возможность подлинного человеческого пребывания в мире только при условии дистанцирования от «люда» (Das Man), а это значит абсолютная отделенность, которая выражается не только в телесности, но и способности иметь свой взгляд на мир, свой горизонт. Характеризуя человеческую жизнь как неотчуждаемую, Х. Ортега-и-Гассет дает определение ей как изначально одинокой. Человек никогда не может быть завершен, он каждый раз должен определять свои поступки и каждый раз встречаться с одиночеством, человек обречен быть один. Одиночество и ответственность изначально и неотвратимы, они не являются временным «настроением» человека, зависящим от внешних обстоятельств, а коренятся в самом бытии человеческого «я» [1; 5].

Таблиця 1

Категориальная модель контент-анализа экзистенциального кризиса

№	Анализируемые категории	Частота использования		Коэффициент использования	
		абс. t_i	отн. $p_i=t_i/\sum t_i$	Разнообразие, неопределенность по К. Шеннону	Вклад категори- й в общее разнообразие (в %)
1	Страх смерти	102	0,11	0,623	12
2	Одиночество	145	0,16	0,99	19
3	Свобода	126	0,13	0,664	13
4	Грех	115	0,12	0,649	13
5	Страдание	120	0,13	0,744	14
6	Ответственность	123	0,16	0,809	16
7	Бессмысленность	104	0,12	0,662	13
	L-95	$\sum t_i = 835$	$\sum p_i = 1$	$H=5,141$	100

Итак, человеку необходимо осуществить реконструкцию и деконструкцию языка и заговорить на языке Dasein, а это значит заново определиться в своем символическом плане, используя язык и речь, человек должен заново посмотреть на мир через свое собственное «окно», свою возможность, и этот процесс возможен только в состоянии одиночества и через личную ответственность.

Иначе говоря, человеку необходимо увидеть свое собственное видение и его детерминанты, т. е. распределиться, открыться миру. При этом открытость миру понимается в его онтологическом статусе, где без человека не может ничего быть возможным, что создает условие вступления Dasein в отношения с собственной способностью быть, подступать к самому себе. И здесь важным моментом человека как экзистующего существа оказывается возможность понимания себя самого в фактической свободе, в бытии самой способности быть, набрасывать себя в направлении некоторой возможности, собственной озабоченности, самоисследовании своего бытия, в выборе авторской позиции, связанной с реализацией собственного миропроекта, — возможность, при которой мир не существует, а когда он творится, когда он создается, когда в этом участвует сам человек и несет за это ответственность.

Таким образом, через и благодаря исследованию речи респондентов можно увидеть, как символы речи фиксируют определенный тип отношения с миром, работая с содержанием человека, каковым является слово, и психолог и сам человек как Dasein, способен ухватить и извлечь из опыта опыт, качественно изменять индивидуальный способ бытия через понимание, рефлексию, при этом понимание в человеке связано с вопросом: есть ли в нем, в его распоряжении такие структуры, которые соразмерны структурам мира и которые позволяют человеку этот мир понять [5; 6]. Следуя за дискурсом Хайдеггера, — психолог либо сам человек должен постичь тот способ, которым дано бытие, основания самой возможности феномена человека, здесь человек как присутствие.

Подытоживая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что благодаря использованию феноменологического анализа субъективное семанти-

ческое пространство, представленное индивидуальной системой означающих, высвечивающих мир, других людей, самого себя, свою жизненную ситуацию и опосредованное речью и языком, позволяет продвигаться в понимании человека и выбирать наиболее уместные для каждого субъекта стратегии психокоррекционных мероприятий, направленных на преодоление экзистенциального кризиса.

Список литературы

1. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия / А. Б. Демидов. — Минск: Издательский центр ЗАО «Экономпресс», 1999. — 180 с.
2. Кокорина Ю. Е. Сравнительная характеристика субъектов, переживающих экзистенциальный кризис / Ю. Е. Кокорина // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — 2011. — Т. 10, вип. 19. — С.220-232.
3. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 224 с.
4. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. — 1957. — № 2. — С. 42-48.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Библихина. — М.: ad Marginem, 1997. — 452 с.
6. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии / М. Хайдеггер. — СПб., 2001. — 456 с.

Кокорина Ю. Є.

викладач кафедри філософії

Одеського національного медичного університету

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ

Резюме

Стаття присвячена проблемі дослідження суб'єктивної реальності людини, що переживає екзистенційну кризу на основі Dasein-аналітики М. Хайдеггера. В ході застосування контент-аналізу було досліджено семантичний простір екзистенційної кризи особи і описані екзистенційні означаючі суб'єкта, через які він бачить свою екзистенцію, а через них і можливості до самодослідження, самоспостереження за тим, як і навколо яких означуваних будується його, людини, мислення і життя. Що в свою чергу висвічує по-новому способи і прийоми психокорекційних заходів, спрямованих на подолання кризових переживань особистості.

Ключові слова: екзистенційна криза, семантичний простір, екзистенційні означаючі суб'єкта, мова та мовлення, феноменологія.

Kokorina J. E.

Lecturer, Department of Philosophy
Odessa National Medical University

PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF THE EXISTENTIAL MEANS THE PERSON

Summary

The article is devoted to a problem of research of subjective reality of the person enduring existential crisis according to Dasein — analytics by M. Heidegger. During application of the content-analysis the semantic space of existential crisis of the personality was investigated and existential meanings the subject are described, through which person sees his existence, and through them the opportunity to self-examination, introspection over how and what meaning is constructed around it, man, thinking and lives. This in turn highlights a new methods and techniques psycho measure aimed at overcoming the crisis experiences of the individual.

Key words: existential crisis, the semantic space, existential meanings of personality, language and speech, phenomenology.

УДК 316.7:159.964.26

Колесникова В. И.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

Волков Н. А.

студент 5 курса факультета психологии
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРЦИССИЧЕСКИХ
НАРУШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В ПАРАДИГМЕ ГЛУБИННОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

Раскрыты проблемы, связанные с развитием нарциссических нарушений; выделены основные концептуальные положения, ставшие методолого-теоретической основой для разработки методики, позволяющие диагностировать восемь типов нарушений личности. Описаны и классифицированы искаженные структуры самости в соответствии с патологическими типами самости.

Ключевые слова: нарциссические нарушения, архаическая самость, фрагментированная самость, опустошенная самость, перегруженная самость, перевозбужденная самость, несбалансированная самость.

Постановка проблемы:

Глобализация мировой экономики, интегративные процессы европейской цивилизации, экономическая, политическая и социальная нестабильность, кризис ценностных ориентаций — все это увеличивает противоречие между стремлением индивида к свободе и полной зависимостью от общества. Нарастание нарциссических тенденций в обществе, разрушение чувства общности и появление новых систем интроекций, высокая динамичность жизнедеятельности и неопределенность социальных ожиданий, предъявляемых к личности и ее деятельности, востребуют сегодня необходимость осмысления такой категории, как нарциссические нарушения. Необходимо понимать формирование патологических типов нарциссических нарушений, а также зависимость между их формированиями и искажением структуры личности; идентифицировать структурные особенности и, следовательно, тип патологического нарушения. Опираясь на теоретико-методологическую базу теории Хайнца Кохута, мы стремимся прояснить и упорядочить лишь малую часть столь сложного феномена, каким является нарциссизм.

Цель исследования — изучить особенности проявления патологических типов нарциссических нарушений личности в парадигме глубинной психологии.

Гипотеза исследования. В основу нашего исследования было положено предположение о том, что положения Х. Кохута, касающиеся нарциссиче-

ских нарушений личности, могут быть использованы для создания методики, позволяющей осуществлять диагностику определенных типов данного нарушения.

В соответствии с целью и гипотезой данного исследования нами решались следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ нарциссических нарушений личности.
2. Описать искаженные структуры самости и типы нарциссических нарушений в соответствии с разработанной Х. Кохутом классификацией патологических типов самости.
3. Разработать опросник, позволяющий диагностировать тип патологического нарушения.
4. Провести психодиагностическое исследование, выявить доминирующие типы нарциссических нарушений.

Теоретико-методологической основой исследования выступают: основные теоретико-методологические положения концепта «нарциссизм» З. Фрейда, теории нарциссизма Х. Кохута, О. Ф. Керпберга, модель деструктивных паттернов нарциссизма Н. Браун (N. Brown), модель нарциссизма Ф. В. Денеке (F. W. Deneke), телесная модель нарциссизма А. Лоуэна (A. Lowen), отдельные положения концепций и теорий нарциссизма С. Морфа, Ф. Родевальта (C. C. Morf, F. Rhodewalt), С. Блэтта (S. Blatt), Г. Аммопа (G. Ammon).

Актуальность данного исследования обусловлена следующими причинами:

- потребностью в теоретическом осмыслении таких понятий, как «нарциссические проявления личности», понятийной неопределенностью самого феномена «нарциссизм»;
- недостатком диагностического инструментария, направленного на выявление различных типов нарциссических нарушений личности;
- увеличение на современном этапе развития общества интереса к феномену нарциссизм.

Существует ряд подходов к изучению феномена нарциссизм. Все они отражают взгляды и опыт исследователей, занимавшихся проблемой этого сложного и многогранного явления. Слово нарциссизм имеет древнюю историю, впервые мы сталкиваемся с ним в древнегреческой мифологии, описанной древнеримским поэтом Публием Овидием Назоном в «Метаморфозах». Овидий повествовал о любви юноши Нарцисса к самому себе, именно эта любовь являлась причиной его горестной трагедии и гибели. В психологии З. Фрейд, описывая особый вид сексуальной перверсии, использует термин «нарциссизм» в статье «О нарцизме» (1914) [1, с. 33] и в более ранней его работе «Три очерка по теории сексуальности» (1905). В работе «Случай Шребера» (1911) Фрейд раскрывает нарциссизм как промежуточную стадию между автоэротизмом и объектной любовью, внутри оральной стадии. На стадии нарциссизма объектом любви уже становится Я как целостность. Однако в более поздней работе «Я и Оно» (1923) Фрейд уже не разделяет автоэротизм и нарциссизм [3, с. 351–392]. В работе «Тотем и Табу» (1912)

утверждает, что на этой стадии ребенку свойственно верить во всевластие и всемогущество мыслей [2, с. 193–351]. В работе «О нарцисизме» (1914) нарциссизм понимается как либидозное дополнение к эгоизму, связанное с инстинктом самосохранения. Фрейд пишет о различии по отношению к типу выбора объекта у мужчин и у женщин. Он пишет: «Мы вовсе не пришли к решению, что все люди распадаются на две резко различные группы в зависимости от того, имеется ли у них нарцисстический или опорный тип выбора объекта, а предпочитаем допустить, что каждому человеку открыты оба пути выбора объекта, и предпочтение может быть отдано тому или другому. Мы говорим, что человек имеет первоначально два сексуальных объекта: самого себя и воспитывающую его женщину, и при этом допускаем у каждого человека первичный нарциссизм, который иногда может занять доминирующее положение при выборе объекта» [1, с. 120–121].

О. Кернберг относит нарциссических пациентов в подгруппу пациентов с пограничной личностной организацией, говоря о том, что помимо присущей пациентам с пограничной личностной организацией диффузной идентичности у нарциссической личности все осложняется еще одним феноменом. «Обычно у нарциссической личности Я-концепция целостная, но патологическая и несущая в себе черты величия. Тем не менее, мы видим у нарциссической личности признаки недостаточной интеграции концепций значимых других, что свидетельствует о диффузной идентичности и преобладании примитивных защит, в частности всемогущества и обесценивания» [5, с. 59].

О. Кернберг проводит следующую классификацию нарциссизма: нормальный инфантильный, нормальный взрослый и патологический. В свою очередь, патологический нарциссизм бывает двух видов: с нарциссическим выбором объекта при гомосексуальности и с выраженностью патологического Грандиозного Я.

Важно отметить, что Кернберг разработал специальное структурное интервью для дифференциальной диагностики пограничных состояний. Структурное интервью дает представление о мотивациях человека, о его способностях к интроспекции и к сотрудничеству, а также позволяет «оценить потенциальную возможность отыгрывания вовне и психотической декомпенсации» [4, с. 43].

Кернберг отмечает, что нарциссические личности обнаруживают себя где-то к средней фазе интервью: вдруг терапевт обнаруживает, что человек, обладающий вроде бы цельной Я-концепцией и хорошей способностью тестировать реальность, не способен обрисовать глубоко образы значимых других, они поверхностны, и этому сопутствует чуть приметное, но все пропитывающее чувство собственного величия. «Иногда, когда мы имеем дело с хорошо адаптированной нарциссической личностью, диагноз проясняется именно в тот момент, когда пациент начинает описывать свои отношения со значимыми другими, во взаимодействии же с терапевтом нарциссизм не заметен» [4, с. 59].

Постюнгианец Н. Ш. Салант пишет так о феномене нарциссизма: «Неудачные отношения с нарциссической личностью связаны с недопонима-

нием процесса переноса — контрпереноса, и прежде всего объективной природы контрпереноса, что очень часто приводит к недостаточной стабильности исцеляющего терапевтического процесса. Может быть даже хуже: терапевт рискует тем, что пациент окажется рабом своих идеализированных представлений, которые послужат удовлетворению собственных нарциссических потребностей аналитика.

Таким образом, никогда полностью не удается определить эти известные личностные расстройства с помощью понятий, раскрывающих их содержание, — будут ли это теневые комплексы, доминанты, характеризующие тот или иной архетип структуры личности: Анима/Анимус или самость, даже если очень тщательно отслеживать их особую сущность, например «одержимость Анимой/Анимусом». Очень похожие и сложные феномены, свойственные личности с нарциссическим расстройством, можно обнаружить у людей, находящихся в пограничном или психозном состояниях; при этом отношения переноса — контрпереноса могут сильно отличаться при переходе от одной категории к другой.

Если же ему не хватает тщательности, чтобы отслеживать специфические аффекты, связанные с природой переноса — контрпереноса, то есть если не хватает понимания объективного смысла этого явления и он работает, не обращая на него внимания, то, вероятно, аналитическая работа может найти опору в диалектической модели, предложенной Юнгом как модель аналитических отношений. Встреча двух людей, каждый из которых вносит свой вклад в бессознательное, часто бывает вполне приемлемой, если вступившие в контакт люди способны к равноправному общению. Но личность, страдающая нарциссическими расстройствами, — совершенно другой случай, ибо ситуация очень часто распадается из-за чрезвычайного высокомерия пациента» [7, с. 41].

По мнению Кохута, у каждого человека существуют три сильные потребности, которые должны быть удовлетворены в детстве: 1) потребность быть отраженным; 2) потребность в идеализации; 3) потребность в альтер-эго. Фрустрация этих потребностей ведет к формированию нарциссического расстройства личности, которое выражено в патологических состояниях самости. По мнению Кохута, у нарциссической личности самость существует в крайне стесненных условиях. «В результате фрагментации образов самости при наличии очень скудной эмпатии «объектов самости» нарциссическая личность всегда чувствует особую уязвимость, связанную с ощущением слабости, наступлением депрессивного состояния и хроническим отсутствием интереса к работе и отношениям с окружающими» [12, с. 167]. Согласно Кохуту, базовая «ядерная самость» по-прежнему ищет возможности для своего выражения. Составляющими или секторами самости являются: 1) полюс базальных стремлений обладать силой и знаниями (полюс целей и притязаний), 2) полюс руководящих идеалов (полюс идеалов и норм), 3) дуга напряжения между обоими крайними полюсами, активизирующая основные способности индивида. Здоровая самость может быть представлена в виде функционального континуума секторов, расположенных между полюсами. Для определения двухполюсной структуры са-

мости, Кохут вводит термин, биполярная самость. В рамках своей концепции Х. Кохут эксплицировал структуру самости, выделил ее компоненты и отношения между ними, поэтому именно его концепция и послужила теоретико-методологической основой нашего опросника «Диагностика типов нарциссических нарушений личности».

Методическим инструментом, который был использован в нашем исследовании для достижения поставленных задач, является разработанный нами психологический опросник «Диагностика типов нарциссических нарушений личности». Целью данной методики является определение уровня склонности к различным типам нарушения самости.

В соответствии с классификацией патологических типов самости, описанных Х. Кохутом, мы выделили 8 шкал, соответствующих 8 типам нарушения самости:

1. Архаическая самость. Инфантильность, требование повышенного внимания к себе, неспособность идти на компромисс, чрезмерные эгоистические тенденции, неумение жертвовать чем-то ради других.

2. Фрагментированная самость. Предупреждает о грозящем распаде личности, о большом количестве внутренних конфликтов и разногласий, о потере себя как неразрывной целостности; человека тревожит страх перед потерей своей индивидуальности, неспособность почувствовать себя гармоничной личностью, тревога по поводу чрезвычайно частых и сильных внутренних противоречий.

3. Опустошенная самость. Проявляется вследствие неспособности радоваться развитию и утверждению собственного Я, что приводит к утрате жизненных сил и опустошающей депрессии. Человек, страдающий подобного типа расстройством, склонен брать вину на себя за то, что его воспринимают не так, как он того ожидает.

4. Перегруженная самость. Причина кроется в личной неспособности доверять людям. Человек становится тревожным, скрытным, он не может никому довериться, переживая при этом дискомфорт. Нехватка доверительного общения и неспособность к выражению своих истинных чувств, эмоций и переживаний приводит к неприятию своих переживаний и восприятию их как мешающих нормальному функционированию в обществе.

5. перевозбужденная самость. Характеризует человека, как чрезвычайно эмоционального и неуравновешенного, неспособного адекватно реагировать на окружающих. Человек не воспринимает даже заслуженную критику в свой адрес и не может понять замечания, предлагаемые ему, и тем более адекватно на них реагировать.

6. Несбалансированная самость:

а) Доминирование полюса целей и притязаний. Человек страдает от чрезмерной амбициозности, претенциозности, завышенного требования к себе и окружающим, веры в неоправданные надежды и ожидания.

б) Доминирование полюса контроля. Предполагает скованность человека, беспочвенное чувство вины, склонность к самобичеванию, стеснение в самовыражении, боязнь проявить свои настоящие желания, невозможность спонтанного поведения.

в) Доминирование дуги напряжения между полюсами. Соответствует отстраненности человека от своих личных целей и притязаний, человека беспокоит ощущение того, что он занимается чем-то не тем, еще не нашел себя, не понял своих истинных призваний и интересов.

На основе описаний, выделенных Х. Кохутом, был сформулирован опросник, состоящий из 225 утверждений, однозначно распределенных между 9 шкалами, т. е. 8 типами нарушения самости, а также шкалой социальной желательности.

Отдельной задачей конструирования психологического опросника выступает формулирование содержательных ответов на его пункты и выбор соответствующей шкалы ответов. При разработке психологического опросника нами был выбран закрытый тип опросника. При выборе шкалы ответов мы остановились на *дихотомической* шкале ответов. Респондентам предлагается сделать выбор из двух вариантов ответов, оценивающих утверждение по степени соответствия жизненной позиции:

- «да, верно» — (+);
- «нет, неверно» — (-).

Обработка результатов осуществляется путем подсчета количества положительных ответов и начисления баллов по каждой шкале согласно разработанному нами ключу. Баллы, набранные испытуемыми по каждой шкале, являются показателем склонности к тому или иному типу психологического нарушения. Минимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый по каждой шкале — (+ 1), максимальное — (+ 25).

Таким образом, благодаря разработанному нами психологическому инструменту можно получить информацию о степени склонности личности к тому или иному типу нарушения самости, соответственно каждой шкале. При наборе от 16 до 25 баллов можно говорить о доминировании определенного типа нарциссического нарушения, при наборе от 8 до 15 баллов можно говорить о норме и при наборе от 1 до 7 баллов можно говорить об отсутствии данного типа нарушения.

Выводы

1. С целью решения задачи по разработке нового методического инструмента в изучении нарциссических нарушений личности нами была предпринята попытка создания опросника «Диагностика типов нарциссических нарушений личности». Целью данной методики является определение уровня склонности к различным типам нарушения самости.

2. Разработка новой методики сопровождалась прохождением ряда этапов:

а) теоретико-методологическую основу нашего опросника составляет классификация Х. Кохута патологических типов нарушения самости. Полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне надежности разрабатываемого нами методического инструмента ($\alpha \leq 0,01$).

б) Психологический опросник прошел проверку на содержательную валидность (которая совпадает для данной методики с конструктивной) и критериальную валидность.

3. Разработанная методика позволяет получить информацию о степени склонности личности к тому или иному типу нарциссического нарушения личности.

Список литературы

1. Фрейд З. О нарцизме // Фрейд З. «Я» и «Оно». — Тбилиси: Мерзни, 1991. — Кн. 2. — 425 с.
2. Фрейд З. Тотем и Табу// Фрейд З. «Я» и «Оно». — Тбилиси: Мерзни, 1991. — Кн. 2. — 425 с.
3. Фрейд З. Я и Оно // Фрейд З. «Я» и «Оно». — Тбилиси: Мерзни, 1991. — Кн. 1. — 397 с.
4. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства. — М.: Класс, 2005. — 464 с.
5. Мак Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе. — М.: Класс, 2007. — 480 с.
6. Юнг К. Г. Структура психики и архетипы. — М.: Академический проект, 2007. — 303 с.
7. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. Психология нарциссических расстройств личности. — М.: Класс, 2007. — 296 с.
8. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзитный анализ. — СПб. : Социально-психологический центр, 1996. — 330 с.
9. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. — М. : Генезис, 2009. — 159 с.
10. Очерки динамической психиатрии : Транскультурные исследования / под ред. М.М. Кабанова, Н. Г. Незнанова. — СПб. : Ин-т им. В. М. Бехтерева, 2003. — 438 с.
11. Руднев В. Апология нарциссизма : Исследования по психосемиотике. — М. : Аграф, 2007. — 272 с.
12. Кохут Х. Восстановление самости : Пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 316 с.
13. Кохут Х. Анализ самости : Пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2003. — 345 с.

Колесникова В. І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри глибинної психології і психотерапії
Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського
(м. Сімферополь)

Волков Н. А.

студент 5 курсу факультету психології
Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського
(м. Сімферополь)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НАРЦИСИЧНИХ ПОРУШЕНЬ ОСОБИСТОСТІ В ПАРАДИГМІ ГЛИБИННОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Резюме

Розкрито проблеми пов'язані з розвитком нарцисических порушень, виділено основні концептуальні положення, що стали методолого-теоретичною основою для розробки методики, яка дозволяє діагностувати шість типів порушень особистості. Описано і класифіковані спотворені структури самості у відповідності з патологічними типами самості.

Ключові слова: нарцисические порушення, архаїчна самість, фрагментована самість, спустошена самість, перевантажена самість, перезбуджена самість, незбалансована самість.

Kolesnikova V. I.

kandidat psychological sciences,
associate professor of department of deep psychology and psychotherapy
Tavrishesky national university the name of V. I. Vernadskogo,
Simferopol'

Volkov N. A.

student 5 course faculty of psychology
Tavrishesky national university the name of V. I. Vernadskogo,
Simferopol'

THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF NARCISSISTIC VIOLATIONS OF PERSONALITY IS IN THE PARADIGM OF DEEP PSYCHOLOGY

Summary

Revealed problems associated with the development of narcissistic disorders, and the main conceptual principles, methodologies have become the theoretical basis for the development of a technique allowing diagnosing six types of personality disorders. Described and classified the distorted structure of the self according to pathological types of self.

Key words: narcissistic disorders, the archaic self, the fragmented self, ravaged by the self, the self overloaded, overexcited self, unbalanced self.

УДК 316.7:159.964.26

Колесникова В. И.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

Волкова Л. Л.

аспирант кафедры глубинной психологии и психотерапии
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КАТЕГОРИЙ ФЕНОМЕНА «СИНХРОНИСТИЧНОСТИ» В ПАРАДИГМЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К. Г. ЮНГА

В данной статье представлены результаты пилотажного исследования, целью которого является изучение феномена «синхронистичности» в парадигме юнгианской психологии. Выделены категории феномена «синхронистичности»: категория «без причинных соответствий», категория «одновременных событий» и категория «предвиденья событий». Показано, что существует связь между проявлением 2 и 3 категорий «синхронистичности» («одновременных событий» и «предвиденья событий») и доминирующей психологической функцией сознания — интуицией.

Ключевые слова: «синхронистичность», категории «синхронистичности», акаузальный связующий принцип, доминирующая психологическая функция сознания, юнгианская типология личности, индивидуация.

Актуальность исследования. Развитие современной науки, отвергая абсолютизацию ранее известных форм причинно-следственных связей, раскрывая их многообразный характер, подтверждает, углубляет и обобщает диалектико-материалистическое понимание причины. Диалектический материализм признает сложность причинно-следственных связей, их изменчивость, многозначность, «оборачиваемость». Пространство и время представляются как психически относительные «постулаты осознающего разума», и в зависимости от психического состояния индивидуума «могут быть сведены до почти незаметной точки» [1, с. 23]. Теория синхронистичности дает возможность дополнить существующую концепцию времени. Не следует недооценивать философское значение идеи синхронистичности, которая ставит акцент на интуиции — способе, с помощью которого, по мысли Юнга, осуществляется постижение вневременной смысловой связи событий, постижение макрокосма в себе [4, с. 117]. Осознанное и целенаправленное проникновение в это поле могло бы кардинальным образом изменить жизнь человечества, ускорить творческие процессы, предвидеть будущие негативные события. Безусловно, эта идея представляет большой интерес и являет собой определенный вклад в сокровищницу нашей культуры.

Нетрудно понять, что обилие подобных синхронистичных совпадений свидетельствует о том, что некий пласт, находящийся глубоко в общечеловеческом, коллективном бессознательном, активизировался в психике данного индивида с такой силой, что сознание, а точнее архетип, прорвавшийся в сознание, начинает воздействовать на материальный мир [3, с. 26]. Бессознательное дает нам некий шанс, что-то сообщая или на что-то намекая своими образами. Понимание же своего бессознательного помогает нам установить связь со своей душой и дать ей возможность раскрыться.

Цель исследования: изучить специфику проявления отдельных категорий феномена синхронистичности, выявить взаимосвязь с функционально-типологическими особенностями личности и осуществить практическое исследование этих феноменов методами аналитической психологии.

Для достижения цели были **поставлены следующие задачи:**

1. Осуществить методолого-теоретический анализ концептуальных положений К. Г. Юнга и его последователей относительно природы феномена «синхронистичности»;

2. Исследовать склонность к проявлению феномена «синхронистичности», а также выявить уровень склонности к определенным категориям феномена «синхронистичности»: категории «беспричинных соответствий», категории «одновременных событий» и категории «предвиденья событий»;

3. Исследовать функционально-типологические особенности проявления различных категорий феномена «синхронистичности»;

4. Выявить взаимосвязь между функционально-типологическими особенностями личности и проявлениями различных категорий феномена «синхронистичности».

Научная новизна полученных результатов:

— осуществлен синтез концептуальных положений К. Г. Юнга и его последователей относительно специфики проявления определенных категорий феномена «синхронистичности»;

— разработана и апробирована методика диагностики проявления различных категорий феномена «синхронистичности»;

— установлена связь между функционально-типологическими особенностями личности и проявлением отдельных категорий феномена синхронистичности.

Для достижения поставленной цели и задач нами были использованы **следующие методики:**

1. *Опросник «Юнгианская типологии личности» (В. И. Колесниковой)* [7, с. 53].

Данная методика позволяет достаточно быстро определить функционально-психологический тип личности, а также дифференцировать ведущую, вспомогательные и подчиненную функции сознания.

2. *Разработанная нами методика «Исследование категорий феномена «синхронистичности».*

Мы предприняли попытку создать методику, целью которой является диагностика склонности к проявлению феномена «синхронистичности», а

также выявление уровня склонности к определенным категориям феномена «синхронистичности»: категории «*беспричинных соответствий*», категории «*одновременных событий*» и категории «*предвиденья событий*».

В данной статье представлены результаты изучения особенностей проявления склонности к феномену «синхронистичности» в связи с функционально-типологическими особенностями личности.

1. Экстравертно-мыслительный психологический тип личности.

У людей данного психологического типа личности экстравертная установка сочетается с ведущей функцией мышления [6, с. 64]. Поэтому люди данной категории к таким феноменам, как ясновидение, телепатия, предугадывание и пророчества и т. д. относятся скептически. Проявления «беспричинных соответствий», наоборот, вызывают интерес, и экстравертные мыслители пытаются найти данным феноменам причинно-следственное объяснение.

В диаграмме 1 приведено соотношение проявления различных категорий «синхронистичности» у испытуемых экстравертно-мыслительного типа (выборка 67 человек).

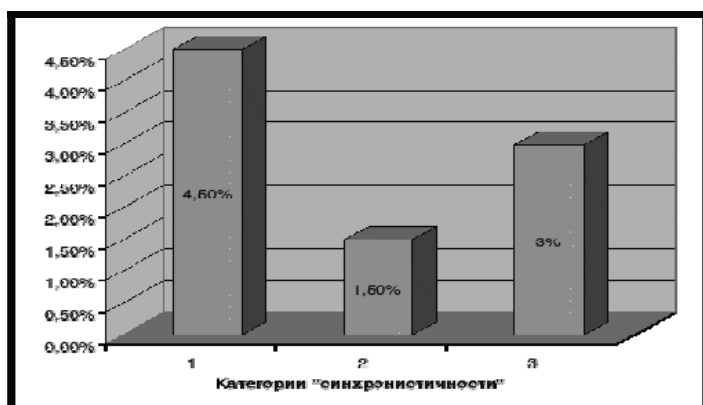


Диаграмма 1

Люди этого типа имеют каузальное мышление, пытаются мысленно представить взаимосвязанность событий и их причину, поэтому представители данного типа практически не замечают проявления категории «одновременных событий» феномена «синхронистичности» и не осознают его существование в природе. У представителей данного типа чаще встречается категория «синхронистичности» — «беспричинных соответствий», 4,5 % всех испытуемых.

2. Экстравертно-чувственный психологический тип личности.

У людей данного психологического типа личности доминирует рациональная функция — чувство, она является ведущей в сочетании с экстравертной установкой. Поэтому такие люди крайне хорошо чувствуют проблемы и изменения в жизни других людей (часто близких) на расстоянии. Как видно из фактического материала, данный функциональный тип

личности чаще, чем предыдущий тип личности, встречается в нашей выборке испытуемых.

В диаграмме 2 приведено соотношение проявления различных категорий «синхронистичности» у испытуемых экстравертно-чувственного типа.

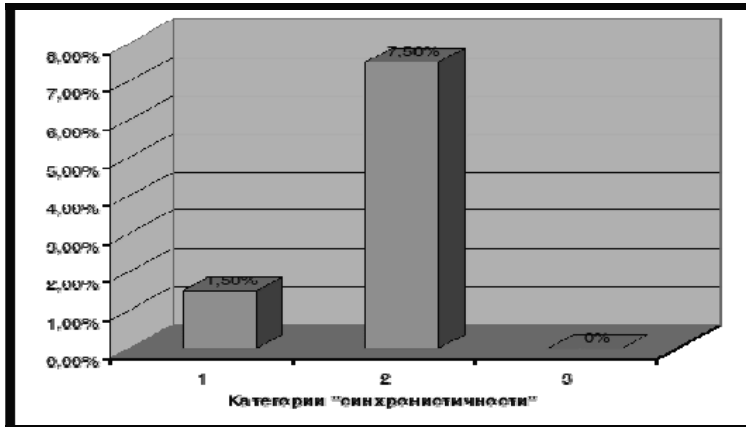


Диаграмма 2

Так как ведущая функция чувство, то такие люди очень восприимчивы к окружающей среде и ее изменениям, поэтому люди этого типа обычно чаще замечают проявления, которые относятся к категории «одновременных событий» феномена «синхронистичности».

3. Экстравертно-сенсорный психологический тип личности.

У представителей этого психологического типа личности при экстравертной направленности личности результатом оказывается мощная сенсорная связь с миром [6, с. 71]. Люди данной категории не обладают интуицией или она у них слабо развита, редко прослеживают совпадения каких либо-событий и их редко посещают предчувствия чего-либо, также им сложно понять, как это делают другие.

В диаграмме 3 приведено соотношение проявления различных категорий «синхронистичности» у испытуемых экстравертно-сенсорного типа личности.

У всех испытуемых представителей данного функционально-психологического типа личности практически одинаково встречаются все три категории «синхронистичности».

4. Экстравертно-интуитивный психологический тип личности.

Людей данного типа чаще всех остальных посещает чувство, что все, что с ними происходит, уже происходило раньше. Такие люди очень часто видят связь между событиями, не связанными между собой. Они часто многое из происходящего предвидят и предчувствуют.

У людей данного психологического типа личности интуитивные мысли приходят совершенно неожиданно, как догадка или предчувствие. У них наблюдается необычная способность ощущать то, что происходит «за

сценой» [6, с. 77]. Там, где ощущающий экстраверт видит «вещь» или «лицо», интуитив прозревает душу.

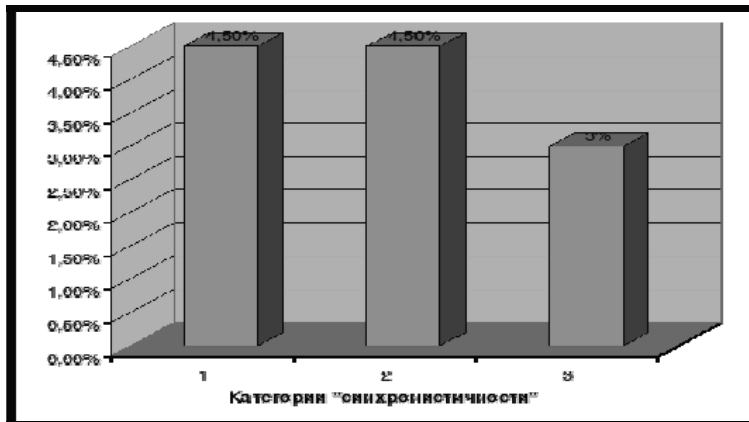


Диаграмма 3

В диаграмме 4 приведено соотношение проявления различных категорий «синхроничности» у испытуемых экстравертно-интуитивного типа личности.

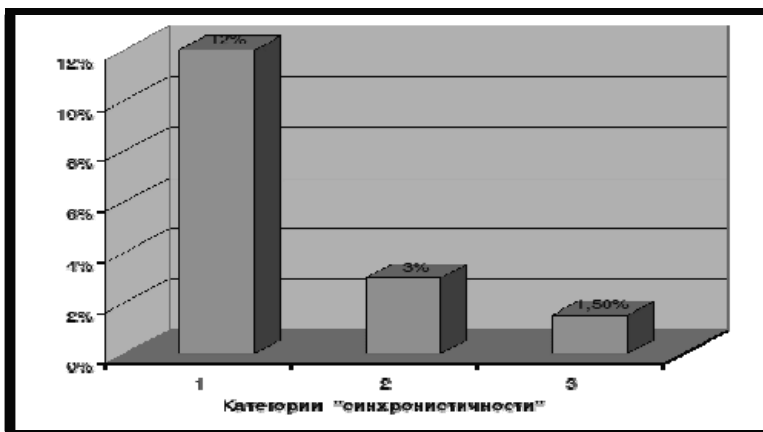


Диаграмма 4

Поэтому в их жизни чаще, чем у других функционально-психологических типов, встречаются случаи проявления различных категорий феномена «синхроничности» и особенно ярко выражена категория «беспричинных соответствий» этого феномена.

5. Интровертно-мыслительный психологический тип личности.

У людей данного функционально-психологического типа личности интровертная установка сочетается с ведущей функцией мышления. Такие люди чаще в своей жизни прослеживают события, не имеющие логической

связи, пытаются объяснить их с различных точек зрения (теорией вероятности и т. д.) Как известно, интровертное мышление не зависит ни от непосредственного переживания, ни от общепринятых традиционных идей. Фокусируется ли мыслительный процесс на конкретных или абстрактных объектах, его мотивация исходит изнутри [5, с. 153].

В диаграмме 5 приведено соотношение проявления различных категорий «синхронистичности» у испытуемых интровертно-мыслительного типа.

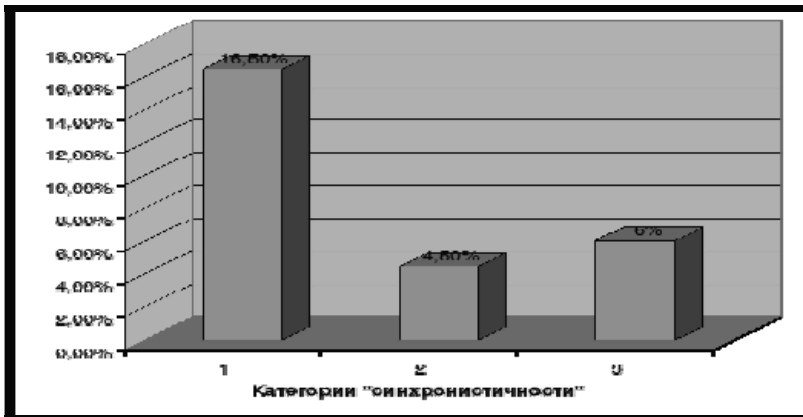


Диаграмма 5

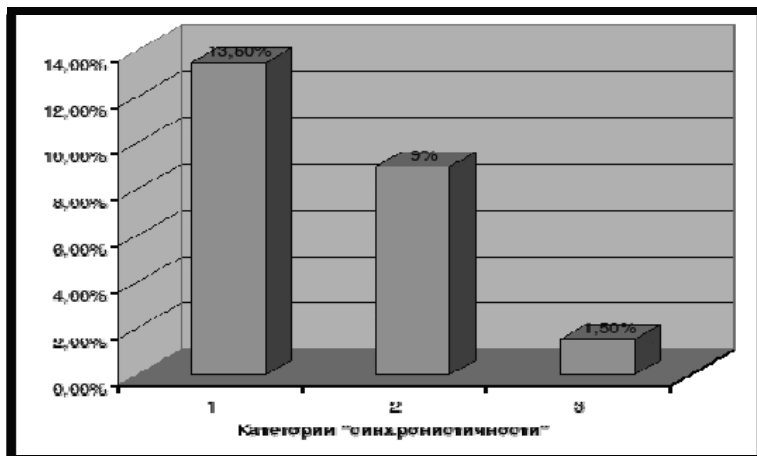
Представители данного функционально-психологического типа личности имеют так называемое линейное мышление, пытаются мысленно представить взаимосвязанность событий и их причину, поэтому у представителей данного типа хуже выражено проявление категории «одновременных событий», но зато они лучше других психологических типов личности замечают события, относящиеся к категории «беспричинных соответствий» феномена «синхронистичности», 16,5 % всех испытуемых.

6. Интровертно-чувственный психологический тип личности.

У людей данного психологического типа личности доминирует рациональная функция — чувство, она является ведущей в сочетании с интровертной установкой.

Такие люди чаще других замечают совпадения различных событий в своей жизни. Как видно из эмпирического материала, данный функциональный тип личности так же, как и предыдущий тип личности, наиболее часто встречается в нашей выборке испытуемых. У представителей данного типа отношение к объекту поддерживается по возможности в спокойных и умеренных тонах чувств, при упорном и строжайшем отклонении от страсти и ее безмерности [6, с. 94]. Как следствие люди этого типа, чаще замечают события, которые относятся к проявлениям категории «беспричинных соответствий» и категории «одновременных событий» феномена «синхронистичности».

В диаграмме 6 приведено соотношение проявления различных категорий «синхронистичности» у испытуемых интровертно-чувственного типа.



Діаграма 6

7. Интровертно-сенсорный психологический тип личности.

Представители данного психологического типа личности, как правило, обращают внимание на череду событий, не имеющих логических связей между собой. Результатом чего оказывается мощная сенсорная связь с миром. Интровертное ощущение ориентируется лишь на то, что есть и что происходит. Поэтому интровертный ощущающий тип личности напоминает высокочувствительную фотографическую пленку.

Для своих впечатлений этот тип располагает до известной степени лишь архаическими возможностями выражения, ибо мышление или чувство относительно бессознательны, а поскольку они сознательны, то имеют в своем распоряжении лишь необходимые банальные и повседневные выражения [6, с. 79]. Поэтому они, в качестве сознательных функций, совершенно непригодны для адекватной передачи субъективных восприятий.

В диаграмме 7 приведено соотношение проявления различных категорий «синхроничности» у испытуемых интровертно-сенсорного типа.

У представителей данного типа слабо встречается проявление всех трех категории «синхроничности».

8. Интровертно-интуитивный психологический тип личности.

Люди данного психологического типа личности многое предвидят, не имея при этом логического объяснения своим предчувствиям. Часто видят вещи сны, их чаще, чем представителей других типов личности, посещают видения. Они видят, казалось бы, в обычных вещах нечто большее, чем просто предметы, как правило, придавая многому символический смысл.

Интровертная интуиция направлена главным образом на содержание бессознательного. Интровертный интуитив видит происходящее за сценой, устремляет туда свой взор, очаровывается теми внутренними образами, которые приносятся в его жизнь [5, с. 74]. Люди данного психологического типа личности обладают сверхобычной способностью вынюхивать будущее, еще не проявленные возможности и ситуации. Поэтому в их жизни чаще,

чем у других психологических типов, встречаются случаи проявления различных категорий феномена «синхронистичности» и в отличие от других психологических типов личности особенно ярко выражены категории «одновременных событий» и «предвиденья событий» этого феномена.

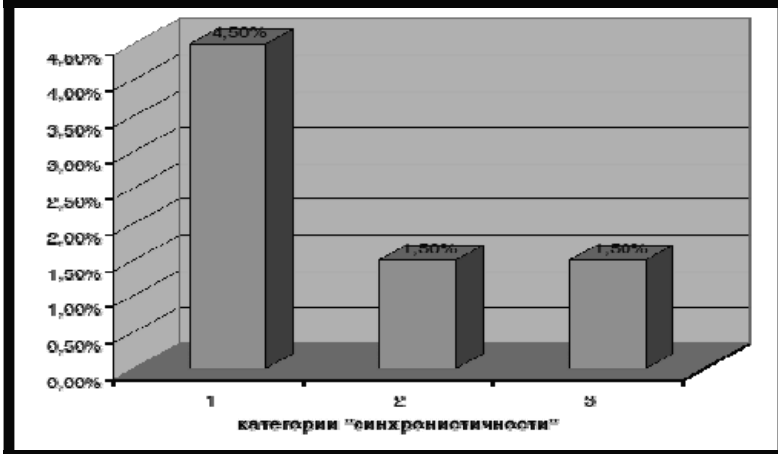


Диаграмма 7

В диаграмме 8 приведено соотношение проявления различных категорий «синхронистичности» у испытуемых интровертно-интуитивного типа личности.

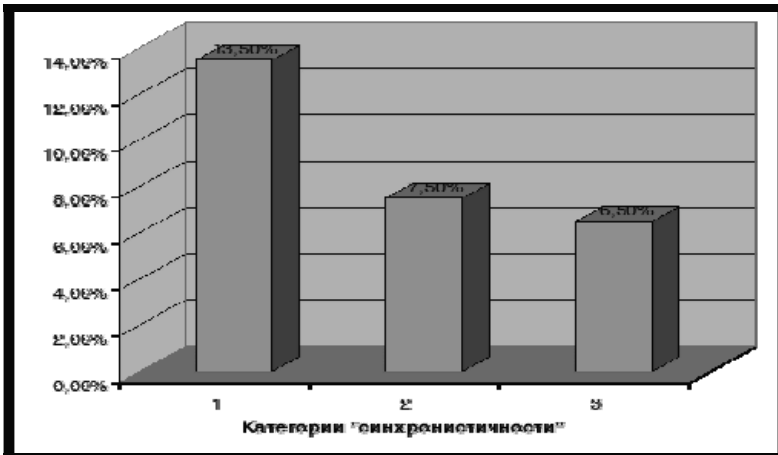


Диаграмма 8

Выводы

1. В результате проведенного нами исследования были выявлены особенности и закономерности типологических проявлений различных категорий феномена «синхронистичности» в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга. Было обнаружено, что у испытуемых чаще наблюдается преобладание среднего уровня склонности к проявлению категорий феномена «синхронистичности».

2. В ходе исследования было обнаружено, что в выборках чаще встречается интровертная установка личности, чем экстравертная, и в большинстве случаев доминируют рациональные функции сознания.

3. В результате проведенного эмпирического исследования мы получили данные, которые свидетельствуют о том, что 2 и 3 категории феномена «синхронистичности» («одновременных событий» и «предвиденья событий»), чаще наблюдаются и более ярко выражены у интуитивов, причем независимо от доминирующей установки сознания.

4. Полученные результаты эмпирического исследования позволили полностью подтвердить гипотезу о том, что проявления категории «одновременных событий» и категории «предвиденья событий» феномена «синхронистичности» выше у испытуемых с доминирующей психологической функцией интуиции, чем у испытуемых с другими ведущими функциями сознания.

Список литературы

1. Юнг К. Г. Синхронистичность: Акаузальный связующий принцип / [пер. А. А. Спектор]; науч. ред. пер. М. В. Марищук. — М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005.
2. Юнг К. Г. Варварские тексты. О синхронистичности / [пер. А. М. Руткевича]. — М.: Ренессанс, 1991.
3. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / Карл Густав Юнг // Архетип и символ / Карл Густав Юнг; [пер. А. М. Руткевича]. — М.: Ренессанс, 1991.
4. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / Карл Густав Юнг; пер. с нем. — М.: Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. — 336 с.
5. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / Карл Густав Юнг; пер. с англ., нем. — М.: Наука, 1996. — 296 с.
6. Юнг К. Г. Психологические типы. — М.; СПб., 1995.
7. Опросник «Юнгианская типология личности» // Наука і освіта. — 2001. — № 3. — С. 52–64.
8. Jung C. G. The Development of Personality / C. G. Jung. — P. 84–87 [CW 17].
9. Jung C. G. The Psychological Aspects of the Kore / C. G. Jung. — NY, 1959. [The Collected Works of Jung, v. 9 (1)].
10. Von Franz M.-L. Shadow and Evil in Fairy Tales / Marie-Louise Von Franz. — Zurich: Spring Publications, 1974.

Колесникова В. І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри глибинної психології і психотерапії
Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського
(м. Сімферополь)

Волкова Л. Л.

аспірант кафедри глибинної психології і психотерапії
Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського
(м. Сімферополь)

**ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КАТЕГОРІЙ ФЕНОМЕНА
«СИНХРОНІСТИЧНОСТІ» В ПАРАДИГМІ АНАЛІТИЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ К. Г. ЮНГА**

Резюме

В даній статті представлені результати пілотажного дослідження, метою якого є вивчення феномену «синхроністичності» в парадигмі юнгіанської психології. Виділені категорії феномену «синхроністичності»: категорія «безпричинних відповістей», категорія «одночасних подій» і категорія «передбачення подій». Показано, що існує зв'язок між проявом 2 і 3 категорій «синхроністичності» («одночасних подій» і «передбачення подій») і домінуючою психологічною функцією свідомості — інтуїцією.

Ключові слова: «синхроністичність», категорії «синхроністичності», акаузальний поєднуючий принцип, домінуюча психологічна функція свідомості, юнгіанська типологія особистості, індивідуація.

Kolesnikova V. I.

kandidat of psychological sciences,
Associate Professor of depth psychology and psychotherapy
Taurida National University V. I. Vernadsky, Simferopol

Volkov L. L.

aspirant Department of depth psychology and psychotherapy
Taurida National University V. I. Vernadsky, Simferopol

**TYPOLICAL FEATURES OF DISPLAY CATEGORIES
OF THE PHENOMENON OF «SYNCHRONICITY» IN THE PARADIGM
OF ANALYTICAL PSYCHOLOGY K. G. JUNG**

Summary

The results of pilotage research pointed at a study of the phenomenon of «synchronicity» in the paradigm of Jung's psychology are presented in this article. Categories identified phenomenon of «synchronicity»: the category of «no causal correspondences,» the category of «simultaneous events» and the category of «foresight of events» — and it is shown that there is a correlation between the expression of 2 and 3 categories of «synchronicity» («simultaneous events» and «foresight of events») and the dominant psychological function of consciousness intuition.

Key words: «Synchronicity», the category of «synchronicity», acausal connecting principle, the dominant psychological function of consciousness, Jungian personality typology, individuation.

УДК 316.46+159.942:65

Колот С. А.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы и кадрового менеджмента
Одесского национального политехнического университета

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИОННОГО ЛИДЕРСТВА В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Рассмотрены основные тенденции изучения трансформационного лидерства, показана роль эмоций в его осуществлении. Раскрыты особенности влияния трансформационного лидера на последователей. Трансформационное лидерство представлено как неотъемлемая составляющая эмоциональной работы.

Ключевые слова: трансформационное лидерство, лидерское влияние на последователей, управление эмоциями, эмоциональная работа.

Усиление роли лидерства в современных организациях, осознание его высокого потенциала для достижения эффективности деятельности активизируют изучение особенностей лидерского воздействия. Основная функция лидерства проявляется в способности оказывать влияние на индивидуумов и группы людей с целью побуждения их к достижению целей. В то же время, готовность людей к изменениям далеко не всегда соответствует усложняющимся требованиям к развитию и функционированию организаций.

Подходы к пониманию особенностей руководства и лидерства начали складываться в период между 1930 и 1950 гг. Ранние исследования ставили своей целью выявить свойства или личностные характеристики эффективных руководителей. Согласно личностной теории лидерства, лучшие из руководителей обладают определенным набором общих для всех личных качеств. Поведенческий подход к изучению лидерства сосредоточил свое внимание на том, что эффективность определяется скорее манерой поведения руководителя по отношению к подчиненным, а не его личными качествами.

Более поздние исследования показали, что в разных ситуациях эффективные руководители обнаруживали разные личные качества, а «оптимальный» стиль лидерства менялся в зависимости от ситуации.

Современная теория лидерства обращена к ситуационному подходу. Все большее значение начинает приобретать трансформационное руководство — лидерство, которое основывается на влиянии лидера на подчиненных, при этом эффект влияния дает возможность подчиненным принимать участие в процессе трансформации организации. Отличие трансформационного лидерства от классического управления заключается в том, что оно определяется в координатах «видения» и «действия», а не «задачи» и «отношений». «Видение» связано с созданием образа будущей цели, «действие» связано непосредственно с поведением.

Задачи данной статьи — охарактеризовать основные тенденции исследования трансформационного лидерства, рассмотреть особенности проявления трансформационного лидерства в эмоциональной работе.

Основные тенденции современного этапа изучения трансформационного лидерства

По мнению Б. М. Басса, трансформационный лидер вызывает понимание и заинтересованность группы или организации, способствует росту доверия отдельных лиц или групп, продвижению интересов подчиненных к достижению и развитию, а не существованию. Эти лидеры стремятся к новым методам работы, новым возможностям и предпочитают эффективность. Трансформационные лидеры ориентируют своих подчиненных по отношению к деятельности на выход за пределы установленных норм и целей, подчеркивая у сотрудников расширение прав и возможностей, а не зависимость. Трансформационный лидер осуществляет функции лидерства по четырем основным направлениям [3]:

- индивидуальный подход (Individualized consideration), или лидерство путем развития людей: лидер знает потребности своих коллег, обеспечивает среду для их удовлетворения; сотрудники сами стремятся развивать свои профессиональные навыки и проявлять инициативу.

- интеллектуальная стимуляция (Intellectual stimulation), или лидерство путем стимулирования мышления людей: лидер поощряет сотрудников использовать свое воображение, думать самостоятельно, искать новые творческие пути решения привычных задач.

- вдохновляющая мотивация (Inspirational motivation), или лидерство путем воодушевления людей: лидер создает ясную картину достижимого будущего, поощряет других поднимать уровень ожиданий, уменьшает сложность путем сведения проблемы к ключевым вопросам, использует простой язык, чтобы донести миссию организации.

- идеализированное влияние (Idealized influence), или лидерство, основанное на харизме: лидер стремится стать для своих сотрудников образцом для подражания, находится в постоянном процессе изменения и саморазвития, ставит высокие цели, проявляет настойчивость и решимость в их достижении, жертвует своими корыстными интересами ради пользы других, чем заслуживает уважение и доверие.

Трансформационные теории лидерства, как и близкие к ним по характеру влияния на последователей харизматические теории, обозначают ключевую роль эмоций в лидерстве (B. M. Bass, 1985; N. M. Ashkanasy, B. Tse, 2000; J. E. Bono, R. Ilies, 2006; A. Erez, A. M. Isen, 2008). Эти лидеры используют свои эмоции, чтобы обратиться к потребностям последователей и вызвать у них эмоциональные и мотивационные отклики. Трансформационные лидеры влияют на последователей, пробуждая сильные эмоции; стремятся передавать полномочия последователям, развивая их независимость и укрепляя веру в себя; стремятся усовершенствовать отдельного человека, организацию или все общество. Б. Басс подчеркивает, что трансформаци-

онное лидерство «имеет интенсивную эмоциональную составляющую» [3, с. 36]. Настоящая работа лидера заключается в том, чтобы отслеживать эмоциональное состояние коллектива и помогать его членам распознавать скрытый диссонанс. Рассмотрим эмоции, которые характеризуют поведение трансформационного лидера и его последователей, более подробно.

Эмоциональные проявления трансформационного лидерства

В соответствии с концепцией трансформационного лидерства поведению лидера присущи различные эмоции и чувства. В частности, для процесса вдохновляющей мотивации характерными являются энтузиазм, оптимизм и волнение; для идеализированного влияния — решительность, уверенность в себе и гордость; для интеллектуальной стимуляции — неприязнь, вызов и гнев; для индивидуального подхода — сочувствие, забота и любовь [6]. Трансформационные лидеры могут использовать как положительные, так и отрицательные эмоции для оказания влияния на последователей, чтобы преодолеть их самостоятельные интересы и побудить работать на благо группы и/или организации. Очевидно, что в ответ на эмоции трансформационных лидеров последователи будут реагировать также эмоционально. По результатам исследований трансформационные лидеры выражают больше положительных эмоций, чем не-трансформационные лидеры [2; 10]. Последователи трансформационных лидеров, как правило, испытывают также больше положительных эмоций, скорее всего, посредством эмоционального заражения при восприятии эмоционального состояния на подсознательном уровне [3; 9; 13]. В частности, когда при демонстрации индивидуального подхода к последователям трансформационные лидеры выражают сопереживание и заботу, их последователи отмечают высокий уровень психологической безопасности и эмоциональную привязанность к своим трансформационным лидерам [3].

Эмоции трансформационных лидеров, влияющие на последователей, обозначаются как эмоциональные инвестиции в производительность труда в виде эмоциональной рабочей вовлеченности последователей [12; 17].

W. A. Kahn рассматривает рабочую вовлеченность в качестве мотивационного состояния и определяет ее как «освоение членами организации их рабочих ролей; во время выполнения роли вовлеченность способствует самовыражению людей — физическому, когнитивному и эмоциональному» [12, р. 694]. W. B. Schaufeli и соавт. (2002) определяют рабочую вовлеченность как «позитивное, исполнительское, связанное с работой состояние ума, которое характеризуется силой, самоотверженностью и поглощением» [16, р. 74]. В большинстве существующих концепций «рабочая вовлеченность определяет индивидуальную преданность успешному выполнению посредством эмоциональных инвестиций» [4, р. 146].

Существенную роль в общении трансформационного руководителя-лидера играют эмоции. Убедительное выражение положительных эмоций лидерами в процессе общения способствует передаче информации о высокой вероятности достижения цели [7; 9] и повышению уверенности после-

дователей в достижении ожидаемых показателей [15; 17]. Уверенность в себе может также влиять на психологическую готовность последователей, которая характеризует имеющиеся физические, эмоциональные и психологические ресурсы, необходимые для выполнения работы [12; 14].

Трансформационные руководители-лидеры демонстрируют заботу о потребностях и чувствах последователей, мотивируя тем самым последователей к эмоциональному вовлечению в работу [12]. Выражение оптимизма и положительных эмоций является ключевой характеристикой, которая побуждает последователей наделять лидера харизмой. Последователи положительно реагируют на положительные эмоции лидеров, наблюдаются повышение симпатии к лидеру и высокий уровень восприятия эффективности руководства [3; 5; 9]. Влиянием эмоций трансформационных лидеров на эмоции и аффективные реакции последователей можно объяснить эмоциональное заражение [9; 16; 17] и возбуждение [13; 17].

Положительные эмоции лидеров влияют на формирование положительных установок последователей [13; 15], рост производительности труда при выполнении творческих задач и организационное поведение [7], рост производительности труда команды в целом [10]. Демонстрация лидерами негативных эмоций приводит к формированию негативных установок у последователей [13], снижению производительности труда при выполнении творческих заданий [14]. Эмоциональное заражение, при котором позитивные или негативные эмоции лидеров распространяются на последователей, принимающих положительные или отрицательные поведенческие решения, соответствующие их эмоциям, определяет связь между эмоциональными проявлениями лидеров и установками последователей. Реакция последователей на стратегическую информацию, которая передается с помощью эмоций лидеров, определяет влияние эмоций лидеров на производительность труда последователей. Таким образом, выполняемую лидерами работу можно охарактеризовать как процесс, который служит основой для создания и выражения эмоций и оказания влияния на последователей.

Лидеры либо спонтанно испытывают эмоции, которые они демонстрируют своим последователям [1; 3; 7], либо легко создают и демонстрируют соответствующие эмоции [15]. Иными словами, лидеры управляют своими чувствами и / или их выражением, то есть выполняют эмоциональную работу [5; 11]. Рассмотрим особенности эмоциональной работы лидеров более подробно.

Во-первых, эмоции, которые лидер испытывает в реальности, могут отличаться от того, что он хочет продемонстрировать своим последователям [13]. По мнению А. Р. Хокшилд, в этом случае лидер подавляет эмоции, которые он испытывает, и имитирует эмоции, которые он считает уместными в данном контексте [11]. Например, лидер может демонстрировать энтузиазм, не испытывая его, либо изменить собственные внутренние чувства и «настроиться» на соответствующие эмоции [5; 6].

Во-вторых, даже когда лидер испытывает эмоции, которые могут быть уместны в данном контексте, он пытается осознать, насколько эти эмоции соответствуют контексту [9; 13].

Лидеры могут выражать все эмоции, которые они испытывают, независимо от их уместности, что далеко не всегда приводит к конструктивным результатам. Лидер может сознательно выбрать демонстрацию эмоций, которые он испытывает, когда думает о целесообразности и достижении инструментальных или стратегических конструктивных целей. Во всех рассмотренных случаях регулирование собственных чувств и/или выражение эмоций происходит в процессе эмоциональной работы [11].

Для выяснения особенностей эмоционального воздействия трансформационных лидеров на последователей будем рассматривать эмоциональную работу как процесс, используемый лидерами для того, чтобы регулировать собственные чувства и/или выражение эмоций для оказания влияния на последователей во время взаимодействия, в процессе достижения желаемых целей организации. Рассмотрим три специфические формы осуществления эмоциональной работы: поверхностное действие, глубокое действие и отображение подлинных эмоций. Поверхностное действие относится к процессу моделирования наблюдаемой эмоции, которую на самом деле лидер не испытывает, например, когда сталкивается с необходимостью подавлять отрицательные эмоции и «подделывать» положительные. Глубокое действие связано с процессом изменения внутреннего чувства, чтобы испытать и выразить соответствующие эмоции. Иногда лидеры сознательно пытаются генерировать и испытывать эмоции, которые они хотят выразить по отношению к другим [5]. Демонстрация подлинных эмоций указывает на процесс регулирования их выражения и относится к эмоциональной работе, требующей приложения сознательного усилия для того, чтобы гарантировать соответствие эмоций организационным правилам [4; 12; 14]. Проявление подлинных эмоций у работников сферы услуг «как метод отображения организационно желаемых эмоций отличается от поверхностного и глубокого действия» [9, р. 239]. Как правило, индивиды регулируют экспрессию эмоций и чувств в присутствии других. Это дает основание предполагать, что лидеры, скорее всего, также склонны регулировать выражение собственных подлинных эмоций при взаимодействии с последователями. Таким образом, отображение подлинных эмоций как формы эмоциональной работы состоит в том, что лидеры могут намеренно использовать естественно испытываемые эмоции для влияния на последователей при достижении желаемой цели.

По мнению А. Я. Чебыкина, поверхностное действие обычно ассоциируется у работников с нежелательными результатами работы. Оно чаще всего отрицательно связано с заданием, которое выполняют «поверхностные акторы» (работники, осуществляющие поверхностное действие), возможно, потому, что у «поверхностных акторов» имеется несколько когнитивных ресурсов для решения поставленной перед ними задачи. В соответствии с теорией сохранения ресурсов (S. E. Hobfoll, 1989) в процессе обслуживания поверхностное действие расходует ценные когнитивные ресурсы на постоянные само-мониторинг и само-коррекцию.

Поверхностное действие негативно связано с удовлетворенностью работой «поверхностных акторов» потому, что «поверхностные акторы»

испытывают недостоверные чувства, что способствует формированию неприятного опыта работы. Поверхностное действие отрицательно связано с самочувствием «поверхностных акторов»: в соответствии с теорией регулирования эмоций поверхностное действие вызывает ответную реакцию организма у «поверхностных акторов», что негативно сказывается на их самочувствии.

Глубокое действие, напротив, связано с желаемыми результатами работы, например, положительно связано с выполнением заданий. Причиной этому может служить положительная реакция клиентов на обслуживание сотрудником, который придерживается такой формы эмоциональной работы как глубокое действие. Это позволяет ему в процессе обслуживания с помощью глубокого действия генерировать больше когнитивных ресурсов, чем потреблять [5]. Положительная связь процесса глубокого действия с удовлетворенностью работой отмечается у «акторов глубокого действия», которые чувствуют себя аутентично на работе, что способствует получению «приятного» опыта работы [7].

Анализ связей между проявлением подлинных эмоций, эмоций поверхностного действия и эмоций глубокого действия позволяет предположить, что изображение подлинных эмоций представляет собой особую, индивидуальную форму эмоциональной работы. Исследование эмоциональной работы в контексте сферы обслуживания помогает понять характер эмоциональной работы, а также способы, с помощью которых эмоциональная работа может влиять на важные результаты работы в процессе социального взаимодействия.

Таким образом, руководители, выполняющие эмоциональную работу, осуществляют функции трансформационных лидеров. Лидеры используют эмоциональный труд, чтобы выразить соответствующие эмоции. Понимание трансформационными лидерами особенностей функционирования эмоциональной работы позволяет им эффективно управлять процессом влияния на последователей. Очевидно, что программа вмешательства должна быть сосредоточена на изменении мировоззрения сотрудника, чтобы приблизить его к структуре личности, характеризующей трансформационного лидера.

Список литературы

1. Колот С. А. Эмоциональная выразительность как позитивный ресурс эмоциональной работы [Текст] / С. А. Колот // *Наука і освіта*. — 2009. — № 6. — С. 20–26.
2. Ashkanasy N. M. Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review [Text] / N. M. Ashkanasy, B. Tse // *Emotions in the workplace: Theory, research and practice*. — Westport, CT: Quorum, 2000. — P. 221–235.
3. Avolio B. J., Bass, B. M. Transformational leadership, charisma and beyond [Text] / B. J. Avolio, B. M. Bass // *Emerging leadership vistas*. — Lexington Books, 1988. — P. 29–50.
4. Britt T. W. Positive organizational behavior [Text] / T. W. Britt, J. M. Dickinson, T. M. Greene-Shorridge, E. S. McKibben. — 2007. — P. 143–158.
5. Brotheridge C. M. A review of emotional labour and its nomological network: practical and research implications [Text] / C. M. Brotheridge // *Ergonomia IJE&HF*. — 2006. — V. 28. — P. 295–309.

6. Connelly S. A closer look at the role of emotions in charismatic and transformational leadership [Text] / S. Connelly, B. Gaddis, W. Helton-Fauth // Transformational and charismatic leadership, 2: The road ahead. — St. Louis, MO: Elsevier, 2002. — P. 244–259.
7. Damen F. Affective match in leadership: Leader emotional displays, follower positive affect, and follower Performance [Text] / F. Damen, D. Van Knippenberg, B. Van Knippenberg // Journal of Applied Social Psychology. — 2008. — V. 38. — P. 868–902.
8. DeRue D. S. Trait and behavioral theories of leadership: A meta-analytic test of their relative validity [Text] / D. S. DeRue, J. D. Nahrgang, N. Wellman, S. E. Humphrey // Personnel Psychology. — 2011. — V. 64. — P. 7–52.
9. Diefendorff J. M. Organizational-level influence on employee emotional displays with customers [Text] / J. M. Diefendorff, A. S. Gabriel, G. A. Leung // Paper presented the SIOP, Atlanta, GA. — 2010. — P. 227–267.
10. George J. M. Emotions and leadership: The role of emotional intelligence [Text] / J. M. George // Human Relations. — 2000. — V. 53. — P. 1027–1055.
11. Hochschild A. R. The managed heart: The commercialization of feeling [Text] / A. R. Hochschild // Berkeley: University of California Press, 2003. — 327 p.
12. Kahn W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work [Text] / W. A. Kahn // Academy of Management Journal. — 1990. — V. 33. — P. 692–724.
13. Newcombe M. J., Ashkanasy, N. M. The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study [Text] / M. J. Newcombe, N. M. Ashkanasy // Leadership Quarterly. — 2002. — V. 13. — P. 601–614.
14. Rich B. L. Job engagement: Antecedents and effects on job performance [Text] / B. L. Rich, J. A. LePine, E. R. Crawford // Academy of Management Journal. — 2010. — V. 53. — P. 617–635.
15. Van Kleef G. A. Searing sentiment or cold calculation? The effects of leader emotional displays on team performance depend on follower epistemic motivation [Text] / G. A. Van Kleef, A. C. Homan, B. Beersma, D. van Knippenberg, B. van Knippenberg, F. Damen // Academy of Management Journal. — 2009. — V. 52. — P. 562–580.
16. Schaufeli W. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach [Text] / W. B. Schaufeli, M. Salanova, V. Gonzalez-Romar, A. B. Bakker // Journal of Happiness Studies. — 2002. — V. 3. — P. 71–92.
17. Zhu W. Moderating role of follower characteristics with transformational leadership and follower [Text] / W. Zhu, B. J. Avolio, F. O. Walumbra // Group & Organization Management. — 2009. — V. 34. — P. 590–619.

Колот С. О.

кандидат психологічних наук, доцент
Одеського національного політехнічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА В ЕМОЦІЙНІЙ РОБОТІ

Резюме

Розглянуто основні тенденції вивчення трансформаційного лідерства, показана роль емоцій у його здійсненні. Розкрито особливості впливу трансформаційного лідера на послідовників. Трансформаційне лідерство представлено як невід’ємна складова емоційної роботи.

Ключові слова: трансформаційне лідерство, лідерський вплив на послідовників, управління емоціями, емоційна робота.

Kolot S. A.

Associate Professor Ph. D. in Psychology
Odessa national polytechnic university

**SPECIFICS OF TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP
IN THE EMOTIONAL WORK**

Summary

Examined main trends in the study of transformational leadership, shown the role of emotions in its implementation. Revealed specifics of the influence of transformational leadership on followers. The transformational leadership is presented as an integral part of emotional work.

Key words: transformational leadership, transformational leaders' impact influence on followers, regulation of emotions, emotional work.

УДК 37-053.8

Кондратенко И. В.

младший научный сотрудник

НИЛ «Педагогическое проектирование»

Южного отделения Государственной академии наук

«Российская академия образования»

ЖИЗНЕННАЯ НАВИГАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изложены теоретические основы идеи непрерывного образования, методические составляющие образовательного модуля «Жизненная навигация», разработанного в качестве дидактического средства формирования общекультурных компетенций у студентов высших учебных заведений с целью повышения их благополучия и успеха, но в то же время предполагающего расширение пространства его внедрения в системе непрерывного образования юношества и взрослых.

Ключевые слова: непрерывное образование, самоопределение личности, жизненный путь, личностные ресурсы.

Образование совпадает с жизнью,
но сама жизнь представляется
в виде непрерывной школы жизни.

Платон

Ситуация общественно-политической, экономической и социальной нестабильности, характерная практически для всех государств, приводит к неопределенности личных и профессиональных перспектив современного человека. Все это оборачивается необходимостью быть готовым осуществлять динамический процесс самоопределения независимо от уровня образования, возраста и других факторов. Традиционно самоопределение рассматривается в контексте школьного обучения. Но не менее важна проблема самоопределения и на следующих этапах жизненного пути, когда проблема и необходимость самоактуализации приобретает все более реальные очертания.

В субъективном плане самоопределение понимается как сознательная деятельность, включающая реализацию внутренних устремлений личности в условиях обучения и воспитания и определяющая субъектную позицию личности в окружающей действительности. Проблема самоопределения личности, по мнению Т. М. Буйкаса, относится к числу проблем, имеющих экзистенциальное звучание [2].

Человек в современном мире может быть успешен и конкурентоспособен только при условии готовности постоянно расширять диапазон собственных профессиональных и личностных ресурсов. Именно поэтому все большее значение приобретает концепт непрерывного образования. Непре-

рывное образование становится решающим фактором и условием развития личности на всех этапах ее жизненного и профессионального пути.

Понятие непрерывного образования первоначально возникло в связи с массовым развитием образования взрослых. Однако впоследствии идея непрерывного образования становится ведущей для понимания образования человека как целостной, преемственной, поэтапной системы, развертывающейся на протяжении всей жизни. Непрерывность в образовательном процессе отражает включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях его развития, характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа к другому.

Длительное время образование строилось с учетом лишь формальной его стороны, то есть только относительно специально организованных социальных институтов (школы, вузы и пр.). Но, очевидно, что современный человек имеет неизмеримо больше познавательных потребностей, и что особенно важно, возможностей их удовлетворения. Так, например, современные компьютерные технологии стали мощным ресурсом индивидуального познания мира; широко представлены системы дополнительного образования не только для подрастающего поколения, но и для взрослых людей. Все это составляет огромные резервы для развития человека как профессионала и личности.

Институт образования ЮНЕСКО в 1980 году сформулировал основные положения непрерывного образования:

- Образование длится в течение всей жизни индивида;
- Приводит к систематическому приобретению, обновлению, совершенствованию и развитию знаний, умений, навыков и отношений, направленных на содействие самореализации индивида;
- Признается значение всех имеющихся образовательных воздействий, включая формальные, неформальные и внеинституционные, т. е. непосредственные воздействия окружающей жизни.

По своему психологическому смыслу непрерывное образование выступает как основа всестороннего развития личности, поступательного обогащения ее потенциала. Непрерывное образование является связующим звеном жизнедеятельности личности, условием постоянного развития индивидуального опыта человека в процессе усвоения опыта социального, не только на этапах подготовки детей к общественно-трудовой деятельности, но и на всех этапах жизненного пути взрослого человека как активного субъекта труда, познания, общения [3].

В исследованиях В. И. Байденко, И. А. Зимней, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур и др., посвященных жизненному пути взрослого человека, показано, что изменение позиции личности в системе отношений с другими закономерно связано с перестройкой ценностно-смысловых образований, регулирующих ее деятельность. Если перед молодым человеком, вступающим в самостоятельную жизнь, возникают такие проблемы, как самоопределение и осознание своего места в жизни, выбор профессии и построение собственной семьи, то в период зрелости, когда уже накоплен

опыт взрослой жизни и освоены социальные и профессиональные роли, основной проблемой становится реализация накопленного опыта в деятельности, в том числе и в тех направлениях, которые не входили первоначально в планы человека. На разных этапах взрослости видоизменяется общая картина мира, а соответственно и индивидуальная «Я-концепция» личности [1]. В связи с изменениями, которые непрерывно происходят в общественной, профессиональной и личной жизни, взрослый человек вынужден переоценивать ценности, пересматривать жизненные планы, перестраивать сложившиеся у него представления о разных сторонах собственной жизнедеятельности.

Качество образования в условиях системных преобразований, таких как внедрение государственных образовательных стандартов, многоуровневой системы подготовки, решения проблемы содержания образования, обеспечение непрерывности образования взрослых людей — становится ведущей проблемой образовательной политики любого государства [5]. К решению этой задачи в настоящее время привлечены крупные научные коллективы, ведущие ученые, специалисты системы управления образованием.

Результатом научных поисков, направленных на решение подобных задач, стало создание и внедрение особого технологического модуля «Жизненная навигация», разработанного доктором психологических наук, профессором А. С. Огневым.

Программа представляет собой цикл групповых занятий, включающих 10 разделов, каждый из которых направлен на решение специфических задач:

1. Смысловая навигация: жизненный путь личности. Формирование ясного видения картины собственного успеха.

2. Сферы жизнедеятельности личности: построение системы конкретных стратегических целей как ступеней к жизненному успеху.

3. Профессиональная деятельность как важнейший фактор развития личности: определение персональных ресурсов для обеспечения благополучия, эффективного решения наиболее значимых для человека задач, формирование и укрепление установки на эффективное использование особенностей собственной личности.

4. Жизненные стратегии: механизмы формирования и реализации, построение реалистичных планов достижения стратегически значимых целей с учетом возможных помех, источников необходимых ресурсов и возможных способов противодействия негативным факторам.

5. Построение плана саморазвития личности: выявление и использование полезных аналогий, имеющегося опыта успешного решения аналогичных задач.

6. Осознание смысла жизни: согласование плана по вехам со сложившейся практикой структурирования своей жизни.

7. Разработка реалистичных планов достижения жизненно важных целей и построение персональной траектории успеха: моделирование оптимального поведения в случае непредсказуемого ухудшения условий для реализации основного плана.

8. Сценарно-ролевые ориентиры личности: выявление ключевых паттернов модели «Я-идеальное», социально-психологическое проектирование модели собственной личности, комплементарной своим представлениям о результатах жизненного успеха.

9. Социальное позиционирование личности: построение социометрической сети референтных лиц и организаций.

10. Механизмы, приемы и методы самодетерминации человеком собственной жизнедеятельности: разработка модели идеального рабочего дня [4].

Таким образом, главная цель программы — дать возможность сформировать представление о своем будущем — ближайшем и далеком, найти новые и укрепить старые ориентиры в жизни и в результате продвинуться в плане самоопределения, развития себя как личности, в обретении и осознании своей идентичности.

Выделение тематических разделов, с одной стороны, обеспечивает системность подхода к ментальной сфере индивида, с другой, позволяет варьировать программу работы исходя из целей и специфики задач, реализуемых в процессе образования и самообразования.

Данная программа в настоящее время реализуется в виде учебной дисциплины «Жизненная навигация» в МГГУ им. М. А. Шолохова (Россия, г. Москва); в системе воспитательной работы со студентами в ПГУ им. Т. Г. Шевченко (Молдова, Приднестровье, г.Тирасполь). Занятия по «Жизненной навигации», проводились в ходе молодежных образовательных форумов «Балтийский Артек», «Волга — 2012», «Машук», «Селигер» (Россия).

В результате освоения программы индивид овладевает методиками персонального проектирования профессиональной и общественной деятельности личности, способами рационального планирования и самоорганизации своей карьеры и в целом всей жизнедеятельности; научается находить решение профессиональных и личных трудностей и быть готовым нести за них ответственность; приобретает умения осуществлять самооценку работы; использовать на практике знания психологических и педагогических теорий, связанных с областью профессиональной деятельности. Важными итогами становится развитие мотивации личности к профессиональному развитию и повышению своего культурного уровня; овладение технологиями кооперации с коллегами, работы в коллективе; способами постановки и достижения жизненных и профессиональных целей; навыками самоорганизации деятельности в типовых и нестандартных ситуациях [4].

В своих письменных и устных отзывах бывшие участники форумов неизменно отмечают, что занятия по «Жизненной навигации» положительно повлияли на их карьеру, отношения с близкими людьми, личную жизнь. Некоторые из них уже более двух лет стремятся поддерживать партнерские отношения не только между собой, но с теми, кто на занятиях по «Жизненной навигации» выступал в роли ведущего.

Обнаружены связанные с «Жизненной навигацией» статистически значимые отличия в эффективности анализа различных видов информа-

ционного контента и продуктивности использования в своей жизни почетительного опыта, содержащегося в специальном образом подобранных кинофильмах. Оказалось, что после освоения модуля «Жизненная навигация» у студентов формируется и развивается установка на поиск полезных примеров преодоления человеком жизненных трудностей. У многих студентов выявлено стремление отыскивать вдохновляющие примеры достижения человеком своей мечты. Такие студенты чаще своих сверстников стремятся проводить параллели между действиями киногероев в критических ситуациях и тем, что предстоит сделать для успешной реализации собственных жизненных планов (А. С. Огнев, С. Н. Гончар, К. А. Казаков, И. В. Кондратенко, М. Г. Сидоренко, О. Д. Цыгина).

Очевидно, что возможности применения данной программы значительно шире. Прежде всего, она может быть полезна в профориентационной работе со старшеклассниками, направленная в таком случае, прежде всего, на максимальное осознание своих достоинств, недостатков, ресурсов, препятствий и возможностей, и как следствие грамотное и адекватное личностное и профессиональное самоопределение, как основной психологической задачи, решаемой в ранней юности. Кроме того, программа «Жизненная навигация» может применяться в системе дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации специалистов, а также в ходе молодежных образовательных форумов и других мероприятий, выполняющих образовательные функции на разных этапах непрерывного обучения.

Понятие непрерывного образования представляет собой важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современную тенденцию построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности на всем протяжении жизненного пути. Разработка и внедрение программ, подобных «Жизненной навигации», может служить хорошим средством решения многих задач и проблем, с которыми сталкивается человек, находясь на разных этапах системы непрерывного образования.

Список литературы

1. Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психол. журнал. — 1980. — Т. 1. — № 2.
2. Буйкас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. — 2002. — № 2.
3. Владиславлев А. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. — М., 1978.
4. Огнев А. С. Жизненная навигация (электронное издание). — М.: Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009.
5. Семова Н. Г. Предпосылки и условия организации непрерывного образования в России // Академия качества: наука и практика. — 2009. — Вып. 1.

Кондратенко І. В.

молодший науковий співробітник

НІЛ «Педагогічне проектування»

Південного відділення Державної академії наук «Російська академія освіти»

ЖИТТЄВА НАВИГАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Резюме

Викладені теоретичні основи ідеї безперервної освіти, методичні складові освітнього модуля «Життєва навігація», розробленого як дидактичний засіб формування загальнокультурних компетенцій у студентів вищих учбових закладів, для того щоб підвищити їх благополуччя і процвітання, а також для того щоб впровадити цей курс в систему безперервної освіти юнаків і дорослих.

Ключові слова: безперервна освіта, самовизначення, самовизначення особи, життєва дорога, особові ресурси.

Kondratenko I. V.

NEIL «Pedagogical designing» southern division

of national Academy of Sciences of the «Russian Academy of education»

VITAL NAVIGATION OF A PERSONALITY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Summary

Position: Junior scientific researcher In the article it is considered the theoretical basis of the idea of continuing education, methodical components of *Life Navigation* educational module designed as a didactic means of forming a common cultural competence of higher education students to improve their welfare and prosperity, yet expanding the area of its implementation in the system of continuing education of teenagers and adults.

Key words: continuing education, person's self-identity, way of life, personal resources.

УДК 159.923

Кононенко А. О.

кандидат психологічних наук, доцент

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ

Стаття присвячена виділенню основних структурних компонентів моделі самопрезентації особистості як найбільш узагальненої, іманентної та мультисуб'єктної парадигми, 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 внутрішньопсихологічним в структурі особистості.

Ключові слова: психічний, психологічний, структурно-функціональна модель, конструкт, мультисуб'єктний конструкт, базисний горизонт.

Для побудови структурно-функціональної моделі самопрезентації особистості важливим, на наш погляд, виступає уточнення термінологічного інструментарію, зокрема диференціація понять «психічний» і «психологічний», чого безсумнівно потребує логіка побудови нашого дослідження. Оскільки ми припускаємо, що концептуально модель самопрезентації може складатися з двох рівнів: диференціально-психофізіологічного (нижчого, базового, який забезпечує стійкість обраного стилю самопрезентації, його унікальність) та диференціально-психологічного (або особистісного, який містить особистісні, соціокультурні компоненти та забезпечує якісну, змістовну своєрідність стилю самопрезентації), то, відповідно, методологічно значущим для нас виступає систематизація цих двох понять. Ми згодні з Н. В. Беломестною, яка наголошує, що поняття «психіка людини» (та його дериват — «психічний») означає психіку, перш за все, у її біологічних детермінантах [1]. Другий рівень, психологічний, припускає ті властивості людини в їх психосоматичній єдності, які сформовані і виявляються в процесі соціальної взаємодії, причому як в онто-, так і у філогенезі.

Разом з тим вибір системного підходу як однієї з методологічних основ припускає не тільки визнання за психікою таких якостей, як цілісність, організованість, структурність, ієрархічність і т. д., але й розкриття того, в якому саме вигляді і формах ці системні властивості виступають в дослідженні такого конкретного явища, як модель самопрезентації особистості — це і складає, власне, основне завдання втілення системного підходу в наше дослідження [3].

Створення диференціальної моделі самопрезентації особистості передбачає формулювання узагальнених методологічних рівнів дослідження. Виділені рівні задають основний вектор розуміння призначення та функціону-

вання диференціальної моделі самопрезентації; дозволяють в подальшому на конкретно-науковому рівні чіткіше структурувати складові означеної моделі та їхню роль в процесі життєдіяльності особистості.

Перший рівень умовно можна назвати рівнем доцільової спрямованості, оскільки він створює своєрідний «базисний горизонт», який складається зі стійких, біологічно обумовлених характеристик особистості, та забезпечує становлення неусвідомлюваних стратегій і способів побудови власної поведінки. Індивідуально-базисний горизонт усвідомлюється суб'єктом як неорганізоване і нерозчленоване майбутнє, таке, що є однорівневим переліком актуальних завдань. Рівень доцільової спрямованості актуалізує суб'єктивний початок у структурі особистості.

Другий рівень може бути умовно названий рівнем індивідуальних цілей особистості, і основною його особливістю є формування цілей самоподання, що відрізняються узагальненістю, інтегральністю відносно конкретних способів та стилів самопрезентації.

Для рівня індивідуальних цілей особистості важливим та, фактично, основним виступає суб'єктний аспект — тобто зміст цілі орієнтований перш за все на стан самого суб'єкта, який може бути досягнутий в результаті використання певної моделі самопрезентації.

Третій рівень ми назвали рівнем цільового планування стилю самопрезентації, який характеризується тим, що в результаті набуття досвіду та усвідомлення власних потреб та бажань суб'єктом здійснюється планування можливостей власної самопрезентації, ініційоване життєвими цілями, суб'єктом формується система окремих цілей і пов'язаних з ними окремих завдань самопрезентації, в якій враховуються як наявні в його розпорядженні засоби, так і ті, які повинні бути створені.

Саме на третьому рівні формується план конкретних дій щодо самопрезентації, який представляє собою синтез цілей і засобів їх досягнення, організований у вигляді ієрархічної структури з різним ступенем складності як по вертикалі, так і по горизонталі. Ступінь узгодженості і скоординованості цілей самопрезентації та відповідних їм планів виражає цілісність особистісної моделі.

В процесі розгортання самоподання особистості на основі виділених рівнів суб'єктом створюється індивідуальна та неповторна програма поведінки, що конкретизує шляхи і способи досягнення основної мети — створення стійкої моделі самопрезентації.

Під моделлю в контексті нашого концептуального підходу до самопрезентації ми розуміємо цілісність окремих елементів, що володіє наступними ознаками: структурованим зв'язком елементів між собою, цілеспрямованістю системи, інтегрованістю елементів в єдине ціле, тривалістю існування, стабільністю і рівновагою, відмежованістю від навколишнього середовища, з яким система може вступати у регулярні відносини.

Структурно-функціональна модель самопрезентації особистості — це найбільш узагальнена, іманентна та мультисуб'єктна парадигма, що позначає систему підтверджень образу Я суб'єкта та підтримки самооцінки як усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється ак-

тивним суб'єктом та в системі особистісних орієнтирів займає проміжне положення між соціальним та внутрішньопсихологічним в структурі особистості.

Виходячи з цього іманентність моделі самопрезентації дозволяє розглядати її як внутрішньо властиву суб'єкту, таку, що виникає з його природи, а мультисуб'єктність моделі самопрезентації підкреслює спрямованість її впливу на інших суб'єктів.

Ми розглядаємо стилі самопрезентації як єдність та взаємозв'язок різнорівневих та певним чином підпорядкованих особистісно-індивідних властивостей суб'єкта, серед яких провідна роль належить індивідним, природним властивостям.

Відповідно, узагальнена модель самопрезентації може складатися з двох рівнів: диференціально-психофізіологічного (нижчого, базового, який забезпечує стійкість обраного стилю самопрезентації, його унікальність) та диференціально-психологічного (або особистісного, який містить особистісні, соціокультурні компоненти та забезпечує якісну, змістовну своєрідність стилю самопрезентації).

Узагальнена, транстеоретична диференціальна модель самопрезентації суб'єкта освітньої діяльності може містити в собі десять процесів зміни, які по-різному беруть участь на різних стадіях її становлення:

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 стиль самопрезентації 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 інтерації та оцінювання наслідків.

При розробці структурно-функціональних диференціальних моделей самопрезентації суб'єктів освітньої діяльності ми виходимо з наступних міркувань.

Модель самопрезентації розглядається як замкнена система, структурні компоненти якої об'єднуються в єдине ціле складними багаторівневими зв'язками і відносинами. Ці зв'язки і відносини впливають один на одного і на ефективність дії моделі самопрезентації.

Для побудови моделі самопрезентації необхідно виділити основну одиницю аналізу. Л. С. Виготський ставив до одиниці аналізу певні вимоги [2]. По-перше, одиниця — мінімальне утворення, що володіє усіма основними властивостями, притаманними цілому; по-друге, одиниця аналізу володіє певною структурою, та, по-третє, ця структура не є калькою зі структури цілого, як і одиниця не є зменшеною копією цілого. Л. С. Виготський розглядає структурну одиницю як згорнуту і трансформовану структуру цілого. Структура цілого представлена в структурі одиниці аналізу потенційно як можливість розвитку, розгортання з одиниці цілого. Одиниця аналізу виступає у певному значенні і універсальною складовою цілого.

На думку В. О. Ганзена, головною задачею наукового дослідження будь-яких сторін психічного життя особистості є проведення структурного аналізу отриманих множин та їхніх характеристик [3]. Здійснюється цей аналіз, згідно системному підходу, через певне відношення між окремими одиницями аналізу, які в сукупності дають уявлення про її структуру. В процесі структурного аналізу виявляються наступні основні характеристики психічних компонентів цілісного явища, які виступають одиницями аналізу та витікають з самої природи об'єкту:

- рівність, співпадаюча з рівністю загальної моделі самопрезентації;
- суб'єктивність — об'єктивність і
- ступінь узагальненості (загальні, особливі, індивідуальні властивості і характеристики).

Одиницею аналізу в контексті нашого концептуального підходу постає категорія індивідуально-особистісного конструкту, під яким ми розуміємо інтеграційні системи різного рівня складності, до складу яких входять вторинні, менш складні індивідуально-особистісні утворення. Саме індивідуально-особистісний конструкт, діючи як єдиний механізм, обумовлює унікальність та неповторність самопрезентаційної поведінки суб'єкта, його взаємини з навколишнім світом і ставлення до самого себе і до обраної моделі.

Основними індивідуально-особистісними конструктами, що складають диференціальну складнопорядковану модель самопрезентації особистості, виступають:

- індивідний конструкт;
- індивідуально-мультиоб'єктний конструкт;
- особистісний конструкт;
- особистісно-мультиоб'єктний конструкт.

Кожен з виділених конструктів, виконуючи певну функцію у загальній моделі самопрезентації, може бути базовим або координаційним — базовий конструкт акцентує увагу на універсальності симптомокомплексів, які

входять до нього, а координаційний розкриває ступінь занурення симптомокомплексу в процес суб'єкт-суб'єктних відносин (ми називаємо його мультисуб'єктним конструктом).

Узагальнена концептуальна модель самопрезентації особистості проілюстрована рисунком 1.

На основі кожного з означених конструктів формується симптомокомплекс, тобто сукупність взаємопов'язаних психологічних характеристик, які входять у семантичне поле поняття «самопрезентація особистості».

Перший, **індивідний конструкт**, є універсальним та містить симптомокомплекс властивостей психіки, що відносяться до темпераменту (емоційність, психомоторика, пластичність).

Другий, **індивідно-мультисуб'єктний конструкт**, є координаційним, заломлює властивості психіки, що відносяться до темпераменту через суб'єкт-суб'єктну систему координат (соціальна емоційність, соціальна психомоторика, соціальна пластичність).

Третій, **особистісний конструкт**, є універсальним та містить симптомокомплекс типів характеру та особливостей мотивації.

Четвертий, **особистісно-мультисуб'єктний конструкт**, містить симптомокомплекс індивідуальних мультисуб'єктних установок, особливостей агресивності і конфліктності та індивідуальні стрес-долаючі стратегії.

Вважаємо за необхідне відмітити, що усі виділені конструкти та симптомокомплекси, що входять до їхньої структури, знаходяться між собою у відношеннях включення, тобто вони поглинають та якісно підсилюють один одного.

Ці чотири фундаментальні конструкти реалізуються та еволюціонують у трьох блоках психіки — когнітивному (репрезентативна функція), психомоторному (інтерактивна) та інтегративному (регуляторна), а енергетичну стимуляцію усієї моделі здійснює блок активаційно-афективних психічних станів та базовий емоційний фон суб'єкта.

Таким чином, під моделлю розуміється цілісність окремих елементів, що володіє такими ознаками, як структурований зв'язок елементів між собою, цілеспрямованість системи, інтегрованість елементів в єдине ціле, тривалість існування, стабільність і рівноважність, відмежованість від навколишнього середовища, з яким система може вступати у регулярні відносини. Структурно-функціональна модель самопрезентації особистості — це найбільш узагальнена, іманентна та мультисуб'єктна 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 внутрішньопсихологічним в структурі особистості.

Основними індивідно-особистісними конструктами, що складають диференціальну складнопорядковану модель самопрезентації особистості, виступають індивідний, індивідно-мультисуб'єктний, особистісний та особистісно-мультисуб'єктний конструкти. Кожен з виділених конструктів, виконуючи певну функцію у загальній моделі самопрезентації, може бути базовим або координаційним.

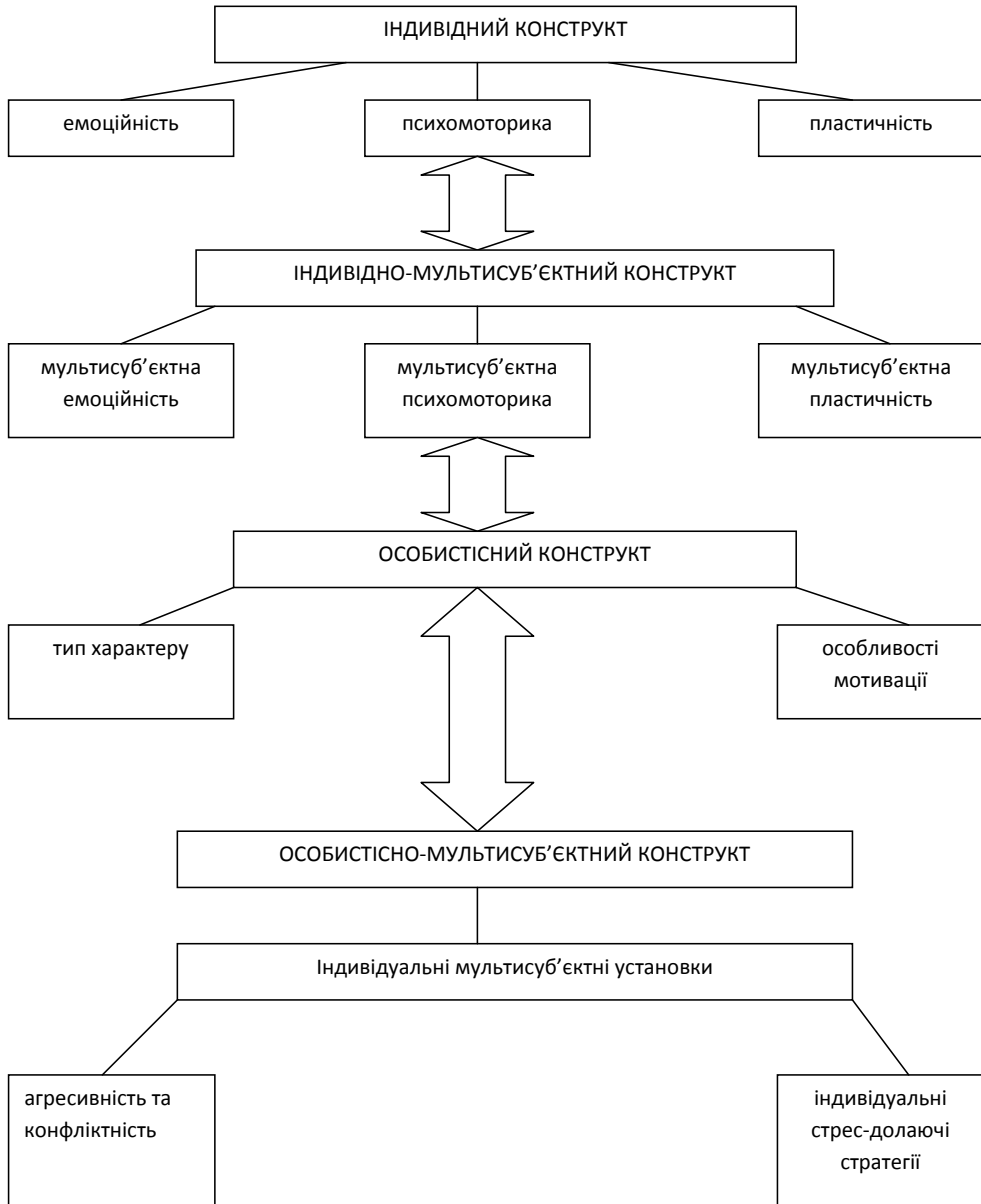


Рис. 1. Структурно-функціональна модель самопрезентації особистості

Список літератури

1. Беломестнова Н. В. Индивидуальность человека как интегративная категория / Беломестнова Н. В. // Интегративный подход в психологии. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — С. 70–90.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: [В 6 т.] / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 4: Детская психология. Педология подростка. — 432 с.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / Ганзен В. А. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 176 с.
4. Прохоров А. В. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение / Прохоров А. В., Велисер У. Ф., Прочаска Дж. О. // Вопросы психологии. — 2001. — № 6. — С.113-122.

Кононенко А. А.

кандидат психологических наук, доцент

Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

**ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
МОДЕЛИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ**

Резюме

Статья посвящена выделению основных структурных компонентов модели самопрезентации личности как наиболее обобщенной, имманентной и мультисубъектной парадигмы, которая означает систему подтверждений образа Я субъекта и поддержки самооценки как осознаваемого или неосознаваемого процесса, осуществляемого активным субъектом и в системе личностных ориентиров занимающего промежуточное положение между социальным и внутриспсихологическим в структуре личности.

Ключевые слова: психический, психологический, структурно функциональная модель, конструкт, мультисубъектный конструкт, базисный горизонт.

Kononenko A. A.

Candidate of psychological science, assistant of professor

Odessa I. I. Mechnikov national university

**BASIC COMPONENTS STRUCTURALLY TO FUNCTIONAL MODEL
OF SELF-PRESENTATION**

Summary

The article is devoted the selection of basic structural components the model of psychological personality as the paradigm, which means the system of confirmations of appearance I subject and support of self-appraisal as the realized or unrealized process, carried out an active subject and in the system of personality occupying intermediate position between social and inner-psychological in the structure of personality, most generalized, immanantial and multisubject.

Key words: psychical, psychological, structurally functional model, construct, multisubject конструкт, base horizon.

УДК 159.923

Кононенко О. І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ

Дослідження емоційно-оцінного ставлення до себе важливо для адекватного розуміння особистості в цілому. В статті представлені результати емпіричного дослідження гендерних особливостей емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Ключові слова: особистість, емоційно-оцінне ставлення до себе, самоінтерес, гендер.

Постановка проблеми: Особистість — це специфічна система, яка характеризується не тільки певним статусом в системі міжособистісних відносин та відповідним ставленням до соціального оточення, але й особливим ставленням до себе самої. Принципово важливим для розуміння механізмів становлення особистості, яка зростає, є прийнятий в нашому дослідженні підхід до розуміння емоційно-оцінного ставлення суб'єкта до себе і як до процесу, і як до результату. Складність, багатогранність та недостатня досліджуваність основних структурних компонентів емоційно-оцінного ставлення особистості до себе та їхній взаємозв'язок й зумовили актуальність.

Мета статті: визначити гендерні особливості емоційно-оцінного ставлення особистості до себе та емпірично дослідити їх.

Виклад основного матеріалу. Для участі в емпіричному дослідженні було залучено 292 особи у віці 14–18 років. Склад та об'єм обраної вибірки дозволили фіксувати показники емоційно-оцінного ставлення особистості до себе в онтогенезі, індивідуально-типологічні та соціально значущі особливості досліджуваних.

У таблиці 1 представлена узагальнена статеві-вікова структура вибірки.

Таблиця 1

Статеві-вікова структура вибірки

Вік досліджуваних	Кількість (n) досліджуваних, їх стать та відсоток (%) від загальної кількості				Всього	
	чоловіча	%	жіноча	%	n	%
14	8	2,74	–	–	8	2,74
15	–	–	71	24,32	71	24,32
16	42	14,38	42	14,38	84	28,76
17	32	11,00	33	11,30	65	22,26
18	6	2,05	58	19,86	64	21,92

Як ми бачимо з таблиці 1, більшість досліджуваної вибірки складають представники жіночої статі (70 %), досліджувані чоловічої статі — 30 %, але не дивлячись на це ми змогли окреслити загальні тенденції гендерних відмінностей у емоційно-оцінному ставленні особистості до себе.

З метою вирішення поставлених дослідницьких задач нами була використана низка методів для забезпечення об'єктивності дослідження емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

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

Виділена нами теоретико-емпіричним шляхом на підставі урахування основних показників та п'яти провідних компонент глобальна загальнопсихологічна структура емоційно-оцінного ставлення особистості до себе включає суб'єкт-об'єктну, суб'єкт-суб'єктну та амбітендентну підструктури, які найбільш повно та коректно розкривають співвідношення внутрішніх та зовнішніх «агентів впливу» та становлення самосвідомості особистості як узагальненої системи.

Оскільки в досліджуваній віковий період істотними є відмінності в особливостях і динаміці розвитку хлопців і дівчат, для подальшого дослідження статево-вікових відмінностей ми вирішили за необхідне вивчити відмінності між досліджуваними за статтю. Груп порівняння в даному випадку було тільки дві — тому множинні порівняння виключалися і для підтвердження або відхилення гіпотези про відмінність середніх значень в досліджуваних групах достатньо було одного лише критерію Фішера (при необхідності з поправкою Уелча). Гендерні аспекти емоційно-оцінного ставлення особистості до себе були досліджені, оскільки соціально-демографічна характеристика вибірки передбачала наявність представників двох статей, нас в першу чергу зацікавили гендерні аспекти цілісного емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, оскільки завдяки гендерній ідентичності у суб'єкта виникає й цілісне уявлення про себе, психологічним продуктом якого може виступати емоційно-оцінне ставлення до себе як до особистості взагалі і як до представника певної статі.

Як ми бачимо з таблиці 2 та рисунка 1, підлітки та юнаки чоловічої статі володіли значно більш високим середнім рівнем аутосимпатії і саморозуміння, тоді як дівчата з обох вікових груп — підвищеними значеннями шкал «Очікуване відношення до себе» і «Самозвинування».

Представники чоловічої статі, намагаючись розібратися в собі, частіше знаходять в своїй індивідуальності позитивні сторони, тоді як представниці жіночої статі — оптимістично оцінюють сприйняття себе іншими, вважаючи, проте, таке відношення з їх боку не виправданим і активно прагнучи виправдати його. Тобто, можна припустити, що підлітки і юнаки чоловічої статі ефективніше справлятимуться з внутрішньоособистісними конфліктами, тоді як дівчата — з міжособистісними. Цей емпірично під-

твердження нами факт ілюструє більшу спрямованість представників чоловічої статі на результат, а представників жіночої — на процес будь-якої активності, що може проявлятися дуже широко — і в мотивації поведінки та спілкування, і в емоційно-оцінному ставленні до себе тощо.

Таблиця 2

Парні порівняння середніх значень показників самовідношення особистості в групах, виділених за статтю

Показник	Стать	Стать		Критерій Фішера		Критерій Уелча	
		Чоловіча	Жіноча	F	P	V	p
Глобальне самовідношення (трансформований показник)	М	88,364	87,802	0,082	0,775		
Самоповага	М	68,178	61,958	0,905	0,342	180,89	0,324
Аутосимпатія	М	78,353	75,597	5,891	0,016		
Очікуване відношення від інших	М	63,593	74,35	10,326	0,001	9,161	0,003
Самоінтерес	М	72,881	77,157	2,546	0,112		
Самовпевненість	М	75,458	76,154	0,070	0,791		
Самоприйняття	М	77,714	81,095	1,415	0,235		
Самокерівництво, самопослідовність	М	60,485	60,805	0,014	0,905		
Самозвинувачення	М	31,820	43,477	12,151	0,001	14,470	<0,001
Самоінтерес (шкала 6)	М	32,465	35,593	2,669	0,103		
Саморозуміння	М	65,361	57,837	6,330	0,012	7,034	0,009

Примітка: За відсутності допустимої гомогенності дисперсій розраховувався критерій Уелча V, що корегує значення критерію F Фішера.

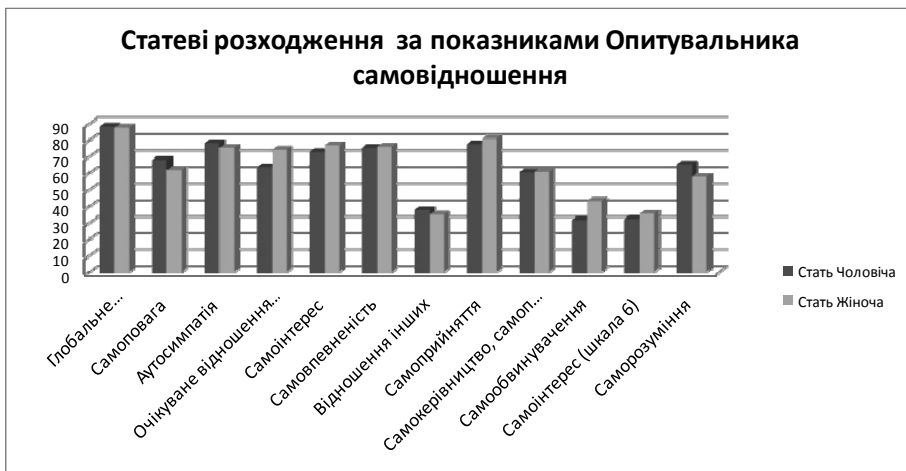


Рис. 1. Статеві розходження за показниками Опитувальника самовідношення

Отже, методом однофакторного дисперсійного аналізу були встановлені статистично достовірні відмінності середніх значень показників емоційно-

оцінного ставлення особистості до себе, виявлені на різних етапах онтогенетичного розвитку.

Тобто, на етапі мікросоціальних етапів, впродовж періоду від 14 до 18 років достовірній зміні піддаються різні аспекти емоційно-оцінного ставлення особистості до себе (окрім смисложиттєвих орієнтацій), що додатково підкреслює сензитивність не одного (традиційно) вікового етапу щодо розвитку емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, а так званого «вікового комплексу», куди ми включаємо старший підлітковий та юнацький періоди онтогенезу.

Крім того, були виділені гендерні відмінності між досліджуваними за показниками «Очікуване відношення до себе» і «Самозвинувачення».

При використанні багатофакторного дисперсійного аналізу достовірний ефект ($p < 0,05$) при взаємодії чинників «стать» та «вік» був виявлений відносно таких показників методики «Смисложиттєві орієнтації», як «Осмишеність життя», «Цілі в житті» і «Результат життя». Ефект на рівні тенденції ($p < 0,10$) відмічений для шкали «Самоінтерес» методики дослідження самовідношення В. В. Століна і показника «Процес життя» методики «Смисложиттєві орієнтації». Цікаво, що окремі ефекти статі і віку не були значущі.

Таблиця 3

Сумісний вплив статі і віку на показники емоційно-оцінного ставлення особистості до себе

Показник	Вплив фактору «вік»		Вплив фактору «стать»		Взаємодія факторів «стать» і «вік»	
	F	p	F	p	F	p
Осмишеність життя	0,987	0,321	1,220	0,303	4,900	0,002
Цілі в житті	2,764	0,090	0,765	0,651	4,850	0,003
Результат життя	1,768	0,185	0,437	0,726	4,298	0,006
Самоінтерес	0,251	0,617	0,933	0,425	2,155	0,094
Процес життя	1,722	0,190	1,546	0,203	2,148	0,094

Примітка: Наведені тільки ті показники, сумісний вплив вказаних чинників на яких значущий на рівні $p < 0,10$.

У таблиці 4 та на рисунку 2 розглядається вікова динаміка середніх значень відмічених вище показників окремо в групах чоловічої і жіночої статі. Зміна показників «Осмишеність життя», «Результат життя», «Процес життя» протікає схожим чином: у віці 14–15 років вони вище у хлопчиків-підлітків, тоді як в 16 років, навпаки, дівчатка перевершують по ним хлопчиків, досягаючи пікових значень для досліджуваного періоду.

У 17-річному ж віці зниження цих показників у хлопців знов зміналося зростанням, щоб після піку ще раз перейти на зниження і досягти мінімуму в 18 років. У дівчат 17 року життя низькі значення змінювалися високими — на 18 році.

Отже, візуальний аналіз даних, відображених в таблиці 4 та на рисунку 2, дозволяє констатувати, що інтерес і емоційна насиченість самого процесу життя і задоволеність прожитою частиною життя достатньо неста-

більні впродовж періоду статевого дозрівання і ця нестабільність має свої особливості. Для чоловічої статі критичними періодами в цьому відношенні є 16 і 18 років, для жіночої — 15 і 17 років.

Таблиця 4

Сумісний вплив статі і віку на показники емоційно-оцінного ставлення особистості до себе

Стать	Показник, М	Вікова група			
		14–15	16	17	18
Чоловіча	Осмисленість життя	109,600	102,351	110,167	98,200
	Цілі в житті	33,714	31,162	31,000	33,600
	Результат життя	27,229	25,892	27,667	24,200
	Самоінтерес	73,465	68,971	72,608	85,464
	Процес життя	33,314	33,027	35,167	30,600
Жіноча	Осмисленість життя	102,814	111,979	108,203	106,482
	Цілі в житті	30,209	34,149	33,136	33,037
	Результат життя	25,791	28,000	26,678	28,074
	Самоінтерес	73,874	77,509	82,009	73,739
	Процес життя	32,791	35,298	33,966	34,222

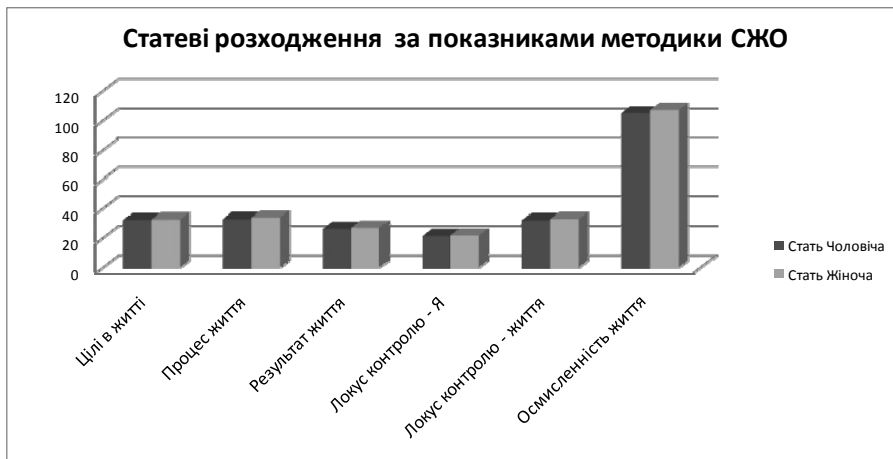


Рис. 2. Статеві розходження за показниками методики СЖО

Показники наявності у досліджуваних чоловічої статі цілей життя в майбутньому є максимальним в періоді 14–15 і 18 років. Тоді як вік 16–17 років для них можна позначити як етап невизначеності життєвих цілей. У осіб жіночої статі картина інша — після мінімуму в 14–15 років йде формування нових цілей життя в майбутньому і підтримка їх на приблизно однаковому рівні до 18 років. Про це свідчать виявлені зміни середніх значень показника «Цілі в житті».

Щодо самоінтересу, то у хлопців середній рівень цього аспекту само-відношення зберігається приблизно на стабільному рівні в період 14–17 років. Лише у 18-річних хлопців наголошується істотний пік інтересу до

власного внутрішнього світу. У дівчаток показник «Самоінтерес» послідовно наростає на етапі 14–17 років, а потім знижується в 18-річному віці до первинних значень.

Рисунок 3 візуально відображає описану вище тенденцію та ілюструє міру близькості до самого себе у підлітків і юнаків як представників різної статі та віку, зокрема інтерес до власних думок і відчуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», упевненість в своїй цікавості для інших.

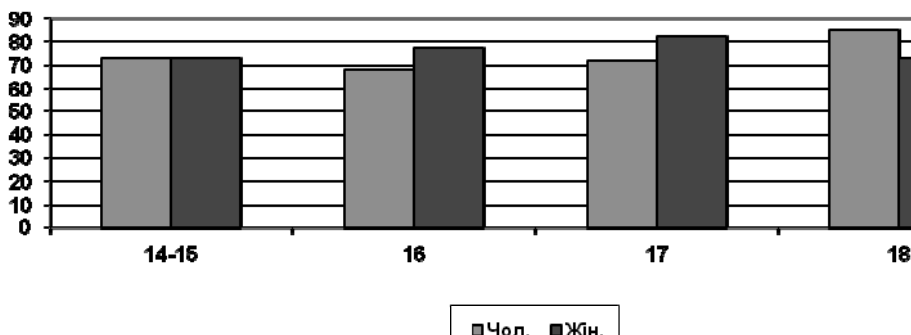


Рис. 3. Представленість показника «Самоінтерес» в залежності від віку та статі

Як ми бачимо з рисунка 3, означені складові самоінтересу, який суттєво впливає на формування узагальненої моделі емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, також підтверджують наші припущення щодо психологічної тотожності визначених мікрівікових відрізків. Особливої додаткової інтерпретації, на наш погляд, потребує факт зростання самоінтересу хлопців у віці 18 років. Рисунок 3 показує, що в цьому віці вперше порушується тенденція, коли дівчата випереджали хлопців за цим показником.

Отже достовірний ефект ($p < 0,05$) при взаємодії чинників «стать» та «вік» був виявлений відносно таких показників як «Осмишеність життя», «Цілі в житті» і «Результат життя». Ефект на рівні тенденції ($p < 0,10$) відмічений для шкали «Самоінтерес» і показника «Процес життя»

На підставі виділеної нами загальнопсихологічної структури найбільш оптимальною представлялася трьохкластерна модель («Високий рівень позитивного самовідношення і осмишеності життя», «Середній рівень позитивного самовідношення і осмишеності життя», «Низький рівень позитивного самовідношення і осмишеності життя») яка дозволила типологізувати специфіку емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Як видно з даних множинних порівнянь, всі три типи досліджуваних, які складають означені кластери, достовірно відрізняються один від одного по більшості параметрів.

Слід сказати, що представленість виділених типів емоційно-оцінного ставлення особистості до себе зберігає свою пропорцію у статевих групах, що свідчить про надійність та емпіричну підтверженість.

Висновки.

Дослідження емоційно-оцінного ставлення до себе важливо як для адекватного розуміння особистості в цілому, так і для рішення проблеми особистісного і професійного самовизначення, яка в останній час займає в психології вагомe місце. Готовність до самовизначення більшістю залежить від того, як людина ставиться до себе. Структура та специфіка ставлення особистості до власного «Я» впливають практично на всі аспекти поведінки людини, відіграють важливу роль в установленні міжособистісних стосунків, в постановці і досягненні цілей, що опосередковує актуальність дослідження емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Список літератури

1. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі: [В 2 т.] / С. Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 320 с.
2. Пантилев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 110 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.
4. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1981. — 323 с.

Кононенко О. И.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры дифференциальной и специальной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ

Резюме

Исследование эмоционально-оценочного отношения к себе важно для адекватного понимания личности в целом. В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе.

Ключевые слова: личность, эмоционально-оценочное отношение к себе, самоинтерес, гендер.

Kononenko O. I.

candidate of psychological sciences,
associate professor of department of differential and special psychology
I. I. Mechnikov Odessa national university

**GENDER FEATURES EMOTIONAL-EVALUATIVE RELATIONSHIP
OF PERSONALITY TO SELF**

Summary

Research emotional-evaluation relationship of personality to self it is important as for the adequate understanding of personality on the whole. In the article the presented results of empiric research of gender features emotional-evaluation relationship of personality to self.

Key words: personality, emotional-evaluation relationship of personality to self, self-interest, gender.

УДК 159.922.4

Король Л. Д.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри міжнародної мовної комунікації
Національного університету «Острозька академія»

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТІ: АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ У ПЛОЩИНІ ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Статтю присвячено аналізу основних сучасних наукових підходів стосовно дослідження феномена толерантності у контексті зарубіжної психології. Розглянуто концепції класичного, неокласичного та автентичного розуміння толерантності, а також різноманітні теорії інтерпретації цього поняття у площині соціальної та індивідуальної психології.

Ключові слова: толерантність, терплячість, прийняття, повага, упередження.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інтеграції стали невід'ємними реаліями сьогодення в усіх сферах життєдіяльності націй. Наслідком зазначених тенденцій є перетворення країн у мультикультурні суспільства, гармонічний розвиток яких, передусім, можливий лише в умовах рівноправ'я та рівноцінності культур, поваги до проявів індивідуальної самобутності. Психологія толерантності, яка ґрунтується на ідеях прийняття, розуміння та визнання неповторності кожної особистості, має стати наріжним каменем трансформації сучасної світової спільноти, що слугуватиме передумовою успішної взаємодії та комунікації між представниками різноманітних етнокультурних спільнот.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтолерантності в українському суспільстві та загостренням уваги громадськості до пошуку нових шляхів осмислення та конструювання новітніх технологій формування толерантності як вектора поступального розвитку української держави.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У зарубіжних наукових колах феномен толерантності досліджується у площині психологічних та соціально-психологічних концепцій (Н. Bonnie, L. Burwood, R. Cote, J. Dovidio, R. Erickson, D. Hamilton, S. Hermsen, K. Kawakami, R. Kunovich, A. Lewis, J. Moll, T. Pettigrew, J. Robinson, A. Russen, A. Sanson, S. Sherman, V. Vogt, S. Weldon, R. Witenberg, R. Wyeth). Вивченням толерантності у контексті етнічних відносин та етнічної ідентичності займалися Дж. Беррі, М. Веркуйтен, М. Плізент, Г. Теджфел, Д. Тейлор, Дж. Тернер, Дж. Фіні та ін. У крос-культурній психології проблематика толерантності також вивчається у контексті мультикультуралізму, ідентичності, міжкультурної адаптації тощо (Дж. Беррі, М. Веркуйтен, Д. Мацумото, Т. Накайма, К. Оберг, М. Плізент, Н. Тайебех, Г. Теджфел, Дж. Фіні, В. Хармз та ін.). Зважаючи на недостатню операціоналізацію

поняття толерантності у вітчизняній психології, а також фрагментарність її теоретичного та практичного осмислення, аналіз представленого феномена у рамках зарубіжних психологічних теорій дасть змогу виявити нові аспекти теоретичного вивчення та подальшого емпіричного дослідження запропонованої проблематики.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу основних сучасних наукових підходів щодо дослідження феномена толерантності у площині зарубіжних психологічних та соціально-психологічних концепцій.

Виклад основного матеріалу. У закордонній психології наявними є два виміри існуючих інтерпретацій феномена толерантності — класичний та неокласичний. Класична дефініція визначає толерантність як поблажливість до тих, з ким особистість не погоджується, хто викликає заперечення чи протест; прагнення терпляче ставитися до присутності таких людей у суспільстві тощо [3]. Отже, толерантність в такому разі не передбачає жодних дій чи стратегій поведінки, певного ставлення щодо проявів інтолерантності у соціальному середовищі. Вона, передусім, означає, що толерантна особистість готова миритися з людьми, поведінка, погляди, ідеї яких є не лише відмінними, а й такими, що сприймаються нею як помилкові, невідповідні тощо.

Іншими словами, класична дефініція толерантності ґрунтується на тезі, що кожен має право мати власну думку, що особистість повинна поважати та розуміти погляди, ідеї, думки, вірування тощо «інших», не обов'язково при цьому погоджуючись з ними, поблажливо ставитися до відмінних (тих, що відрізняються від власних) проявів індивідуальності [8]. Класична толерантність означає здатність дотримуватися власних переконань за умови прийняття права інших дотримуватися їхніх. Толерантність, в такому разі, не є байдужістю чи мовчазною згодою, а розумінням відмінності та унікальності іншої особистості. Важливо зазначити, що ключовим у цій дефініції є *прийняття права* інших бути відмінними, особливими, а не прийняття ідей, думок чи переконань цих інших.

Послідовники цього підходу [3; 8] переконані, що класична інтерпретація толерантності не дає нам загального уявлення про сутність та змістове наповнення цього феномена. Необхідним є розширення смислового поля толерантності як класичного визначення позитивного розуміння та поблажливо ставлення до відмінностей інших людей, перехід від полюсу поблажливості до прийняття. Неокласична толерантність полягає у тому, що індивіди повинні схвалювати та заохочувати альтернативні способи мислення, світосприйняття, поведінки — навіть якщо вони сприймаються ними як невідповідні, невірні, помилкові [8]. Неокласична дефініція вимагає від особистості бути неупередженою, проявляти емпатію щодо індивідуальних проявів людської самобутності, пошуку шляхів створення сприятливих умов пристосування кожного індивіда до життя в суспільстві.

Основною ідеєю неокласичного розуміння толерантності є визнання відмінностей, що включає зобов'язання схвалювати та приймати різноманітні вірування, традиції, звички, дії та вчинки людей, не зважаючи на власне ставлення до них [20]. Така толерантність передбачає, що «...переконання,

цінності, спосіб життя та світосприйняття кожного індивіда є рівноцінними» [6]. Тобто, це означає, що не лише кожен індивід має рівноцінне право відрізнятись від інших, а що його спосіб життя, переконання, ідеї, погляди тощо є рівноцінними в суспільстві.

Американський дослідник К. фон Берген [18] запропонував концепцію автентичної толерантності, змістове наповнення якої, на думку вченого, знаходиться між класичним та неокласичним розумінням толерантності (рис. 1). Автентична толерантність полягає у ставленні до людей, що відрізняються від нас за низкою атрибутів, не на основі розуміння, прийняття, визнання чи схвалення, а на основі ввічливості, гідності, поваги, навіть за умови існування певного конфлікту чи напруги. Кожна людина має право на шанобливе ставлення як особистість, навіть якщо вона дотримується ідей та поглядів, що відрізняються від інших: «толерантність... — це вияв поваги до сутнісної людяності в кожному індивіді» [16].

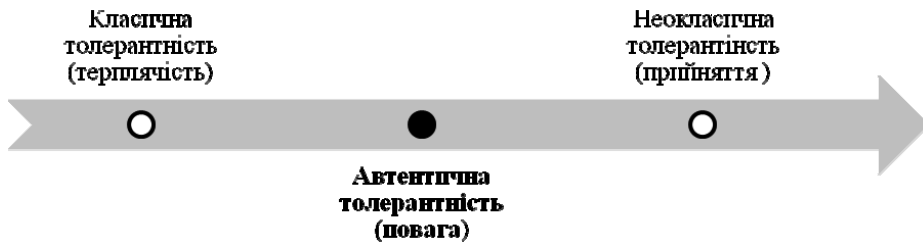


Рис. 1. Модель автентичної толерантності за К. фон Бергером

Автентична толерантність не заперечує протиріччя чи критику інших поглядів та стратегій поведінки, проте обмежує способи зіткнення відмінних проявів індивідуальності, що, передусім, базується на повазі до «іншого». Подібна критика виключає стереотипи, знецінення відмінних ідей та способів світосприйняття, вимагає усвідомлення різноманіття оточуючої дійсності, ідентичності кожного індивіда, його права на унікальність. Автентична толерантність вимагає діалогу, що уособлює не просто обмін інформацією, а є процесом, в якому учасники активно обговорюють власні точки зору за умови включення іншого як рівноцінного партнера міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Основною ланкою такого діалогу є усвідомлення індивідуальних особливостей іншого учасника, вияв та розуміння його неповторності та самобутності, пізнання його поглядів, ідей, переконань, намагання проаналізувати та зрозуміти їх. Сама такий вид взаємодії допоможе кожній особистості краще пізнати власну унікальність, водночас зрозуміти особливості інших, дізнатися більше інформації один про одного з метою налагодження відносин, трансформації шляхів взаємодії, створення способів мирного співіснування, що базуватиметься на взаємоповазі та взаєморозумінні.

На думку К. фон Бергена, автентична толерантність може існувати лише у плюралістичному суспільстві, де різноманітні погляди та ідеї мають право на існування, а не у суспільстві, де певні соціальні групи вимагають

від інших осіб прийняти їхні способи світобачення, коли толерантність означає вимушене прийняття [18]. Наступний етапом еволюції світового соціуму є глобальна спільнота, що характеризуватиметься культурним різноманіттям, взаєморозумінням, включенням, соціальною справедливістю, зменшенням та знищенням упереджень, в якій представники різноманітних культур та груп будуть взаємодіяти один з одним, обмінюватимуться інформацією за умови збереження унікальності кожної з сторін, поваги, гідності та шанобливого ставлення до їх оригінальності.

Таким чином, класичний вимір толерантності включає терпіння та поблажливість до інших, в той час як неокласичний — визнання та прийняття відмінних ідей, поглядів, переконань та поведінкових репертуарів. Автентична толерантність, натомість, полягає у прояві поваги та шанобливого ставлення до індивідуальних проявів інших та не обов'язково передбачає погодження чи прийняття подібних проявів.

Австралійський вчений Р. Вітенберг [22] зауважує, що у психології існує три концептуальні інтерпретації феномена толерантності, а саме: 1) толерантність як терпіння чи поблажливість без втручання; 2) толерантність як відсутність упереджень; 3) толерантність як свідоме відторгнення (відкидання) упереджених ставлень, думок, уявлень тощо.

Толерантність як терпіння розуміється як індивідуальна терплячість до того, що не подобається, сприймається як загроза, того, що викликає негативні почуття та вимагає компромісу від особистості [17]; визнання факту, що інші люди мають відмінні думки та уявлення, проте в жодному разі не означає прийняття чи підтримку цих відмінностей [22]; свідомий вибір не втручатися у поведінку, що сприймається як незадовільна [1]. Зазначені інтерпретації толерантності означають, що особистість може бути толерантною та упередженою водночас — вона терпить та утримується від інтолерантної поведінки, проте залишається упередженою, осудливою та не схвалює прояви «іншого».

Другий вимір толерантності визначається як відсутність упереджень стосовно того, що не подобається, стосовно тих, «чий практики, раса, релігія, національність тощо відрізняються від власних» [11]. Зазначена дефініція базується на відсутності упередження та є ширшою за просте розуміння толерантності як терплячості чи утримання від втручання. Водночас відсутність упереджень не завжди є показником толерантності, оскільки ці феномени є різними психологічними конструктами, тому відсутність однієї не обов'язково підтверджує наявність іншої [22].

Третє розуміння толерантності ґрунтується на ідеї про те, що негативні стереотипи визнаються, оцінюються за допомогою емпіричного досвіду та ціннісних систем, і відкидаються [11]. Саме визнання та відкидання упереджень сприяє становленню толерантної особистості, що проявляється не лише у її думках та судженнях, а також у стратегіях та тактиках поведінки. Такий вимір толерантності передбачає усунення стереотипів, упереджень, оцінка інших, в першу чергу, як особистостей, а не членів певної групи, що є іншою, відмінною, а також визнання та заохочення подібних відмінностей.

Закордонні дослідники [4] дотримуються ідеї, що феномен толерантності є парадоксальним явищем, оскільки вимагає від особистості проявляти толерантність по відношенню до інтолерантності. Межі толерантності існують для того, щоб завадити людям проявляти толерантність стосовно того, що є морально неприйнятним чи шкідливим. Диверсифікованість суспільства є передумовою його існування, і саме толерантність підвищує здатність особистості мати справу з цією різноманітністю та може впливати на її інтерпретацію «прийнятного».

У контексті зарубіжних психологічних концепцій також аналізується ситуативна природа феномена толерантності [6; 8], тобто теза про те, чи є толерантність універсальною структурою, чи зазнає впливу ситуативних факторів. Вивчаються також питання стосовно зміни різних форм толерантності, впливу суб'єкта та об'єкта толерантності на її сутність тощо [11]. Доведено, що прояви толерантності можуть змінюватися в залежності від сфери та ситуації [17]. Дослідження, спрямовані на аналіз політичної толерантності (чи поширення демократичних прав та свобод на інших) та розбіжностей у поглядах (толерантність по відношенню до протилежних поглядів інших людей), показали, що толерантність та інтолерантність притаманні індивідам незалежно від їхнього віку. Особистість є вибірковою щодо об'єктів толерантності та обставин, за яких вона готова проявляти толерантність. Іншими словами, толерантність інтерпретується як феномен, який жодним чином не є універсальним конструктом, а має ситуативну природу та повинен розумітися як багатоаспектний та контекстуально варіативний [13; 19].

Окрім зазначених вимірів толерантності, існує також вузьке та широке розуміння досліджуваного феномена. Так, вузьке трактування толерантності визначає її як визнання права «інших» бути відмінними, навіть якщо вони проявляють свої права у неприйнятний спосіб. Ширше розуміння толерантності включає відкритість, цікавість, повагу до відмінних ідей, груп, особистостей та, навіть загальніше, заохочення та схвалення подібних відмінностей заради власної безпеки [21].

Соціально-психологічні дослідження групової ідентифікації та поведінки вказують на існування певних перешкод стосовно існування ширшого розуміння толерантності у суспільстві. Оскільки особистість є соціальною істотою, то наше соціальне оточення та групове членство має значний вплив на наше сприйняття себе. Насправді, люди визначають себе, так як і інших, в основному в межах соціальних груп, до яких вони належать. Водночас групова ідентифікація не є одностороннім процесом: соціальна інтерпретація того, хто ми є, також включає те, ким ми не є. Іншими словами, групова ідентифікація має значення лише за умови співвіднесення себе з одними групами та протиставлення — іншим [15]. Наприклад, той факт, що певна особистість є українцем, має значення лише завдяки існуванню інших країн, громадянином яких вона не є, приналежність цієї особистості до християн має значення лише у контексті інших релігійних вподобань тощо. Таким чином, саме існування відмінностей лежить в основі ідентичності та соціального значення для

індивідів. Особистість категоризує та класифікує інших за параметрами інгрупи та аутгрупи з метою розуміння оточуючої дійсності та свого місця в ній.

Описаний вище когнітивний процес диференціації сам по собі не є шкідливим чи загрозовим. Однак соціальні психологи [14; 15] показали, що когнітивна категоризація має істотний вплив на людську поведінку у площині міжгрупової взаємодії. Індивід схильний проявляти позитивні ати-тюдюди щодо членів інгрупи, водночас виражати негативні прояви та дискримінувати членів аутгруп. На основі теорії мінімальної групової парадигми Г. Теджфел [14] продемонстрував, що процес віднесення суб'єкта до групи призводить до значних наслідків, таких як перебільшення міжгрупових відмінностей, послаблення відмінностей всередині групи, надання переваги членам інгрупи тощо [12]. У контексті дослідження толерантності важливими видаються нам такі положення теорії соціальної ідентичності [7; 12; 14; 15]:

1) у площині міжгрупових відносин індивіди схильні акцентувати відмінності між членами інгрупи та аутгрупи;

2) члени інгрупи оцінюються позитивніше у порівнянні з аутгрупою;

3) індивідуальні відмінності серед членів інгрупи мають більшу ймовірність бути визнаними та врахованими, водночас відмінності між членами аутгрупи мінімалізуються;

4) наслідки інгрупових/аутгрупових упереджень є більшими, коли категоризація є важливою для індивіда;

5) чим сильнішою є категоризація аутгрупи, тим ймовірніше, що індивід буде упередженим та дискримінуватиме членів аутгрупи й прихильно ставитиметься до членів інгрупи.

У площині теорії соціальної ідентичності вартими уваги видаються також праці, присвячені вивченню питання толерантності у контексті етнічних відносин [2]. Зазначені дослідження стверджують, що сприйняття загрози, а також сильні ін- та аутгрупові ідентичності відіграють важливу роль у толерантних судженнях. Проте, на думку С. Уелдона [21], важливим недоліком подібних концепцій є те, що вони виконуються в контрольованих лабораторних умовах або зосереджуються на вивченні толерантності в межах однієї країни. Таким чином, стверджує вчений, такі дослідження характеризуються наступними недоліками: вони не в змозі показати картину крос-культурних відмінностей у індексах толерантності; вони ґрунтуються на вроджених психо-особистісних властивостях та індивідуальних економічних інтересах у поясненні причинності толерантності. Основною проблемою таких концепцій є те, що вони не пояснюють, чому індивіди розглядають етнічність як підґрунтя для групової категоризації в першу чергу. Етнічність не є природнім чи первинним базисом групової категоризації, вона є соціальним конструктом [2]. С. Уелдон стверджує, що значущість етнічних відмінностей і, як наслідок, толерантність щодо етнічних меншин залежить від того, наскільки етнічні традиції та культура домінують більшості інституціоналізовані у законах, правах, нормах та правилах певної країни.

Цікавим у рамках запропонованої статті видається також аналіз досліджень толерантності у площині індивідуального рівня. У закордонній науковій теорії виокремлюють три основні концепції, а саме: соціокультурна, концепція «власної вигоди» та психологічна. Соціокультурні пояснення толерантності зосереджують свою увагу на тому, як культурні норми формують толерантні судження. Подібні теорії заперечують вроджену диспозицію толерантності, а, навпаки, стверджують, що толерантність є набутою категорією. Процес соціалізації цінностей та норм, в основному на ранніх етапах розвитку, впливає на ставлення індивіда до «інших» та бажання проявляти толерантність до відмінних від себе. Звідси логічним є висновок, що визначальною детермінантою у зміні рівня упереджень та інтолерантності виступає освіта. Саме освітнє середовище функціонує як засіб передачі соціальних та культурних норм і цінностей, включаючи толерантність та соціальне прийняття. Цей підхід використовує статистичні методи з метою аналізу кореляції між рівнем освіти (та іншими параметрами соціального статусу) та індексами толерантності [1].

Концепція «власної вигоди» стверджує, що у індивідів формується упереджене та інтолерантне ставлення до тих груп, з якими вони конкурують чи конфліктують. Іншими словами, індивіди сприймають упередження та інтолерантність як раціональне обрахування переваги з метою просування власних інтересів. Підтвердження таких концепцій закордонні дослідники знаходять у площині економічних відносин в країні. Так, зокрема, якщо представник етнічної більшості відчуває погіршення фінансової ситуації, то сприйматиме членів етнічних меншин як загрозу, а отже ставитиметься інтолерантно та упереджено до них. Рівень толерантності зростає, якщо економічне становище країни процвітає, і, навпаки, — спадає у період рецесії [10].

Психологічні концепції розглядають упередження та інтолерантність як результат особистісних та емоційних характеристик, що знаходяться поза межами контролю особистості. Певні особистісні атрибути виступають предиспозиціями мислення та поведінки, тому вважається, що деякі індивіди мають «природню схильність» бути інтолерантними. Дослідження в цьому руслі зазнали значного впливу ідей З. Фрейда та зосереджувалися на психо-патологічних тенденціях, що з'явилися як результат досвіду у ранньому дитинстві (Т. Адорно). Сучасні праці фокусують свою увагу на психологічному заміщенні страху та тривоги як наслідку сприйнятої «загрози» від аутгруп [5]. Фактором, який сприяє зменшенню інтолерантності, виступає освіта, оскільки саме вона змушує індивідів рефлексувати та краще контролювати власні негативні диспозиції, а також міжособистісну взаємодію з «іншими» групами (міжгрупова теорія контакту Г. Олпорта) [9].

Висновки. Аналіз закордонних психологічних концепцій щодо інтерпретації змістової сутності толерантності дав можливість зробити такі висновки:

1. Толерантність визначається як феномен, що не є універсальним психологічним конструктом, а має ситуативну природу та повинен розумітися як багатоаспектний та контекстуально варіативний.

2. Існують класичний (терпіння та поблажливість до інших), неокласичний (визнання та прийняття відмінних ідей, поглядів, переконань та поведінкових репертуарів) та автентичний (прояв поваги та шанобливого ставлення до індивідуальних проявів особистості, що не завжди передбачає погодження чи прийняття подібних проявів) виміри толерантності.

3. Соціально-психологічні теорії толерантності досліджують її у контексті групової ідентифікації, соціальної ідентичності, етнічних та соціальних відносин тощо.

4. У площині індивідуального рівня виокремлюють три основні концепції щодо розуміння толерантності — соціокультурна (культурні норми формують толерантні судження), концепція «власної вигоди» (у індивідів формується упереджене та інтолерантне ставлення до тих груп, з якими вони конкурують чи конфліктують) та психологічна (упередження та інтолерантність функціонують як результат особистісно-емоційних характеристик, що знаходяться поза межами контролю особистості).

Перспективами подальших наукових розвідок може слугувати аналіз змістової сутності та специфіки міжнаціональної толерантності у площині зарубіжної та вітчизняної психологічної думки.

Список літератури

1. Burwood L. Should schools promote toleration? / L. Burwood & R. Wyeth // *Journal of Moral Education*. — 1998. — 27. — P. 465–473.
2. Cornell S. E. Ethnicity and race : making identities in a changing world [Sociology for a New Century Series] / Stephen E. Cornell, Douglas Hartmann. — Oxford : Blackwell, 1995. — 336 p.
3. Fisch M. A modest proposal : Towards a religious politics of epistemic humility / M. Fisch // *Journal of Human Rights*. — 2003. — 2. — P. 49–64.
4. Kanisaukas S. Tolerance boundaries and cultural egalitarianism / S. Kanisaukas // *Limes*. — 2010. — 3(1). — P. 67–79.
5. Marcus G. E. With malice toward some : how people make civil liberties judgments [Cambridge studies in political psychology and public opinion] / George E. Marcus, John L. Sullivan, Elizabeth Theiss-Morse, and Sandra L. Wood. — Cambridge; New York, NY : Cambridge University Press, 1995. — 308 p.
6. McDowell J. The new tolerance : How a cultural movement threatens to destroy you, your faith, and your children / Josh McDowell and Bob Hostetler. — Wheaton, IL : Tyndale House, 1998. — 233 p.
7. Oakes P. J. Perceiving people as group members : The role of fit in the salience of social categorizations / P. J. Oakes, J. C. Turner, S. A. Haslam // *British Journal of Social Psychology*. — 1991. — 30. — P. 125–144.
8. Oberdiek H. Tolerance : Between forbearance and acceptance / Hans Oberdiek. — Lanham, MA : Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2001. — 182 p.
9. Pettigrew T. Intergroup Contact Theory / Thomas Pettigrew // *Annual Review of Psychology*. — 1998. — Vol. 49. — P. 65–86.
10. Quillian L. Prejudice as a Response to Perceived Group Threat : Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe / Lincoln Quillian // *American Sociological Review*. — 1995. — Vol. 60, 3. — P. 586–611.
11. Robinson J. The socialization of tolerance [In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.)] / J. Robinson, R. Witenberg, A. Sanson // *Understanding prejudice, racism and social conflict*. — London : Sage, 2001. — P. 73–88.
12. Sherman S. J. Perceived Entitativity and the Social Identity Value of Group Memberships / S. J. Sherman, D. A. Hamilton, A. Lewis // *Social Identity and Social Cognition*. — Oxford : Blackwell Publishers, 1999. — P. 80–110.

13. Sigelman C. K. Tolerant reactions to advocates of disagreeable ideas in childhood and adolescence / C. K. Sigelman & J. L. Toebben J. L. // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 1992. — 38. — P. 542–557.
14. Tajfel H. Differentiation between social group : studies in the social psychology of intergroup relations [Social Psychology Monographs] / Henri Tajfel. — London; New York : Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press, 1978. — 490 p.
15. Turner J. C. Towards a cognitive redefinition of the social group / John C. Turner // *Social Identity and Intergroup Relations*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1982. — P. 15–40.
16. Ury W. *The Third Side : Why We Fight and How We Can stop* / William L. Ury. — Penguin Books, 2000. — 272 p.
17. Vogt W. P. *Tolerance and education : learning to live with diversity and difference* / W. P. Vogt. — Thousand oaks, CA : Sage Publications, 1997. — 289 p.
18. Von Bergen C. W. Authentic tolerance : Between forbearance and acceptance / C. W. Von Bergen, B. A. Von Bergen, C. Stubblefield, D. Bandow // *Journal of Cultural Diversity*. — 2012. — Vol. 19, Issue 4. — P. 111–131.
19. Wainryb C. Tolerance and intolerance : Children's and adolescent's judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct / C. Wainryb, L. A. Shaw, C. Maianu // *Child Development*. — 1998. — 69. — P. 1541–1555.
20. Weissberg R. Pernicious tolerance : How teaching to «accept differences» undermines civil society / Robert Weissberg. — New Brunswick, N. J. : Transaction Pub., 2008. — 186 p.
21. Weldon S. The Institutional Context of Tolerance for Ethnic Minorities : A Comparative Multilevel Analysis of Western Europe / Steven Weldon // *American Journal of Political Science*. — 2006. — 50 (2). — P. 331–49.
22. Witenberg R. Do unto others : toward understanding racial tolerance and acceptance / Rivka Witenberg // *Journal of College and Character*. — 2005. — Vol. 2. — Режим доступу : <http://www.collegeandvalues.org>.

Король Л. Д.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры международной языковой коммуникации
Национального университета «Острожская академия»

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ: АНАЛИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ПЛОСКОСТИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Резюме

Статья посвящена анализу основных современных научных подходов относительно исследования феномена толерантности в контексте зарубежной психологии. Рассмотрены концепции классического, неоклассического и аутентичного понимания толерантности, а также разнообразные теории интерпретации этого понятия в плоскости социальной и индивидуальной психологии.

Ключевые слова: толерантность, терпеливость, принятие, уважение, предубеждение.

Korol L. D.

PhD in Psychology,

Associate Professor of Intercultural Communication Department
of Ostroh academy National university

**TOLERANCE PHENOMENON: CONCEPTUAL APPROACHES
ANALYSIS IN THE PLANE OF FOREIGN PSYCHOLOGY**

Summary

The article is devoted to the analysis of basic modern scientific approaches to studying the tolerance phenomenon in the context of foreign psychology. Conceptions concerning classical, neoclassical and authentic understanding of tolerance as well as various theories interpreting this notion in the plane of social and individual psychology have been considered.

Key words: tolerance, patience, acceptance, respect, prejudice.

УДК 159.9:316.6

Котляр О. О.

аспірант

Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

ФАКТОРНА МОДЕЛЬ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ УПОДОБАНЬ

Дана стаття розглядає особливості факторної моделі ціннісно-сміслової актуалізації змісту політичних уподобань студентської молоді. З'ясовані основні тенденції ціннісно-сміслової актуалізації в структурі політичних уподобань.

Ключові слова: цінності, смисли, політичні уподобання, ціннісно-сміслова актуалізація, факторна модель політичних уподобань.

Постановка проблеми. Проблема ціннісно-сміслової обумовленості політичних уподобань передбачає з'ясування змісту їх спричинення. Тобто пояснення в цьому контексті причинного зв'язку цінностей та смислів. Актуальною з цього приводу видається думка Ф. Василюка про те, що завдяки ціннісно-смісловій сфері розгортається активність людини, яка спрямовує її життєдіяльність. Продовжуючи, він наголошує, що ціннісно-сміслова сфера є цілісним утворенням, яке розвивається, змінюється, і кожен елемент взаємно доповнює інший [1, с. 97–137]. Водночас ціннісно-сміслова сфера особистості не тільки визначає форми і умови реалізації спрямованості людини, але і сама стає джерелом її цілей [2, с. 67–76]. Отже, як цінності, так і смисли є динамічними структурами свідомості, які постійно змінюються, набуваючи нових форм та змісту, втілюючи елемент індивідуальності в суб'єктивному сприйнятті політичної реальності. Як вважає Д. Леонтьєв, дані структури діють в сукупності, що забезпечує цілісність ціннісно-сміслової сфери суб'єкта, де основною сполучною ланкою є особистісний смисл [4, с. 103]. Відтак, звернення до проблеми ціннісно-сміслової актуалізації політичних уподобань є спробою пояснити те, яким чином відбувається формування політичних прагнень, настановлень та переконань особистості. Основний зміст останніх визначається структурою цінностей та смислів, що актуалізують відповідні тенденції політичних уподобань студентської молоді.

Методика та процедура дослідження. Структура дослідження передбачала встановлення осоловостей відображення конструктів, що визначають зміст цінностей, смислів та політичних уподобань. Відтак, процедура дослідження включала в себе проведення опитування на студентській вибірці та застосування методу факторного аналізу до загального масиву даних. Основним завданням дослідження було з'ясування того, який зміст та тенденції властиві структурі цінностей та смислів в контексті актуалізації змісту політичних уподобань.

Методиками дослідження виступали: стандартизовані опитувальники: СЖВ (смісловиттєвих відношень) Д. Леонтьєва; «Ціннісні орієнтації»

М. Рокіча та анкети-опитувальники з визначення політичних уподобань «Мій образ політики» та «Що являє собою сучасна українська політика» [3]. В дослідженні взяли участь студенти ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка м. Чернігова в кількості 130 осіб. Для аналізу результатів дослідження було використано метод факторного аналізу з варімакс обертанням.

Результати дослідження та їх аналіз. Факторна структура **особистісних смислів** представлена чотирма факторами, які складають 55,42 % дисперсії вибірки, за коефіцієнтом КМО (0,727) достовірність факторної моделі є високою.

Фактор 1. «Задоволеність змістовним життям — нереалізовані життєві можливості», дисперсією 28,812 %, має біполярну структуру. Даний фактор вказує на значущість для молоді повсякденного життя та задоволеності ним (Мої повсякденні справи приносять мені задоволення (0,757)), а також його оцінку як змістовного (Якщо б мені довелося сьогодні підводити підсумок свого життя, то я сказав би, що воно було в повній мірі змістовним (0,718)). Інша тенденція фактору підкреслює нереалізованість життєвих планів (Я не досяг успіхів в реалізації своїх життєвих планів (0,753)) та апатичність соціальних устремлінь (Моє життя пусте і нецікаве (0,719)). Відтак, даний фактор визначає дві протилежні спрямованості: а) «задоволеність змістовним життям» — отриманням від життя максимуму, досягненням змістовних результатів в житті та відсутністю негативних переживань щодо здобутого життєвого досвіду; б) «нереалізовані життєві можливості» — втратою віри в свої сили та відсутністю значущих результатів в житті, занепадом особистісних прагнень та устремлінь щодо реалізації життєвих цілей.

Фактор 2. «Самодостатня цілеспрямованість — втрата віри в себе», дисперсія 10,434 %, має біполярну структуру. Провідною тенденцією даного фактору є особистісна обов'язковість та цілеспрямованість (Я людина дуже обов'язкова (0,827), Я упевнено можу назвати себе цілеспрямованою людиною (0,703)), а також прагнення до самостійного життєвого вибору (Я гадаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням (0,542)). Іншою тенденцією фактору є відсутність упевненості у власній життєвій перспективі (Моє життя уявляється мені надто безглуздим і безцілним (0,584)). Отже даний фактор визначає дві протилежні спрямованості: а) «самодостатня цілеспрямованість» — упевненість у власній життєвій стратегії, націленістю на результат, обов'язковістю щодо виконання даних зобов'язань та прагненням самостійного життєвого вибору; б) «втрата віри в себе» — песимістичною налаштованістю щодо оцінки власного життєвого досвіду та перспектив, занепадом особистісного духу.

Фактор 3. «Прагнення нових життєвих орієнтирів», дисперсія 8,651 %, має однополюсну спрямованість. Зміст фактору підкреслює потребу: віднайти життєві цілі (В житті я ще не знайшов свого призначення і зрозумілих цілей (0,784)), переживання нових емоційних вражень (Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим (0,750)) та афіляцію нових життєвих відкриттів (Кожен день здається мені завжди новим та не-

схожим на інші (0,604)). Основна тенденція фактору полягає в актуалізації життєвих спрямованостей, яскравому переживанні життєвих вражень, відкритті нових цілей та життєвих орієнтирів.

Фактор 4. «Визначеність в життєвих устремліннях», дисперсія 7,523 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору визначається: високим самоконтролем (Моє життя в моїх руках і я сам керую ним (0,682)), упевненістю у завтрашньому дні (Коли я піду на пенсію, то я маю намір зайнятися корисними справами, про які я мріяв раніше (0,648)), реалізацією власного вибору (Я гадаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням (0,585)) та яскравим переживанням нових вражень (Кожен день здається мені завжди новим та несхожим на інші (0,501)). Отже зміст фактору визначає спрямованість особистості до самодостатності та визначеності у власних життєвих устремліннях.

Факторна структура **термінальних цінностей** представлена п'ятьма факторами, які складають 56,18 % дисперсії, за коефіцієнтом КМО (0,703) достовірність факторної моделі є високою.

Фактор 1. «Ідеалізована констеляція життєвого успіху», дисперсія 19,094 %, має однополюсну спрямованість. Зміст фактору визначається цінностями: матеріальної забезпеченості (Матеріально забезпечене життя (0,799)), наявністю адекватної внутрішнім запитам роботи (Цікава робота (0,766)), злагоджених сімейних стосунків (Щасливе сімейне життя (0,716)) та можливості вільного вибору життєвих інтересів та діяльності (Свобода (0,664)). Даний фактор піднімає питання важливості для особистості матеріальних стимулів соціалізації (забезпеченість, робота), на другій ланці розташовується сімейне благополуччя, і зрештою на третій — цінність особистісної свободи.

Фактор 2. «Розкриття продуктивно-творчих устремлінь», дисперсія 14,970 %, має однополюсну спрямованість. Структуру фактору складають цінності, що актуалізують: пізнавальну активність (Пізнання (0,703)), реалізацію життєвих цілей (Продуктивне життя (0,662)) та творчі устремління (Творчість (0,644)). Даний фактор актуалізує значимість пізнавального інтересу до зростання продуктивності життя та його творчого наповнення, що дозволяє вивільнити «вільний дух пошукача» свіжих ідей.

Фактор 3. «Відданість красі та мистецтву», дисперсія 8,365 %, має однополюсну спрямованість. В основі даного фактору покладено цінності: глибокого емоційного переживання значимості іншого (Любов (0,716)) та сенситивно-творчого споглядання краси природи та мистецтва (Краса природи та мистецтво (0,680)). Відтак, основний зміст фактору актуалізує почуття щирості та відкритості в ставленні до процесу чуттєвого сприйняття природи та мистецтва.

Фактор 4. «Обізнаність в організації життя», дисперсія 7,363 %, має однополюсну спрямованість. Основну тенденцію фактору складають цінності: активності в організації життєвого простору та реалізації цілей (Активне продуктивне життя (0,826)) та зрілості в прийнятті важливих рішень (Життєва мудрість (0,753)). Провідною тенденцією даного фактору

є намагання досягнути суттєвого прогресу у вирішенні життєвих цілей послуговуючись власним досвідом успішного вирішення життєвих питань.

Фактор 5. «Свобода в реалізації життєвих інтересів», дисперсія 6,395 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору представлена цінностями: наявність справжніх друзів (Наявність хороших і вірних друзів (0,833)) та розважливого ставлення до життя (Розваги (0,755)). Вказаний фактор визначає цінність свободи в реалізації власних життєвих інтересів, що пов'язані із можливістю не обмеженого соціальними штампами відпочинку в середовищі довірених осіб (вірних друзів).

Факторна структура **інструментальних цінностей** представлена п'ятьма факторами, які складають 51,81 % дисперсії, за коефіцієнтом КМО (0,627) достовірність факторної моделі є середньою.

Фактор 1. «Сензитивний педантизм поглядів», дисперсія 18,545 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору складається із цінностей: сензитивності у відношенні до інших (Чутливість (0,807)), відповідальності за свої вчинки (Відповідальність (0,539)), педантичного ставлення до повсякдення (Акуратність (0,530)) та відкритості для сприйняття нового (Широта поглядів (0,509)). Даний фактор визначає тонку душевну організацію особистості, що має високу чутливість до проявів соціуму, покладаючи на себе високу міру відповідальності, що забезпечена педантичною організацією суб'єктивного простору, водночас дозволяючи собі досягати широкий соціально-середовищний контекст.

Фактор 2. «Толерантна самоорганізованість», дисперсія 10,046 %, має однополюсну спрямованість. Основу фактору складають цінності: витримки та лояльності до інших (Терпимість (0,768)), порядності по відношенню до інших (Чесність (0,678)), наполегливості у вирішенні важливих питань (Старанність (0,510)). Отже даний фактор ілюструє толерантність та чесність по відношенню до інших, а також старанність в особистих справах щодо досягнення особистих цілей.

Фактор 3. «Переконаність у власній правоті», дисперсія 8,346 %, має однополюсну спрямованість. Зміст фактору складають цінності: особистісної непохитності та наполегливості у відстоюванні свого (Тверда воля (0,795)), а також освіченості в життєвих питаннях (Освіченість (0,779)). Тенденція даного фактору визначає суб'єктивну переконаність у незмінності та правильності особистих знань і переконань щодо вибору свого життєвого шляху.

Фактор 4. «Усвідомленність раціонального самоконтролю», дисперсія 7,688 %, має однополюсну спрямованість. Основу фактору складають цінності: спроможність захистити свої інтереси (Сміливість у відстоюванні свого (0,738)), контроль емоційно-поведінкових актів (Самоконтроль (0,687)), раціональне відношення до власних ресурсів (Раціоналізм (0,508)). Зміст фактору актуалізує сміливість особистості відносно власних прагнень щодо раціонального самоконтролю.

Фактор 5. «Експектації щодо недоліків в собі та інших», дисперсія 7,194 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору складається із цінностей: ідеалізована вимогливість до себе та інших (Непримиренність

до недоліків в собі та інших (0,835)), завищені вимоги щодо інших (Високі запити (0,588)) та кропіткє ставлення до праці (Старанність (0,568)). Провідною тенденцією фактору є непримиренність до недоліків та високі запити щодо себе і інших, як результат старанність у справах, що визначають життєві пріоритети.

Факторна структура **політичних смислів** представлена чотирма факторами, які складають 54,94 % дисперсії за коефіцієнтом КМО (0,831) достовірність факторної моделі є високою.

Фактор 1. «Перманентні аутсайдерські настрої — впорядкованість духовних переживань», дисперсія 35,564 %, має біполярну структуру. Провідну тенденцію фактору складають політичні смисли, що актуалізують постійні аутсайдерські настрої щодо політики: відсутність бажаного результату (Не результативна (0,833)), нечесність і неправдивість (Несправедлива (0,817)), недостатня досвідченість (Незріла (0,696)), відсутність стійкої позиції (Слабка (0,648)), латентність (Темна (0,644)), акцентованість на негативі (Неприємна (0,531)), суперечливість (Конфліктна (0,511)). Інша тенденція фактору представлена політичними смислами, що відображають внутрішню узгодженість та відкритість: гарантія підтримки (Надійна (0,623)), стабільна та зрозуміла (Постійна (0,591)), сповнена духовності (Духовна (0,579)), відкрита для всіх (Прозора (0,575)). Отже даний фактор визначає дві протилежні спрямованості: а) перманентні аутсайдерські настрої — налаштованість на негативний перебіг подій, констатує відсутність потрібного результату, зауважує на розумінні соціальної несправедливості та недостатній досвідченості, вказує на слабкість та конфліктність; б) впорядкованість духовних переживань — надійність, стабільність та постійність духовних переживань, а також відкритість іншим.

Фактор 2. «Усвідомлена самодостатність — суперечлива ідентичність», дисперсія 7,046 %, має біполярну структуру. Головною тенденцією фактору є політичні смисли, що підкреслюють вимогливість до себе та самодостатність: високі запити (Висока (0,732)), доступність та автентичність (Зрозуміла (0,699)), систематизованість (Організована (0,568)). Іншою тенденцією фактору є політичні смисли, які визначають парадоксальну спрямованість: суперечливу життєву позицію (Парадоксальна (0,696)). Отже даний фактор визначає дві протилежні спрямованості: а) усвідомлена самодостатність — високі запити, зрозумілість та систематизованість; б) суперечлива ідентичність — парадоксальність суб'єктивних прагнень та вірувань.

Фактор 3. «Ейфорійна захопленість — боротьба інтересів», дисперсія 6,645 %, має біполярну структуру. Провідна тенденція фактору визначає політичні смисли, які підкреслюють емоційність переживань: виявлення емоційного сплеску цікавості (Цікава (0,764)), широта осягнення (Загальна (0,566)). Інша тенденція підкреслює зіставлення та протиборство протилежних інтересів (Конфліктна (0,592)). Отже даний фактор визначає дві протилежні спрямованості: а) ейфорійна захопленість — акцентованість на власних інтересах, цілях та широта їх осягнення; б) боротьба інтересів — перетин інтересів та боротьба протилежних позицій.

Фактор 4. «Цілеспрямована наполегливість», дисперсія 5,649 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору представлена політичними смислами: стабільна перманентність (Одноманітна (0,777)) та владна диспозиція (Впливова (0,689)). Провідною тенденцією фактору є націленість на процес реалізації перманентних цілей та уподобань.

Факторна структура **політичних цінностей** представлена чотирма факторами, які складають 59,34 % дисперсії за коефіцієнтом КМО (0,839) достовірність факторної моделі є високою.

Фактор 1. «Прагматична регламентованість життя — гуманізація політичних орієнтирів», дисперсія 33,613 %, має біполярну структуру. Головною тенденцією фактору є політичні цінності, що обмежують свободи та права: надмірна регламентованість відносин (Жорстка регламентованість соціально-політичних відносин (0,706)), непохитність та незламність переконань (Політична амбіційність та упередженість політиків (0,647)), практичне відношення до всього (Прагматичне ставлення до суспільства (0,587)), орієнтація на конфлікт та супротив (Спрямованість на загострення політичних процесів в державі (0,518)). Протилежною тенденцією фактору є актуалізація просоціальних політичних цінностей: рівних можливостей для усіх (Соціальна справедливість (0,744)), зрозумілості глобальних цілей (Чіткість політичних орієнтирів (0,706)), достатку (Соціальне благополуччя (0,645)). Отже, даний фактор визначає дві протилежні спрямованості: а) прагматична регламентованість життя — обмеження громадських та особистісних прав, закритість та регламентованість життєвого вибору, упередженість та конфліктність; б) гуманізація політичних орієнтирів — пропагування вільних можливостей, соціальної справедливості, достатку та зрозумілості правил громадського життя.

Фактор 2. «Хаотична аномія політичних спрямувань», дисперсія 10,332 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору представлена політичними цінностями, що підкреслюють розлад та стагнацію соціальних перспектив: безперервна нестабільність (Політична нестабільність (0,819)), незрозумілість ціннісних орієнтирів (Неузгодженість політичних цінностей та ідеалів в суспільстві (0,696)), суперництво та протидія (Безперервна боротьба політиків (0,513)). Відтак, головна спрямованість фактору підкреслює хаотичність та дисгармонічність, відсутність зрозумілих життєвих цілей та провокування постійних суперечок і боротьби.

Фактор 3. «Абсолютизація політичної лояльності», дисперсія 7,984 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору представлена політичними цінностями, які відзначають соціальну налаштованість: уміння пробачати образи та зневагу (Прихильність до політичних опонентів (0,747)), відкритість та щиросердність (Відвертість та щирість політиків (0,523)), громадська солідарність (Соціальна підтримка дій політиків (0,512)). Отже фактор абсорбує чесноти людяності, що посилюють відвертість ставлення до інших, громадську підтримку та солідарність.

Фактор 4. «Індиферентно-песимістичний консерватизм», дисперсія 7,420 %, має однополюсну спрямованість. Структура фактору представлена політичними цінностями, які відзначають закритість та відособленість

особистості: закритість (Консерватизм та незмінність (0,727)), індиферентність (Байдужість до політичного майбутнього (0,709)), конфліктність (Спрямованість на загострення політичних процесів в державі (0,576)). Фактично в даному факторі актуалізується тенденція щодо байдужості до майбутнього та агресивності в ставленні до сьогодення, особистісній закритості та консерватизмі у ставленні до життя.

Висновки. Таким чином, факторна структура дозволила визначити зміст ціннісно-сміслових настанов студентської молоді, втілених у намаганнях побудувати смисло-життєві орієнтири в структурі індивідуальної концепції політичних уподобань. Відтак, визначено кілька тенденцій, що ілюструють зміст досліджуваних феноменів серед студентської молоді:

1. Особистісні смисли визначають: ставлення до життя, де на одному полюсі знаходиться **задоволеність** його змістовністю, а на іншому утрачені можливості; **самооцінку**, де внутрішня самодостатність протиставлена апатичній налаштованості; **цілеспрямованість**, що визначається активністю життєвих прагнень щодо цілей, протиставлених внутрішній песимістичності.

2. Термінальні цінності акцентують увагу на ідеалізованому розумінні принципу **успішного життя**; перенесенні в соціум власних **творчих устремлінь**; зверненням до **краси та мистецтва**, як засобу забезпечення власного «Я» від соціальних штампів; повнотою **освіченості** (досвід) в життєвій організації; **вільному виявленні** особистісних пріоритетів та уподобань.

3. Інструментальні цінності вказують на: **чуттєвість** та виявлення **педантизму** у поглядах на життя; **лояльності** та **самоорганізованості**; **упевненості в собі** та власних переконаннях; **раціональному** контролю власного Я; **вимогливістю** до себе та інших.

4. Політичні смисли визначають тенденції: внутрішнього **душевного стану**, де з одного боку проявляються песимістичні настрої, а з іншого впорядкованість душевних переживань; **ідентичності**, де самодостатність на одному полюсі, а конфліктність внутрішнього Я на іншому; **ставлення до життя**, де з одного боку присутня тенденція до зацікавленості, а з іншого конфлікту; **наполегливості** в досягненні мети.

5. Політичні цінності наголошують на: **свободі життєвого вибору**, де з одного полюсу діє прагматична регламентованість, а з іншого її гуманістична спрямованість; ілюстрації **політичного нігілізму** та хаотичного устрою життя і діяльності; відкритому та **прихильному ставленні до інших** на протигагу **індиферентності** та консерватизму.

Отже ціннісно-смістова актуалізація політичних уподобань відзначається формуванням відповідного змісту в структурі політичних цінностей та смислів як універсальних інструментів відображення соціально-політичної дійсності.

Список літератури

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
2. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности / А. И. Донцов // Советская педагогика. — 1974. — № 5. — С. 67–76.
3. Котляр О. О. До проблеми визначення взаємозв'язків між компонентами політичної свідомості / О. О. Котляр // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: [зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Слюсаревського]. — К.: Міленіум, 2010. — Вип. 10. — С. 3–15.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 486 с.

Котляр А. А.

аспирант

Института социальной и политической психологии НАПН Украины

ФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Резюме

Данная статья рассматривает особенности факторной модели ценностно-смысловой актуализации содержания политических предпочтений студенческой молодежи. Установлены основные тенденции ценностно-смысловой актуализации в структуре политических предпочтений.

Ключевые слова: ценности, смыслы, политические предпочтения, ценностно-смысловая актуализация, факторная модель политических предпочтений.

Kotlyar A. A.

graduate of the Institute of Social and Political Psychology NAPS of Ukraine

FACTOR MODEL OF VALUE-SEMANTIC ACTUALIZATION OF POLITICAL PREFERENCES

Summary

This article discusses the features of the factor model value-semantic content of mainstream political preferences of students. Getting the key trends value-semantic structure in mainstream political preferences.

Key words: values, meanings, political preferences, value-sense actualization, factor model of political preferences.

УДК 37.015.3

Коць М. О.

кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті здійснено теоретичний аналіз та представлено модель активності суб'єктів педагогічної взаємодії — викладача ВНЗ і студента — майбутнього педагога.

Ключові слова: активність, суб'єкт, педагогічна взаємодія, освітній процес.

Постановка проблеми. Методологічне значення поняття активності стосовно психологічних досліджень розкривається передусім у принципі активності суб'єкта діяльності. Активність при цьому виступає як особлива якість взаємодії суб'єкта з об'єктивною реальністю; такий спосіб самовираження й самоздійснення особистості, при якому або досягається, або немає її якості як цілісного, самостійного та саморозвивального суб'єкта.

У процесі розгляду проблеми суб'єкта одним із головних є питання про те, які види активності особистості й прояву індивідуальності дають підстави для суджень саме про суб'єктні якості людини.

Аналіз діяльності суб'єктів навчальної діяльності здійснюється в руслі як загальнофілософського, психологічного, так і конкретно педагогічного завдання.

Проблема суб'єкта та його активності (діяльності, спілкування, споглядання тощо), що йде від філософії, найбільш систематично й послідовно розроблена та розвивається в психології, переважно на методологічній основі діяльнісного, точніше — суб'єктно-діяльнісного підходу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У сучасній психології залишається актуальною проблематика суб'єктної активності особистості, її творчої ролі в перетворенні свого життя. Сьогодні положення про активність суб'єкта діяльності отримали своє нове трактування в конкретних психологічних дослідженнях (А. А. Асмолов, А. В. Брушлінський, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков, В. А. Сосновський та ін.).

Активність у суб'єктному підході у вітчизняній психології розглядається як спосіб самовираження й досягнення цілісності, як здатність до самодетермінації, самовдосконалення, саморегуляції та саморуку (Ж. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлінський, О. К. Осницький, С. Л. Рубінштейн, В. А. Татенко, І. С. Якиманська й ін.).

Зміст навчальної діяльності припускає активну участь учнів у цій діяльності, оскільки передбачає творчу переробку отриманої інформації для її глибшого засвоєння. Так, сучасна соціокультурна ситуація, для якої характерні підвищений інтерес до розвитку школи й окремої особистості, до

інтелектуальної свободи людини, розкриття її творчого потенціалу, формування критичності та самокритичності, активності й ініціативи, обумовлює новий підхід до підготовки майбутнього вчителя, який пов'язаний з розвитком педагогічно доцільних відносин у системі «вчитель — учень» [1].

Цей процес сьогодні розглядає учня як суб'єкта змін, співучасника педагогічного процесу, як творчу особистість, а не як об'єкт зовнішніх дій і впливів (В. П. Безпалько, В. В. Горшкова та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. У вітчизняній педагогіці до розробки суті педагогічної взаємодії зверталися психологи й педагоги. Інтерес до цієї проблеми виражений і в зарубіжних публікаціях психолого-педагогічного напрямку [2].

Розглядаючи освіту як процес залучення до соціокультурної діяльності та оволодіння її змістом і засобами, педагоги більш схильні до бачення педагогічного процесу як спільної продуктивної діяльності педагога й учнів.

У педагогіку уведено такі поняття, як «педагогічна взаємодія» та «дидактична взаємодія» [3]. У них основна педагогічна ідея полягає в тому, що процес виховання й навчання не є механічною сумою дії виховання на активність самого вихованця. Характер прояву активності вчителя та учня в навчальній і позанавчальній діяльності може бути різним, а, відповідно, можуть спостерігатися різні варіанти взаємодії.

На думку В. В. Давидова, педагогічна взаємодія охоплює оптимальне співвідношення як педагогічного впливу, так і його активного сприйняття, власну активність учня [4].

Узагальнюючи різні підходи до досліджень педагогічної взаємодії, можна виділити два основні напрями в індивідуальній діяльності кожного педагога: перший — «суб'єкт-вчитель — суб'єкт-учень» і другий — «суб'єкт-вчитель — об'єкт-учень». Якщо в першому випадку йдеться про взаємодії, то в другому — про дію на учнів у педагогічному процесі.

Навчальна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін — учнів (учня) — учителя, які виступають у позиції суб'єктів, де узгоджена дія має результат і підсилюється психічним станом контакту.

Внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирої, справжньої пошани один до одного, емпатійність і толерантність. Зовнішній прояв контакту — це поведінка суб'єктів, котрі взаємодіють.

Слід відрізнити загальнопсихологічний принцип суб'єктності від феноменів суб'єктивності, безпосередньої представленості суб'єктивної реальності в кожному з нас. Можливість усвідомлення деяких аспектів цілісних відносин зі світом властива суб'єктові саме соціальних відносин.

До суб'єктних характеристик людини слід додати її характеристику і як особистості, і як суб'єкта. Вона включає, за Є. О. Климовим, спрямованість, мотиви; ставлення до оточуючих, до діяльності, до себе; саморегуляцію, що виражається в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна; креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [5].

Усі ці характеристики повною мірою властиві і суб'єктам освітнього процесу. П. Ф. Каптерев вважає, що сукупний суб'єкт освітнього процесу повинен бути представлений одним освітнім полем — полем навчання й розвитку як учня, так і вчителя [6]. Отже, суб'єкти освітнього процесу, взаємодіючи, саморозвиваються.

Багато дослідників, розглядаючи поняття активності, підкреслюють її нерозривний зв'язок із мотивами, потребами, діяльністю, творчістю, саморегуляцією (К. О. Абульханова-Славська, Л. Ф. Алексеева, А. А. Волочков, В. І. Моросанова й ін.).

Так, зокрема, К. О. Абульханова-Славська зазначає, що активність постає як потреба в діяльності, яка представлена ієрархічно вибудованими мотивами [7]. На думку дослідниці, найбільш істотна для психології суб'єкта риса активності полягає в тому, що остання спрямована на зняття неминуче виникаючих суперечностей між бажаннями й можливостями особистості та вимогами суспільства

На думку Л. Ф. Алексеевої, у психології активність розглядається як одна з найважливіших категорій, що характеризує діяльний стан людини. Активність завжди спрямована на усунення або внутрішніх суперечностей організму, або суперечностей між організмом і середовищем, між суб'єктом та навколишнім середовищем, між особистістю й соціальним середовищем. Вона виявляється всередині організму у вигляді фізіологічних, нейрофізіологічних, психічних процесів, а поза організмом — у вигляді реакції, дій, поведінкових актів, поведінки, діяльності, спілкування, пізнання, споглядання на індивідуально-суб'єктному, індивідуально-особистісному рівнях. Усунення суперечностей відбувається або зі зміною суб'єктом самого себе, або перетворенням довкілля [8].

А. А. Волочков звертає увагу на те, що, якщо категорія «діяльність» увагу акцентує на взаємодії операційно-динамічної, соціальної нормативності й відтворення соціокультурного досвіду, то категорія «активність» — на здатності суб'єкта до виходу за межі заданих умов життєдіяльності (ініціатива, творчість, пошук, подолання тощо). В індивідуальному стилі діяльності домінують не внутрішні його умови, що лише забезпечують індивідуальну своєрідність діяльності та її регуляції (індивідуально-своєрідне в соціально-типовому), а орієнтація на відповідність зовнішнім вимогам [9].

В. А. Петровський розглядає таке поняття суб'єктності особистості, як надситуативну активність. На основі зіставлення адаптивного й неадаптивного трактувань активності ним поставлено питання, що раніше не піднімалося, — про саму правомірність розуміння людського індивіда як *суб'єкта*, можливості інтерпретації його як *causa sui* («причини себе»). Дослідник висловив припущення про існування активно-неадаптивних дій, у яких людина вільно та разом із тим відповідально виходить за межі передумовленого, й розробив метод аналізу активної неадаптивності людини — метод «віртуальної суб'єктності». На основі цього методу окреслено явища активної неадаптивності: «безкорисливий ризик», «презумпція існування рішення», «вихід за межі прогнозованого» та ін., у яких людина об'єктивно вважає себе суб'єктом [10].

В. І. Моросанова розглядає поняття активності суб'єкта крізь призму поняття саморегуляції. При взаємодії з навколишнім світом, на думку дослідниці, людина безперервно стикається із ситуацією вибору різних способів реалізації своєї активності залежно від своїх цілей, індивідуальних особливостей та умов дійсності, що оточує її, особливостей людей, котрі взаємодіють із нею. Але якщо є ситуація вибору, то зняття невизначеності можливе лише засобами регуляції, а в разі психічної регуляції — засобами саморегуляції в тому сенсі, що людина сама досліджує ситуацію, програмує свою активність і контролює та коригує результати [11].

Отже, можна відзначити активність суб'єкта як цілісну систему, яка проявляється в усіх видах діяльності, впливає на них, а також проявляється у взаємодії суб'єктів.

Виходячи із загальних принципів діяльнісного підходу, психологічний аналіз професійного становлення спирається на принцип активності особистості.

У нашій моделі активності суб'єктів педагогічної взаємодії ми беремо за основу динамічну систему відносин суб'єктів (рис. 1).

А. А. Волочков визначає поняття «активність» як універсальний спосіб, форму й міру природно-соціальних взаємодій, у процесі яких людина розвивається та проявляється переважно як їх суб'єкт (перш за все в плані переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою). Активність людини являє собою єдиний потік взаємодій, який забезпечує цілісність і постійний розвиток його суб'єкта [9]. Активність, як і сам рух, різноманітна у своїх зовнішніх та внутрішніх проявах, але водночас — цілісна.

Освітній процес ми розглядаємо як цілісний процес, який одночасно охоплює фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток суб'єкта, а педагогічний процес — це динамічна взаємодія вихователів та вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети. Тому можна констатувати, що в педагогічному процесі соціальні ідеї перетворюються в якості особистості.

Результативність педагогічного процесу залежить від дії внутрішніх стимулів і мотивів навчально-виховної діяльності; доцільності, своєчасності та інтенсивності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних й ін.) стимуляторів.

Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання та навчання. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство». Взаємодія — це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, які, розв'язуючи спільні проблеми, взаємовпливають, доповнюють один одного й досягають успіху у виконанні поставлених завдань.

Активність суб'єктів (викладач та студент) педагогічної взаємодії взаємопов'язана з педагогічним процесом і педагогічною взаємодією. Цілісна активність суб'єктів у педагогічній взаємодії інтегрує різні прояви

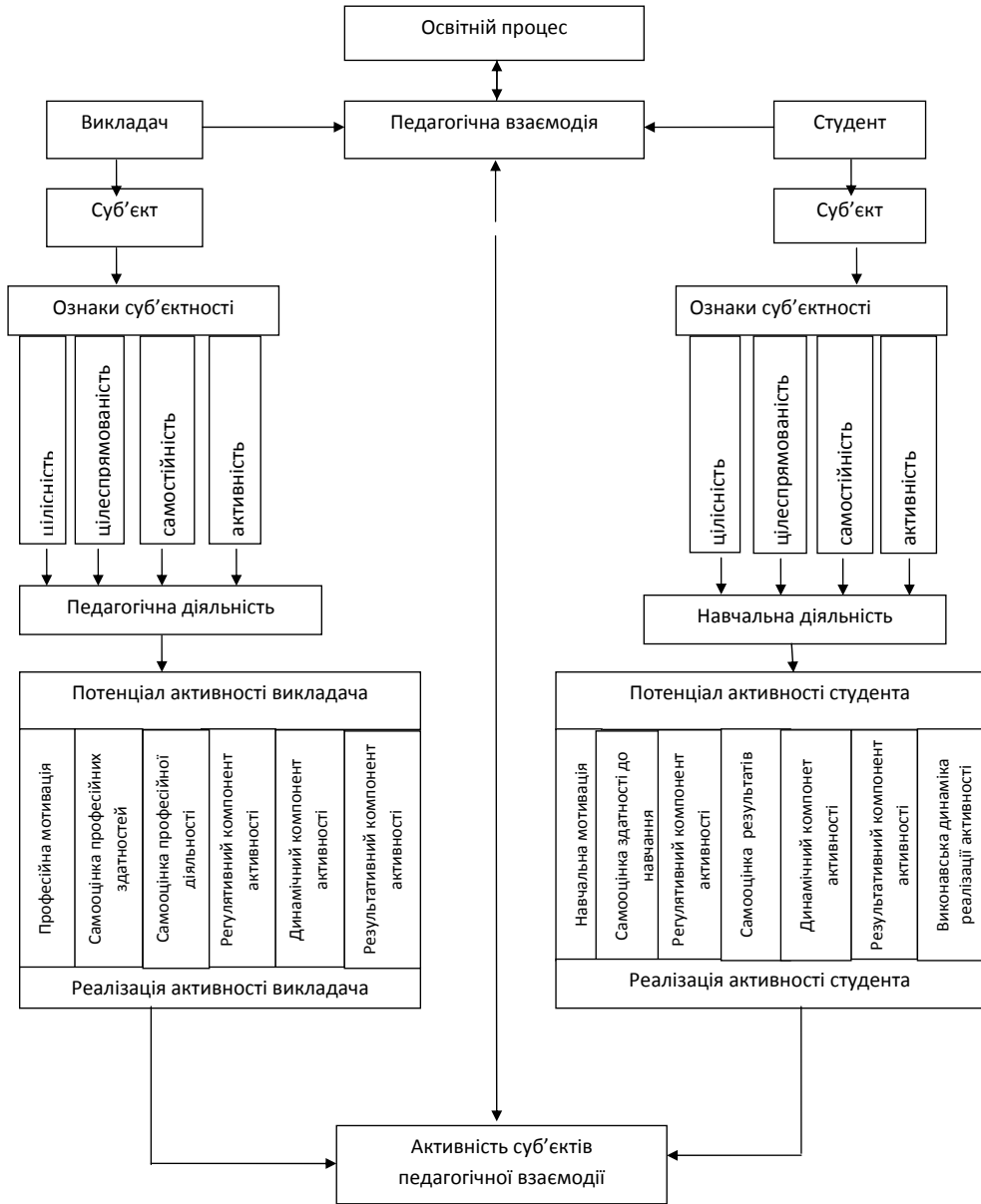


Рис. 1. Модель активності суб'єктів педагогічної взаємодії

активності, найбільш істотні для цієї діяльності, що становить потенціал їхньої активності.

Викладач ВНЗ як *суб'єкт* педагогічної діяльності є сукупністю, сплавом індивідуальних, особистісних, власне суб'єктних якостей, адекватність яких вимогам професії забезпечує ефективність його праці.

Суб'єктність, на думку А. В. Брушлінського, є вищим рівнем активності, цілісності, автономності людини. Цілісність суб'єкта означає єдність, інтегративність не тільки діяльності, а й узагалі всіх видів його активності [12].

У структуру суб'єктності педагога входять і є важливими такі компоненти: активність, здатність до рефлексії, свобода вибору й відповідальність за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння та прийняття іншого, саморозвиток. Зміна структури суб'єктності педагога відбувається залежно від процесу становлення вчителя в професії: чим більший стаж педагогічної роботи й вік вчителя, тим більшою мірою він ставиться до себе як до цінності та суб'єкта власної професійної діяльності й до учня — як до цінності та суб'єкта навчальної діяльності.

Реалізація активності викладача. Психолого-педагогічними умовами активності викладача є потреби в професійно-педагогічній самореалізації; сформованість механізму усвідомленого продуктивного професійного самопізнання; вільний вибір альтернатив можливостей самореалізації; індивідуальний стиль самореалізації; здатності до саморегуляції й рефлексії. Професійна активність самореалізації особистості визначена як процес переходу її індивідуального в соціальне, під час якого здійснюється розкриття набутих особистістю сутнісних сил, що виявляється у всіх видах діяльності в межах певної професії.

Підставою становлення суб'єктності майбутнього педагога є прояв його як самоорганізованого суб'єкта вільного свідомого вибору та прийняття майбутньої професії як пріоритетної життєвої цінності й оптимальних із погляду його особистісних схильностей способів оволодіння нею; як суб'єкта власної освітньої діяльності, яка характеризується індивідуальною освітньою траєкторією, продуктивною взаємодією викладача та студентів, розвитком мотивації досягнень, креативним прогнозуванням сценаріїв своїх професійної й життєвої перспектив.

Сутність *суб'єктної активності студента* полягає, на нашу думку, в умінні поставити мету, оптимально організувати процес розв'язання висунутого завдання та раціонально управляти цим процесом. Прояви суб'єктної активності можливі в різних сферах життєдіяльності студента — предметно-практичній діяльності, пізнанні, спілкуванні тощо.

Навчальна активність студента — це результат інтеграції різних видів і проявів активності, найбільш істотних саме у сфері навчальних взаємодій (інтелектуальної, пізнавальної, вольової тощо) У найбільш загальному вигляді навчальна активність розглядається як якісно-кількісна міра взаємодії суб'єкта із середовищем навчання. Згідно з А. А. Волочковим, це не стільки міра включення в освітню діяльність «ззовні», скільки ступінь залежності діяльності від самого суб'єкта [9].

Структура навчальної активності А. А. Волоčkова, яка в нашому дослідженні була прийнята за базову, представлена чотирма підсистемами. До неї входять потенціал активності (що включає навчальну мотивацію й здатність до навчання), регулятивний, динамічний компоненти (відображає наявність виконавських навичок, творчих здібностей і самостійності),

результативний компонент (представлений об'єктивними результатами навчальної діяльності та задоволеністю досягнутим).

Важливою умовою оптимізації потенційних можливостей особистості є її активність, спрямованість на певний вид діяльності.

Реалізація активності студента у ВНЗ здійснюється в навчально-професійної діяльності. Основними компонентами активності студента ВНЗ як суб'єкта навчально-професійної діяльності є мотиваційні складники (ціннісні й смисложиттєві орієнтації, потребнісний профіль і бажані сфери діяльності, професійні інтереси, навчально-професійна мотивація) та компоненти особистісного рівня самоконтролю (задоволеність професією, рівень самооцінки професійно важливих якостей, рівні особистісної самооцінки, суб'єктивного контролю). Навчальна форма активності студента становить структурну основу для організації навчальної діяльності, розвивається в процесі професійного навчання більш успішно, на відміну від її професійної форми, співвіднесена з вимогами освоюваної спеціальності.

Значущість дослідження проблеми активності суб'єктів педагогічної взаємодії полягає в тому, що такі провідні її аспекти, як мотивація й особистісний рівень самоконтролю, є внутрішніми потенціалами, умовою та результатом становлення професіонала. Ці компоненти розглядаються як рушійна сила діяльності суб'єкта, як активність, яка проявляється в його ставленні до змісту й процесу навчання у ВНЗ і майбутньої професійної діяльності, у прагненні до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності.

Висновки. У процесі навчання у ВНЗ відбуваються зміни психологічних складових частин активності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Динаміка змін різною мірою стосується всіх її компонентів: більш інтенсивні зміни спостерігаються в змісті мотиваційних аспектів професіоналізації, менш значущі зміни — в особистісному рівні самоконтролю.

Активність суб'єктів педагогічної взаємодії характеризується усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін — студентів — викладачів ВНЗ, які виступають із позиції суб'єктів, де узгоджена дія має результат і підсилюється психічним станом контакту. Взаємодіючи, суб'єкти освітнього процесу саморозвиваються.

Навчальна діяльність студента розгортається як процес взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу, насамперед із викладачами. Відповідно до того, наскільки процес взаємодії викладача та студента має риси діалогу, сприяння, бездіяльності або протидії, залежить динаміка розвитку активної позиції студента — майбутнього педагога.

Список літератури

1. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1986. — 144 с.
2. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения : [пер. с англ.] / Э. Стоунс ; под ред. Н. Ф. Талызиной. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.
3. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. — 355 с.

4. Давыдов В. В. Культура, образование, мышление / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Перспективы. Вопросы образования. — 1992. — № 1-2. — С. 18-28.
5. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М. : Изд-во МГУ, 1995. — 246 с.
6. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования : избр. пед. соч. / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. — 346 с.
7. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 2001. — С. 37-115.
8. Алексеева Л. Ф. Проблема активности личности в психологии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. Ф. Алексеева ; Новосибирск. гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 1997. — 42 с.
9. Волочков А. А. Психология активности субъекта бытия: интегративный подход : монография / А. А. Волочков. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2007. — 376 с.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д. : Феникс, 1996. — 509 с.
11. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова / Психол. журн. — 1995. — Т. 16, № 4. — С. 26-35.
12. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; [отв. ред. В. В. Знаков]. — М. : Ин-т психологии РАН; СПб. : Алетейя, 2003. — 272 с.

Коць М. О.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогической и возрастной психологии
Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ
АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Резюме

В статье произведен теоретический анализ и представлена модель активности субъектов педагогического взаимодействия — преподавателя вуза и студента — будущего педагога.

Ключевые слова: активность, субъект, педагогическое взаимодействие, образовательный процесс.

Kots M. O.

Ph. D. in Psychology,
assistant professor of educational and developmental psychology
of Eastern European National University Lesya Ukrainka

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF BUILDING OF TEACHER'S
COOPERATION SUBJECTS ACTIVITY MODEL**

Summary

The article presents the theoretical analysis and reproduces the teacher's cooperation subjects activity model in the «teacher-student-future educator» system.

Key words: activity, subject, teacher interaction, educational process.

УДК 616.89-008.47

Кривоногова О. В.

кандидат психологических наук,
и. о. доцента кафедры специальной педагогики и психологии
Южноукраинского национального педагогического университета
имени К. Д. Ушинского

Шустова Т. М.

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии
Южноукраинского национального педагогического университета
имени К. Д. Ушинского

**ЗНАЧИМОСТЬ ФАКТОРА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи типа воспитания в семье и наличия нарушений внимания у детей старшего дошкольного возраста. Приводятся рекомендации для родителей по развитию произвольного внимания у дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, внимание, нарушения внимания, типы воспитания.

Постановка проблемы. На протяжении дошкольного возраста развиваются свойства внимания и его произвольность. Ребенок учится управлять собой и сознательно направлять свое внимание на определенный предмет. При этом он использует для организации внимания внешние средства, прежде всего слово и указательный жест взрослого, т. е. внимание становится опосредованным.

Развитие свойств и видов внимания дошкольника существенно зависит от значимости, эмоциональности, интереса для него материала, от характера деятельности, которую выполняет ребенок. Так, показатели внимания значительно возрастают в сюжетно-ролевых и дидактических играх. Развитие внимания тесно взаимосвязано с развитием воли и произвольности поведения, способности управлять своим поведением.

Внимание дошкольника тесно связано с восприятием. Выделение предмета из фона, выделение деталей, сопоставление с эталоном — все перцептивные действия включают внимание и ведут к его развитию. Это видно по качественным изменениям: нарастает устойчивость и сосредоточенность внимания. Дошкольник подолгу может рисовать, «исследовать» песок, играя в куличики или строя домики. Под влиянием новых требований в новых видах деятельности возникает задача не отвлекаться, рассмотреть детально и т. п., тогда начинают формироваться специальные действия внимания, оно приобретает произвольный преднамеренный характер — новое качество.

Отклонения внимания от нормы проявляются в следующем: недостаточном развитии основных свойств внимания, таких как концентрация, пере-

ключаемость, устойчивость, распределяемость и объем. Наиболее важными чертами отклонения внимания являются показатели уровня развития внимания, которое проявляется в особенностях произвольного и произвольного внимания.

Зачастую нарушения внимания связаны с различными биологическими факторами: патологии беременности и родов матери, интоксикации, генетическая предрасположенность, минимальная мозговая дисфункция, интеллектуальные и речевые нарушения [1; 2]. Наряду с названными факторами многими авторами подчеркивается важность и социально-психологических факторов, в том числе особенностей семейного воспитания, в процессе формирования произвольного внимания у детей.

Педагогические ошибки семейного воспитания обусловлены неадекватным использованием педагогических приемов без понимания закономерностей психического развития и особенностей психических процессов и свойств. Если взрослый в процессе воспитания не использует знаковых и организационных средств для управления вниманием, не переводит ребенка поэтапно с жестовой на знаковую и словесную регуляцию внимания, то наблюдается отставание в развитии. Но если при этом ребенок осваивает различные виды деятельности при незначительном влиянии взрослого, то процесс развития внимания также задержится. Если в свободное время ребенок максимально предоставлен самому себе и не занят каким-либо организованным делом, то внимание его подчинено спонтанным внешним воздействиям и закономерностям произвольного внимания. Такой ребенок беспорядочно переключает внимание с одного предмета на другой в зависимости от их яркости. Спонтанное, беспорядочное переключение внимания приводит к быстрому утомлению, делает ребенка рассеянным, неспособным к организованной содержательной деятельности, так как он не обучен приемам организации внимания, удержания его на объекте, концентрации или распределения на свойствах объекта, правилах выполнения деятельности. Отсутствие организованного внимания может задержать развитие мышления, восприятия, воли, так как они тесно взаимосвязаны.

Целью исследования было изучение взаимосвязи между типом воспитания и наличием нарушений внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 48 детей старшего дошкольного возраста, являющиеся воспитанниками детского сада компенсаторного типа для детей с легкими и затухающими формами туберкулеза. Для реализации цели исследования была составлена батарея психологических тестов, включающая тест на изучение особенностей родительского воспитания и методики исследования особенностей внимания.

Для исследования особенностей внимания были использованы психологические методики: «Корректурная проба», «Теплинг-тест», «Недостающие детали», «Найди предмет».

Для изучения особенностей семейного воспитания была использована методика Эйдмиллера [4].

Результаты и их обсуждение. В результате исследования в группе старших дошкольников обнаружены следующие нарушения внимания: сужение объема, снижение распределяемости внимания, снижение концентрации внимания, снижение переключаемости (табл. 1).

В то же время выявлена крайняя истощаемость нервных процессов в исследованной группе детей, что свидетельствует об ослабленности центральной нервной системы и возможности органического поражения ЦНС.

Таблица 1

Нарушения внимания у дошкольников

Нарушение внимания	Абс. к-во детей	%
Сужение объема	1	2±2
Снижение концентрации	2	4±3
Снижение распределяемости	1	2±2
Снижение переключаемости	1	2±2
Сочетанные нарушения	28	58±7
Нет нарушений	15	31±7

Таким образом, из 48 обследованных детей у 33 (69±7 %) обнаружены нарушения внимания, из них у 28 (58±7 %) сочетанные.

Далее мы исследовали тип семейного воспитания, для чего обследованные дошкольники были разделены нами на две группы. В первую группу вошли дети с нарушениями внимания в количестве 33 человек, во вторую — дошкольники, не имеющие нарушений внимания, в количестве 15 человек. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Тип семейного воспитания в группах обследованных

Тип семейного воспитания	Группа дошкольников с нарушениями внимания (n=33)		Группа дошкольников без нарушений внимания (n=15)	
	Абс.	%	Абс.	%
Доминирующая гиперпротекция	6	18±7	1	7±7
Потворствующая гиперпротекция	8	24±8	2	13±9
Гипопротекция	10	30±8	1	7±7
Эмоциональное отвержение	7	21±7	–	0+7
Воспитание в условиях жестких взаимоотношений	2	6±4	–	0+7
Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности	–	0+3	–	0+7
Гармоничное	–	0+3	11	71±12

Из данных таблицы следует, что ни один ребенок, имеющий нарушения внимания, не получил гармоничного воспитания, в то время как большинство детей, не имеющих нарушений внимания, получили гармоничное воспитание (разница достоверна). Таким образом, можно сделать вывод, что дисгармоничное семейное воспитание является фактором, способствующим развитию нарушений внимания у старших дошкольников.

Организация условий восприятия существенно влияет на процесс внимания. Так, особенности воспринимаемых объектов могут активизировать внимание или привести к быстрому утомлению и снизить его эффективность. Это такие характеристики объектов, как слабая, недостаточно интенсивная яркость, мелкие или сложные по структуре объекты, чересчур яркие и сильные раздражители, длительно действующие или, наоборот, кратковременные, их частота, наличие движений или их отсутствие, расположение объектов, фон, на котором они воспринимаются. Особенности условий, в которых находится человек, также могут влиять на эффективность внимания (душная комната, посторонние шумы, монотонность в работе, напряженность позы или сложность движений, однообразие движений, освещение в помещении, цвет комнаты, инструментов и воспринимаемого материала, продолжительность работы, ее ответственность). Эмоциональное состояние — это один из наиболее сильных факторов для дошкольника, который может влиять на активность внимания; одобрение или запреты, окрики и замечания, боязнь сделать ошибку или моральная поддержка, уверенность в помощи, в успехе, положительное отношение к занятию, приподнятое эмоциональное настроение окружающих и особенно взрослого, радость самого процесса труда, интерес к нему — важные условия для мобилизации и поддержания активности внимания длительное время. Таким образом, поддержание положительного эмоционального фона в семье, создание комфортной психологической обстановки в доме способствует в том числе и развитию произвольного внимания у детей-дошкольников.

Следует помнить, что у детей более младшего возраста менее выносливая нервная система и недостаточные физические возможности, а также они недостаточно успешно владеют приемами организации внимания и подвержены закономерностям непроизвольного внимания, поэтому особенно важно создавать благоприятные условия для занятий, требующих внимания и сосредоточенности. При организации занятий следует устранить влияние отрицательных факторов и усилить положительные: яркость и четкость раздражителей, использование указательного жеста, краткие понятные инструкции должны сопровождаться показом действий. Необходимы доступность требований, посильность заданий для умственного и физического развития детей, наличие интереса, вооружение специальными приемами, облегчающими удержание внимания на объекте, напоминание цели, знакомство с планом работы, одобрение, организованный переход к этапам деятельности или к другой деятельности.

Такая работа должна вестись по двум направлениям:

1. Использование специальных упражнений, тренирующих основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключаемость.

2. Использование упражнений, на основе которых формируется внимательность как свойство личности. Обычно причина глобальной невнимательности заключается в ориентации детей на общий смысл текста, фразы, слова, арифметической задачи или выражения — дети схватывают этот

смысл и, довольствуясь им, «пренебрегают частностями». В связи с этим главная задача таких занятий: преодоление этого глобального восприятия, попытка научить воспринимать содержание с учетом элементов на фоне смысла целого.

Специалисты (Н. Н. Заваденко, Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко и др.) [2; 3], работающие с детьми с нарушениями внимания, приводят следующие рекомендации для родителей таких детей:

1. Уважайте ребенка и принимайте его таким, как он есть. Будьте реалистичны в ваших ожиданиях и требованиях.

2. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Из дня в день время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку. Расписание нужно поместить так, чтобы ребенок мог его видеть. Эффективный способ напоминания для детей с СДВГ — применение специальных листов-памяток, которые напоминают о важнейших делах и вывешиваются на видном месте. Кроме текста, на этих листах можно разместить соответствующие рисунки. После выполнения какого-либо задания ребенок должен сделать определенную пометку.

3. Избегайте повторения слов «нет» и «нельзя».

4. Говорите сдержанно, спокойно, мягко.

5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.

6. В определенный отрезок времени давайте ребенку только одно задание, чтобы он мог его завершить.

7. Избегайте мест и ситуаций, где собирается много людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее действие. Во время игр ограничивайте ребенка одним партнером.

8. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (работа с кубиками, раскрашивание и т. п.).

9. В отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его каждый раз, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах, повысит его самооценку. Поощряйте ребенка сразу же, не откладывая на будущее.

10. Давайте ребенку возможность для расходования избыточной энергии. Полезны ежедневные физические занятия на свежем воздухе, длительные прогулки, бег.

11. Оберегайте ребенка от утомления

12. Ограничьте просмотр телевизионных передач и занятия на компьютере.

Иногда родителям детей с нарушениями внимания кажется, что ребенок специально не отзывается, делает вид, что не слышит обращенную к нему речь. На самом деле это одно из проявлений дефицита внимания. Ребенок, увлеченный своими мыслями или какой-либо деятельностью, не способен вовремя переключить свое внимание и сконцентрироваться на обращении взрослых. Приведем некоторые рекомендации, которые помогут родителям научиться эффективно овладевать вниманием ребенка.

1. Контакт глаза в глаза.

Перед тем, как сказать что-нибудь своему ребенку, наладьте с ним визуальный контакт. Для этого возьмите ребенка за руку, посмотрите ему в глаза, поймите ответный взгляд ребенка. Будьте как дирижер симфонического оркестра: перед тем, как начать, завладейте вниманием оркестра.

2. Изложите свою просьбу в виде короткого высказывания. Убедитесь, что ребенок понял, о чем вы его просите.

Объявите то, что вы собираетесь сказать. Затем скажите это. И потом повторите то, что сказали.

Например: «Я хочу поговорить о твоих игрушках. Собери их, пожалуйста, в этот ящик. Хорошо?»

3. Используйте обратную связь, которая поможет ребенку лучше понять самого себя.

Например:

Мама: Почему ты плачешь?

Ребенок: Мне грустно.

М.: Ты грустишь, потому, что мы не пошли сегодня в парк?

Р.: Да.

М.: Ты знаешь, почему мы не пошли в парк?

Р.: Да. Потому что идет дождь.

М.: Я обещаю, когда дождь закончится, мы обязательно выйдем погулять, хорошо?

Р.: Хорошо.

4. Разбивайте длинные задания на более короткие.

Ребенку сложно самому планировать свою деятельность, поэтому, если хотите дать ему сложную инструкцию (например, сделать уборку в комнате) — разбейте ее на этапы (застелить постель, протереть пыль, подмести и т. д.).

5. Используйте игровые приемы для привлечения внимания ребенка (например, произнесите просьбу смешным голосом; или пусть с просьбой к ребенку обратится игрушка, надетая на вашу руку и т. п.). Расслабляйтесь. Дурачьтесь. Однако остерегайтесь перевозбуждения.

6. Следите за успехами и подчеркивайте их, насколько это возможно.

7. Дайте ребенку возможность нести ответственность за свои поступки (когда это возможно), позволяйте ему делать самостоятельный выбор.

Например, если ребенок не хочет одеваться на улицу.

Мама: Хорошо, можешь не одеваться, если не хочешь. Но тогда на улицу мы не пойдем, а останемся дома. На улице холодно и без куртки выходить нельзя (пусть ребенок сам решит, надевать ли ему куртку).

Данные рекомендации, касающиеся развития произвольного внимания дошкольника в условиях семьи, а также особенностей внутрисемейного взаимодействия, окажутся полезными не только для родителей, но и для педагогов-воспитателей.

Выводы

Семейный фактор, т. е. фактор семейного воспитания является важным в формировании произвольного внимания старшего дошкольника. Родителям и педагогам следует учитывать данный факт в процессе воспитания и развития ребенка-дошкольника.

Программа развития произвольного внимания ребенка-дошкольника в условиях семьи должна включать не только выполнение определенных психологических и дидактических упражнений, но и определенную четкую организацию режима дня и гармонизацию внутрисемейного взаимодействия.

Список литературы

1. Башаева Т. В. Роль внимания в жизни дошкольника // Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Т. В. Башаева, Н. Н. Васильева, Н. В. Клюева. — Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001. — 480 с.
2. Заваденко Н. Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей/ Н. Н. Заваденко // Школьный психолог. — 2000. — № 4. — С. 2-6.
3. Моница Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. — СПб.: Речь, 2007. — 186 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие /Д. Я. Райгородский. — Самара: Вахрах-М, 2002. — 672 с.

Кривоногова О. В.

кандидат психологічних наук,

в. о. доцента кафедри спеціальної педагогіки і психології

Південноукраїнського національного педагогічного університету

імені К. Д. Ушинського

Шустова Т. М.

магістрант кафедри спеціальної педагогіки і психології

Південноукраїнського національного педагогічного університету

імені К. Д. Ушинського

ЗНАЧИМІСТЬ ФАКТОРА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Резюме

У статті розглядаються питання взаємозв'язку типу виховання в сім'ї і наявності порушень уваги у дітей старшого дошкільного віку. Приводяться рекомендації для батьків по розвитку довірливої уваги у дошкільників.

Ключові слова: старший дошкільний вік, увага, порушення уваги, типи виховання.

Krивonogova O.

Ph. D., Acting associate professor of special education and psychology
South Ukrainian National Pedagogical University K. D. Ushinsky

Shustov T. M.

Graduate Department of Special Pedagogy and Psychology
of the South Ukrainian National Pedagogical University K. D. Ushinsky

**THE SIGNIFICANT FACTOR FAMILY UPBRINGING DEVELOPMENT
VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOLERS**

Summary

The questions of intercommunication as family relations and attention disturbances in preschool age children are described in the article. Recommendations for parents are given concerning development of attention in children.

Key words: preschool age, attention, disturbances of attention, types of family relations.

УДК 159.923.2

Крутько С. В.

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

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОТРЕБ І МОЖЛИВОСТЕЙ ДОСЯГНЕННЯ ПРОВІДНИХ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ

Стаття присвячена емпіричному дослідженню основних потреб і можливостей досягнення провідних життєвих цінностей в групах з різними рівнями рефлексії та психомоторики — психологів та тренерів. Інтегральний показник співвідношення «цінності» і «доступності» може виступати як індикатор блокади ціннісно-смыслових утворень, що функціонують в мотиваційно-особистісній сфері, як індикатор внутрішніх конфліктів, указуючи на ступінь розбіжності між тим, що є, і тим, що повинне бути.

Ключові слова: ціннісна сфера, життєва стратегія, життєва перспектива, життєві сфери, соціономічна спрямованість.

Оскільки в психологічній науці досить часто ототожнюються поняття «життєва стратегія» та «життєва перспектива», ми припускаємо, що життєві стратегії особистості виступають складовою частиною єдиної системи життєтворчості особистості «життєва позиція — життєва старатегія — життєва перспектива» та мають чітку структуру, до якої входять такі первинні елементи, як ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості, її локус контролю, спрямованість, рівень мотивації досягнень.

В даній статті ми зупинимося коротко на ціннісному аспекті проблеми.

В дослідженні брали участь студенти з різним рівнем рефлексивної та психомоторної активності (що вже закладене у спеціальностях «Психологія» та «Фізичне виховання»).

На підставі аналізу середніх значень можна припустити, що в обох групах найбільш цінною життєвою сферою є «Щасливе сімейне життя». Вочевидь, для досліджуваних студентів високий рейтинг даної сфери може бути пов'язаний не стільки з конкретним бажанням створити власну сім'ю, скільки з соціономічною спрямованістю їхніх професій в цілому, а також усвідомленням цінності сім'ї у суспільстві в цілому: наявність близьких осіб, які здібні проявити емпатію, тощо.

Аналізуючи таблицю 1, ми припускаємо, що в доповнення до цього середні значення за даним показником статистично значимо вищі у студентів-психологів, аніж у студентів спеціальності «Фізичне виховання». Це вказує на те, що для першої групи суб'єктивна важливість сімейних цінностей виражена більш інтенсивно.

Позиції з другої по четверту у рейтингу потреби в досягненні життєвих цінностей, розрахованого для майбутніх психологів, займають такі життєві сфери, як любов, здоров'я, сфера дружби. Розглядаючи величини U-критерія Манна — Вітні, можна відзначити, що заходи цен-

тральної тенденції за шкалою «Кохання» статистично значущо вищі у студентів спеціальності «Психологія», а за шкалою «Наявність вірних друзів» у студентів спеціальності «Фізичне виховання». Відомо, що для пізньої юності характерна підвищена, у порівнянні з іншими віковими групами, значущість тісних емоційних контактів, актуалізація проблем, пов'язаних з сексуальною адаптацією. Тому природно було чекати високого рейтингу таких життєвих сфер як «Наявність вірних друзів» і «Любов».

Таблиця 1

**Парні порівняння рівней потреби у досягненні життєвих цінностей
в групах досліджуваних**

Показник		Спеціальність		Критерій Манна — Вітні	
		Психологія	Фізичне виховання	U	p
Активне, діяльне життя	Me	3,000	3,000	4794,000	0,125
	M	2,885	3,250		
Здоров'я	Me	7,500	8,000	4663,000	0,069
	M	7,415	8,071		
Цікава робота	Me	4,000	4,000	4262,500	0,006
	M	4,592	3,869		
Краса природи та мистецтва	Me	2,000	2,000	5219,000	0,577
	M	1,815	1,929		
Кохання	Me	8,500	8,000	4212,500	0,004
	M	8,123	7,333		
Матеріально забезпечене життя	Me	6,000	7,000	4614,500	0,050
	M	5,715	6,405		
Наявність вірних друзів	Me	6,000	8,000	3673,500	0,000
	M	6,192	7,476		
Впевненість у собі	Me	6,000	6,000	5439,000	0,962
	M	6,031	6,000		
Пізнання	Me	4,000	4,000	5446,500	0,975
	M	4,669	4,583		
Свобода у вчинках та діях	Me	5,000	6,000	5417,000	0,922
	M	5,369	5,286		
Щасливе сімейне життя	Me	10,000	10,000	4437,000	0,016
	M	9,508	8,798		
Творчість	Me	2,000	2,000	5357,000	0,813
	M	2,808	2,440		

Наступні місця в ієрархії бажаних цінностей займають такі життєві сфери, як «Матеріально забезпечене життя» і «Упевненість в собі». Припускаємо, що досліджувані прагнуть оволодіти більш асертивною поведінкою та підвищити самооцінку, а також атрибутами молодіжної субкультури: модними речами, технічними новинками, транспортними засобами, але це не є визначальним для їхньої системи цінностей. Необхідно також звернути увагу на те, що вираженість потреби в досягненні матеріального достатку статистично значущо вища в групі студентів спеціальності «Фізичне виховання».

Представляє інтерес і змістовний аналіз рейтингу життєвих сфер, які оцінюються студентами соціономічних професій як такі, що мають низьку привабливість. При цьому порядок цих життєвих сфер був схожим в обох групах.

Перше місце в рейтингу непопулярних сфер займає «Краса природи і мистецтва». Мабуть, це визначається прагматизмом сучасного суспільного життя, в якому цінуються, перш за все, речі, що мають безпосередній сенс, приносячи вигоду і результат. Думається, що певну роль в цьому відіграє недостатня організація естетичного виховання в сучасному суспільстві.

Друге місце в рейтингу низькозначимих сфер займає «Творчість». Поняття творчості для сучасних молодих людей розмите, воно втратило своє значення як створення чогось нового, нестереотипного, оскільки в суспільстві дуже низький престиж науки, мистецтва і культури. Непривабливість цінності «Активне, діяльне життя» в системі свідомості молодих людей зовні протирічить її місцю в системі сучасної суспільної свідомості. Можна припустити, що воно виражає неготовність студентів до дорослого життя, широко поширений інфантилізм, а може бути і несвідоме витискування теми, актуальної і хворобливої.

За показником, що характеризує потребу в досягненні такої життєвої цінності як цікава робота, студенти спеціальності «Психологія» характеризувалися статистично значущо вищими показниками. Велика суб'єктивна важливість даної сфери може бути пов'язана з високими запитами реалізації себе в професії, потребою самовизначення, характерною для студентів.

При розгляді результатів, отриманих при оцінюванні досліджуваними суб'єктивної доступності тих або інших життєвих сфер (табл. 2) звертають на себе увагу наступні тенденції. Майбутні психологи найбільш доступними вважають такі життєві сфери, як (в порядку убудання рейтингу): «Пізнання», «Наявність вірних друзів», «Впевненість у собі», тоді як майбутні тренери виділяють такі сфери, як: «Наявність вірних друзів», «Впевненість у собі», «Здоров'я».

Тобто ієрархія сфер, що найбільш активно реалізуються в двох групах досліджуваних, є схожою за наявністю в ній таких цінностей, як «Наявність вірних друзів», «Впевненість у собі». Їх доступність пояснюється тим, що для осіб періоду пізньої юності характерна завищена самооцінка, деяка переоцінка своїх сил і можливостей. Крім того, у молоді, що навчається у ВНЗ, значно розширюється коло спілкування, а це, у свою чергу, сприяє тому, що насичена сфера контактів сприймається як доступна цінність.

Сфера «Здоров'я», що активно реалізується в ієрархії цінностей, статистично значущо переважала у студентів спеціальності «Фізичне виховання», тоді як сфера «Пізнання» статистично значущо переважала у студентів спеціальності «Психологія». Найнижчу позицію в ієрархії доступних сфер у студентів спеціальності «Психологія» займає «Матеріально забезпечене життя», що говорить про наявність серйозних матеріальних утруднень у даної категорії респондентів.

Таблиця 2

**Парні порівняння рівней можливості досягнення життєвих цінностей
в досліджуваних групах**

Показник		Спеціальність		Критерій Манна — Вітні	
		Психологія	Фізичне виховання	U	p
Активне, діяльне життя	Me	6,000	6,000	5340,000	0,784
	M	5,700	5,714		
Здоров'я	Me	5,000	6,500	4035,000	0,001
	M	5,169	6,560		
Цікава робота	Me	5,000	5,000	5218,000	0,580
	M	4,654	4,488		
Краса природи та мистецтва	Me	4,000	3,000	4231,500	0,005
	M	4,715	3,536		
Кохання	Me	7,000	6,000	4925,500	0,224
	M	6,385	6,012		
Матеріально забезпечене життя	Me	2,000	4,000	3603,000	0,000
	M	2,877	4,357		
Наявність вірних друзів	Me	7,000	8,000	4836,500	0,156
	M	6,654	7,286		
Впевненість у собі	Me	7,000	7,000	5236,500	0,610
	M	6,546	6,762		
Пізнання	Me	8,000	5,000	3409,000	0,000
	M	7,000	5,155		
Свобода у вчинках та діях	Me	6,000	6,500	5326,000	0,761
	M	6,092	6,190		
Щасливе сімейне життя	Me	5,000	7,000	4212,000	0,005
	M	4,969	6,452		
Творчість	Me	4,000	2,000	3903,000	0,000
	M	4,723	3,155		

Для студентів спеціальності «Фізичне виховання» найнижчу позицію в ієрархії доступних сфер займає цінність «Творчість». Вочевидь, студенти цієї спеціальності не тільки, як було показано вище, нівелюють значущість для себе даної сфери, але і вважають її для себе недоступною у самореалізації в майбутньому. Така життєва сфера, як «Щасливе сімейне життя», характеризується статистично значущо різним рівнем доступності для студентів різних соціономічних спеціальностей. Результати тестування свідчать, що студенти спеціальності «Фізичне виховання» вважають можливість самореалізації в даній сфері більш здійсненою, аніж студенти-психологи. Не виключено, що саме навчання на факультеті психології формує більш критичний погляд на можливість досягнення сімейного щастя.

Також у студентів різних соціономічних спеціальностей статистично значущо розрізнявся рівень доступності такої цінності, як «Краса природи та мистецтва». Майбутні психологи сприймали дану цінність такою, що суб'єктивно більш реалізовується, що указує на те, що у них частіше з'являється можливість задовольняти свої естетичні потреби в повсякденному житті, аніж у студентів спеціальності «Фізичне виховання».

Слід підкреслити полярність думок студентів соціономічних професій про цінність окремих сфер. Для того, щоб краще зрозуміти, що дійсно є для них травмуючим та стресогенним, доцільно оцінювати за кожною з пропонувананих їм сфер абсолютне значення різниці суб'єктивної бажаності і доступності цієї сфери. Розузгодження між цінністю і доступністю життєвої сфери, між потребою і можливістю її реалізації розглядається як міра рівня дискомфорту, що суб'єктивно відчувається, який, у свою чергу, відображає ступінь вираженості внутрішніх конфліктів особистості.

Парні порівняння рівня розузгодження життєвих цінностей у студентів соціономічних спеціальностей представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

**Парні порівняння рівней розузгодженості життєвих цінностей
в досліджуваних групах**

Показник	Спеціальність		Критерій Манна — Вітні	
	Психологія	Фізичне виховання	U	p
Активне, діяльне життя	Me	3,000	4882,500	0,186
	M	2,985		
Здоров'я	Me	3,000	3782,500	0,000
	M	3,323		
Цікава робота	Me	2,000	4538,500	0,034
	M	2,169		
Краса природи та мистецтва	Me	2,000	4231,000	0,005
	M	3,146		
Кохання	Me	2,000	4720,000	0,090
	M	2,754		
Матеріально забезпечене життя	Me	3,000	3994,000	0,001
	M	3,638		
Наявність вірних друзів	Me	2,000	4290,000	0,007
	M	2,415		
Впевненість у собі	Me	2,000	4940,500	0,234
	M	2,792		
Пізнання	Me	3,000	3866,000	0,000
	M	3,100		
Свобода у вчинках та діях	Me	3,000	3720,000	0,000
	M	3,262		
Щасливе сімейне життя	Me	4,000	4322,000	0,010
	M	4,738		
Творчість	Me	2,000	3990,500	0,001
	M	2,669		

Найменш гармонійна картина з погляду відповідності бажань і можливостей спостерігається при оцінюванні респондентами обох підвибірок дослідження незалежно від спеціальності такої життєвої сфери, як «Щасливе сімейне життя». Вона розцінюється студентами соціономічних професій як значуща, важлива, але недоступна. Тим самим демонструється наявність значних проблем молодих людей в цій сфері. Порівняльний аналіз за інтегральним показником методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» в групах студентів соціономіч-

них професій дозволив виявити статистичну значущість відмінностей за F-критерієм Фішера ($F = 31,972$, $p = 0,000$). Даний показник мав вищі середні значення в групі студентів-психологів ($M = 36,992$, $\sigma = 12,584$, $n = 1,103$) порівняно з підвбіркою студентів спеціальності «Фізичне виховання» ($M = 26,750$, $\sigma = 13,472$, $n = 1,470$).

Таким чином, інтегральний показник використаної методики в цілому може виступати як індикатор блокади ціннісно-смыслових утворень, що функціонують в мотиваційно-особистісній сфері, як індикатор внутрішніх конфліктів, указуючи на ступінь розбіжності між тим, що є, і тим, що повинне бути, між хочу і маю, а також між хочу і можу.

Рівень блокади і внутрішньої конфліктності на 20 % вище у майбутніх психологів, що можна розглядати як виражену тенденцію, яка має низку причин, які ми спробуємо пояснити в подальшому дослідженні.

Список літератури

1. Адлер А. Смысл жизни / А. Адлер // Философские науки. — 1998. — № 1. — С. 15–26.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. — К.: Наукова думка, 1988. — С. 15–43.
3. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 1. — С. 107–117.

Крутько С. В.

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

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ ВЕДУЩИХ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Резюме

Статья посвящена эмпирическому исследованию основных потребностей и возможностей достижения ведущих жизненных ценностей в группах с разными уровнями рефлексии и психомоторики — психологов и тренеров.

Интегральный показатель соотношения «ценности» и «доступности» может выступать как индикатор блокады ценностно-смысловых образований, которые функционируют в мотивационно-личностной сфере как индикатор внутренних конфликтов, указывая на степень разногласия между тем, что есть, и тем, что должно быть.

Ключевые слова: ценностная сфера, жизненная стратегия, жизненная перспектива, жизненные сферы, социономическая направленность.

Krutko S. V.

competitor of department
to differential and special psychology
ONU of the name of I. I. Mechnikov

**DIFFERENTIATION OF NECESSITIES AND POSSIBILITIES
OF ACHIEVEMENT OF LEADING VITAL VALUES**

Summary

The article is devoted empiric research of basic necessities and possibilities of achievement of leading vital values in groups with the different levels of reflection and psychomotorik — psychologists and trainers.

The integral index of correlation of «value» and «availability» can come forward as an indicator of blockade of valued educations which function in a motivational personality sphere as specifying the indicator of internal conflicts on the degree of disagreement meantime, что есть, and that must be.

Key words: valued sphere, vital strategy, vital prospect, vital spheres, socionomik orientation.

УДК 159.911.2

Курова А. В.

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

ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Стаття присвячена стану розробленості проблеми суб'єктивного благополуччя в психологічній науці. Суб'єктивне благополуччя і задоволеність життям є найважливішими психологічними структурними компонентами особистості, які включають індивідуальну своєрідність переживання щастя, задоволеності життям, емоційного комфорту і благополуччя. За даною науковою парадигмою стоїть широкий спектр переживань, але різні аспекти суб'єктивного благополуччя, внутрішня картина цього переживання рідко виступали предметом психологічного дослідження.

Ключові слова: задоволеність життям, позитивний стиль життя, емоційний комфорт, якість життя, особистісна зрілість, повноцінно функціонуюча особистість.

Задоволеність або незадоволеність життям визначає багато вчинків суб'єкта, різні аспекти його діяльності і поведінки: побутові, економічні, політичні. Ці переживання виступають значущим чинником стану суспільної свідомості, групових настроїв, очікувань, відносин в суспільстві. Без їх урахування неможливо будувати науково обгрунтовану політику, соціальне управління, планування.

Задоволеність життям безпосередньо впливає й на настрої, психічний стан, психологічну стійкість особистості. Значення цього важливого феномена достатньо добре усвідомлено і в буденній свідомості і в науці. Разом з тим в багатьох наукових роботах задоволеність життям трактується як достатньо простий феномен, як деяка оцінка, якою людина характеризує свою поточну життєву ситуацію. На наш погляд, за даним поняттям стоїть широкий спектр переживань суб'єктивного благополуччя особистості. Різні аспекти суб'єктивного благополуччя, внутрішня картина цього переживання рідко виступали предметом психологічного дослідження.

Термін «суб'єктивне благополуччя», широко використовуваний в зарубіжній психології, з'явився у вітчизняній науці нещодавно, тому проблема суб'єктивного благополуччя практично не вивчена, хоча має глибоке історичне коріння.

Суб'єктивне благополуччя і задоволеність життям є найважливішими психологічними структурними компонентами особистості, які включають індивідуальну своєрідність переживання щастя, задоволеності життям, емоційного комфорту і благополуччя. У сучасній психологічній науці суб'єктивне благополуччя особистості досліджується через низку близьких, але не тотожних за своїм значенням понять, таких як: «психологіч-

не здоров'я», «норма», «позитивний стиль життя», «емоційний комфорт», «якість життя», «особистісна зрілість», «особистість, що самоактуалізується», «повноцінно функціонуюча особистість» та ін. (Ш. Бюлер, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Я. Морено, К. Роджерс, Е. Еріксон, В. Франкл, К. Юнг; Б. С. Братусь, О. Р. Калітеєвська, П. П. Фесенко, А. М. Черепанова). При цьому суб'єктивне благополуччя описується через позитивні аспекти функціонування особистості, відображає переживання людиною таких аспектів власного буття, як: автономія, компетентність у відносинах з оточуючими, здібність до особистісного зростання, переживання свідомості життя і самоприйняття.

Але, на наш погляд, не всі вони є вдалими, оскільки не всі мають психологічний зміст. Так, аналіз філософської і психологічної літератури показав, що «щастя» є феноменом, який належить значною мірою екзистенціальному аспекту буття особистості, сприйняттю і розумінню світу в цілому і природи людини. У самому цьому понятті прихована безліч суперечностей. Переживання щастя має значну культуральну і етнічну умовленість. Отже рівень життя, якість життя справляють лише дуже малий вплив на переживання власної щасливості. Це поняття лише частково є психологічним. Немає достатніх підстав розглядати його як достатньо конструктивне, з широкими можливостями використання. Невипадково М. Аргайл рідко використовує це поняття та підкреслює, що щастя можна розглядати як усвідомлення своєї задоволеності життям або як частоту і інтенсивність позитивних емоцій [2].

Найбільш ємним та повним з психологічної точки зору є визначення суб'єктивного благополуччя, надане С. D. Ryff (цит. за: [7]), яка розуміє даний феномен як багатофакторний конструкт, що представляє собою складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних та духовних чинників. За С. D. Ryff, суб'єктивне благополуччя — це складний «продукт», який виступає результатом впливу генетичної схильності, середовища та особливостей індивідуального розвитку. Для повного розуміння основних механізмів повноцінного функціонування відчуття суб'єктивного благополуччя у індивідуальній поведінці суб'єкта важливим є виділення С. D. Ryff його шестикомпонентної структури, до якої входять:

- самоприйняття;
- особистісне зростання;
- автономія;
- позитивні відносини з оточуючими;
- управління оточуючим середовищем;
- ціль у житті.

Узагальнення поглядів на структуру та внутрішній зміст суб'єктивного благополуччя, що міститься в роботах різних зарубіжних авторів (Е. Деінер, С. Л. Кеєс, В. Павот, С. D. Ryff, М. Ягода та ін.), умовно було нами згруповано у три групи:

1. Нормативне благополуччя, яке визначається такими зовнішніми критеріями, як добродійне, «правильне» життя. Головною умовою норматив-

ного благополуччя виступає ступінь відповідності тій системі цінностей, яка прийнята в даній культурі (людина переживає благополуччя, якщо володіє деякими соціально бажаними якостями тощо).

2. Суб'єктивне благополуччя як задоволеність життям пов'язується із стандартами особистості відносно того, що є хорошим життям. Благополуччя в даному смислі є глобальною оцінкою якості життя людини відповідно до її власних критеріїв, тобто благополуччя, у першу чергу, це гармонійне задоволення бажань і прагнень особистості.

3. Суб'єктивне благополуччя як буденне розуміння щастя, як перевага позитивних емоцій над негативними. Це визначення підкреслює приємні емоційні переживання, які або об'єктивно переважають в житті людини, або людина суб'єктивно схильна до них

Отже, ми бачимо, що поняття «суб'єктивне благополуччя» дуже неоднозначне як за формою, так і за структурою. Один із провідних дослідників даного феномену у зарубіжній психології, Е. Diener [7], узагальнюючи літературні дані, виділив головні, на його думку, ознаки суб'єктивного благополуччя:

1. Суб'єктивність (суб'єктивне благополуччя існує усередині індивідуального досвіду).

2. Позитивність вимірювання (суб'єктивне благополуччя — це не просто відсутність негативних чинників, що характерне для більшості визначень психічного здоров'я. Дослідження суб'єктивного благополуччя потребує наявності певних позитивних показників).

3. Глобальність вимірювання (суб'єктивне благополуччя містить глобальну оцінку всіх аспектів життя особистості в період від декількох тижнів до десятків років).

Саме суб'єктивне ставлення особистості до життя, його колізій та змін визначає душевне і моральне задоволення власним життям, навіть у тому випадку, коли об'єктивні характеристики говорять про зворотне.

Ми згодні з тим, що зарубіжні дослідники розрізняють три варіанти суб'єктивного благополуччя: фізичне, психологічне і соціальне. Це повністю узгоджується з підходами У. Джеймса до внутрішньої структури особистості, яка містить нерозривну єдність фізичного «Я», соціального «Я» і духовного «Я» [3]. Фізичне «Я» передбачає тілесну організацію і все те матеріальне, чим володіє людина; структуру соціального «Я» складають ролі, норми і прагнення людини до суспільства; а духовне «Я» — це об'єднання окремих станів свідомості, конкретно узятих духовних здібностей і властивостей.

Як підкреслює Е. Diener, в дослідженні суб'єктивного благополуччя особистості неможливо відривати один від одного різні компоненти «Я»: суб'єктивне благополуччя включає всі виділені аспекти. Крім того, оскільки йдеться про суб'єктивне благополуччя особистості, воно природно включає соціально-нормативні ціннісні установки та потреби, глобальне оцінювання особистістю свого існування на основі співвідношення приватних і узагальнених уявлень про своє життя і самореалізацію в ньому та ін. [7].

В поняття суб'єктивного благополуччя необхідно включати і конкретні форми поведінки, які дозволяють покращувати якість життя на всіх рівнях (фізичному, соціальному і духовному) і дозволяють досягати високого ступеня самореалізації.

Отже, суб'єктивним благополуччям особистості є інтегральне соціально-психологічне утворення, що включає оцінку і ставлення людини до свого життя і самої себе. Воно містить всі три компоненти психічного явища — когнітивний, емоційний, конотативний (поведінковий) і характеризується суб'єктивністю, позитивністю і глобальністю вимірювання (Е. Diener).

На думку Р. М. Шаміонова [6], суб'єктивне благополуччя — поняття, що виражає власне відношення людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе значення для особистості з погляду засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє і внутрішнє середовище і що характеризується відчуттям задоволеності. Як підкреслює вчений, суб'єктивне благополуччя є і категорією суб'єктності людини, в якій поєднуються воєдино і сприйняття, і оцінка, і співвідношення, і інші процеси, обумовлені через багатократні опосередкування зовнішніми і внутрішніми детермінантами; мова йде, перш за все, про суб'єктивність відносин особистості.

В дослідженні суб'єктивного благополуччя особистості особливе місце належить відповідності актуальних (або таких, що актуалізуються) потреб суб'єктивним можливостям з їх задоволення [5]. Припускається, що рівень благополуччя відповідає задоволенню потреб різного рівня:

1) вітальним (біологічним) потребам;

2) соціальним потребам у вузькому і власному сенсі слова (оскільки соціально опосередковані усі спонуки людини), які включають прагнення належати до соціальної групи (спільності) і займати в цій групі певне місце, користуватися прихильністю і увагою оточуючих, бути об'єктом їх пошани та любові;

3) ідеальним потребам пізнання навколишнього світу і свого місця в ньому як шляхом привласнення вже наявних культурних цінностей, так і шляхом відкриття абсолютно нового, невідомого попереднім поколінням.

Така структура повністю відповідає концепції А. Маслоу, в якій наголошується, що ступінь самоактуалізації особистості відповідає ієрархічній структурі потребової сфери (в її основі розташовані біогенні потреби, потім, психофізіологічні, соціальні, вищі і найвищу позицію в ній займають так звані «мета-потреби». Істотно для розуміння суб'єктивного благополуччя те, що в теорії А. Маслоу підкреслюється «перехідність» від однієї потреби до іншої як результат задоволення першої.

Поодинокі спроби виведення формули суб'єктивного благополуччя особистості можуть бути спірними, але такими, що представляють певний науковий інтерес. Так, М. Селігман, ідентифікуючи суб'єктивне благополуччя з парадигмою щастя, стверджував, що воно співвідноситься з тим, як люди оцінюють своє власне життя в термінах когнітивних і афективних пояснень, і може бути виражене деякою формулою, а саме: Суб'єктивне благополуччя = задоволеність життям + афект, де задоволеність життям — відображає оцінку людиною її власного життя, афект — є емо-

ційною стороною, причому містить як позитивні, так і негативні емоції і стани, пов'язані з повсякденним досвідом.

Згідно моделі А. В. Вороніної психологічне благополуччя визначається як системна якість людини, що знаходиться нею в процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій, виявляється у суб'єкта в переживанні змістовної наповненості і цінності життя в цілому як засоби досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих цілей і служить умовою реалізації його потенційних можливостей і здібностей (цит. за: [6]).

Таким чином, суб'єктивне благополуччя — поняття, що виражає власне ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, які мають для неї велике значення, з погляду засвоєння нормативних уявлень про зовнішнє і внутрішнє середовище і характеризуються відчуттям задоволеності. Благополуччя залежить від наявності ясних цілей, успішності реалізації планів діяльності і поведінки, наявності ресурсів і умов для досягнення цілей. Неблагополуччя з'являється в ситуації фрустрації, при монотонії виконавчої поведінки і інших подібних умовах. Благополуччя створюють задовольняючі міжособистісні відносини, можливості спілкуватися і отримувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емоційному теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість в значущих міжособистісних зв'язках.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности /Абульханова-Славская К. А. — М.: Педагогика, 1980. — 234 с.
2. Аргайл М. Психология счастья /Аргайл М. — СПб.: Питер, 2003. — 324 с.
3. Джеймс У. Психология /Джеймс У. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
4. Джидарьян И. А. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование/Джидарьян И. А., Антонова Е. В.// Сознание личности в кризисном обществе. — М.: Педагогика, 1995. — С. 76–94.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность /Маслоу А. Г. — СПб.: Евразия, 1999. — 479 с.
6. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия /Шамионов Р. М.//Вопросы социальной психологии личности. — 2003. — Вып. 4. — С. 27–41.
7. Diener E., Diener M., Diener C. Factors predicting the subjective well being of nations // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — 69. — P. 851–864.

Курова А. В.

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

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Резюме

Статья посвящена состоянию разработанности проблемы субъективного благополучия в психологической науке. Субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью являются важнейшими психологическими структурными компонентами личности, которые включают индивидуальное своеобразие переживания счастья, удовлетворенности жизнью, эмоционального комфорта и благополучия. За данной научной парадигмой стоит широкий спектр переживаний, но разные аспекты субъективного благополучия, внутренняя картина этого переживания редко выступали предметом психологического исследования.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, позитивный стиль жизни, эмоциональный комфорт, качество жизни, личностная зрелость, полноценно функционирующая личность.

Kurova A. V.

competitor departments to differential and special psychology
ONU of the name of I. I. Mechnikova

A PROBLEM OF SUBJECTIVE PROSPERITY IS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Summary

The article is devoted consisting of developed of problem of subjective prosperity of psychological science. Subjective prosperity and satisfaction life is by major psychological structural components personalities which include individual originality of experiencing of happiness, to satisfaction by life, emotional comfort and prosperity. The wide spectrum of experiencing costs after this scientific paradigm, but different aspects of subjective prosperity, internal picture of this experiencing rarely came forward the article of psychological research.

Key words: satisfaction by life, positive lifestyle, emotional comfort, quality of life, personality maturity, valuably functioning personality.

УДК 159.98

Кучеренко С. В.

кандидат психологічних наук, в. о. доцента кафедри психології
Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

ВАРІАНТИ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ В ІНДИВІДУАЛЬНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

В статті висвітлено екзистенційний підхід до консультування: усвідомлення свободи та власних можливостей, прийняття відповідальності. Проаналізовано теоретичні відмінності колірного («простого») та особистісного або екзистенційного вибору (за Д. О. Леонтьєвим). Стилі поведінки людини за М. Люшером співставляються з варіантами життя за В. М. Дружиніним: життя як підготовка до життя, життя як творчість, життя як досягнення мети, «життя як сон», «життя за правилами», життя як витрачання часу та «життя проти життя».

Ключові слова: колірний вибір, повний тест М. Люшера, індивідуальне психологічне консультування, інтегративність — сепаративність, директивність — рецептивність, константність — варіативність, стиль життя.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми виділення варіантів екзистенційного вибору особистості не викликає сумнівів, оскільки від цього залежить ефективність консультативної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. А. Вінс [1] розглядає екзистенційний вибір особистості в практичній діяльності психолога-консультанта. Вибір, за Д. О. Леонтьєвим [3], визначається як внутрішня діяльність з конструювання основ і смислових критеріїв для співставлення наявних альтернатив і здійснення цього співставлення у внутрішньому плані. Вченим виділено три типи вибору: простий, смисловий та особистісний або екзистенційний вибір.

Простий вибір виявляється в ситуації порівняння декількох альтернатив на основі відомого суб'єкту критерія, який не завжди може бути чітко сформульований. Так, колірний вибір можна віднести до простого, оскільки особа обирає колір, який премніший за інші та ранжує таким чином кольори восьмиколірного субтесту М. Люшера [5] чи обирає один колір з пари (за таблицями синіх, зелених, жовтих та червоних кольорів).

З більш складним різновидом вибору ми стикаємося тоді, коли критерії для порівняння альтернатив не подані й людині самій належить їх конструювати [1]. Суб'єкт має знайти спільну основу для порівняння якісно різних альтернатив і сформулювати критерії оцінки цих альтернатив, залежно від яких альтернативи набувають той чи інший сенс. Наприклад, вибір професії, шлюбного партнера, місця проживання, товару та інше. Такий різновид вибору автор типології називає смисловим вибором.

Найбільш складний різновид вибору має місце в критичних життєвих ситуаціях, коли суб'єкту не подані ні самі альтернативи, ні критерії для їх порівняння. Цей різновид вибору Д. О. Леонт'єв [3] називає особистісним або екзистенційним вибором. Такий вибір люди здійснюють не часто, а дехто можливо ніколи й не здійснює.

Таким чином, екзистенційний вибір представлений як задача і як проблема, яка вирішується кожною особою індивідуально. Ще відомий російський психолог О. О. Кронік [1] запропонував подвійну — цільову та причинну детермінацію подій індивідуального життя: все відбувається або «для того щоб», або «через те що». Відповіді на ці питання, як правило, і складають зміст індивідуальних психологічних консультацій.

В екзистенційному підході підкреслюється значення труднощів в житті людини. Так, за С. К'єркегором [6], люди прагнуть полегшити власне життя за допомогою різноманітних винаходів (автомобіль, залізниця, телефон та ін.), теорій та духовних практик. Але оскільки наші обмежені можливості не дають змоги полегшити життя ще більше, ніж воно є, крім того, виникає небезпека того, що буде занадто легко, тоді ми ускладнюємо його.

Екзистенційний підхід [6] акцентує базовий конфлікт, що зумовлений протиріччями особи з даністю існування, тобто певними неминучими та невід'ємними факторами буття людини у світі (смерть, свобода, ізоляція та безглуздість). Методом пізнання цієї даності є глибока особистісна рефлексія за умови відволікання від повсякденності, коли ми виносимо за дужки навколишній світ, тобто дистанціюємося від нього. Каталізатором процесу рефлексії часто є екстремальний досвід.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою дослідників та психологів-консультантів на сьогодні залишається аналіз та співставлення варіантів екзистенційного вибору особистості.

Формулювання цілей статті. Метою написання статті є розгляд «варіантів життя» за В. М. Дружиніним в співставленні зі стилями життя за М. Люшером.

Виклад основних результатів дослідження. Розглянемо варіанти екзистенційних виборів за В. М. Дружиніним [2]. Дослідник вважає, що існують незалежні від особи, винайдені людством та відновлювані у часі (наступними поколіннями) варіанти життя. Залежно від конкретних обставин життя людина може обрати той чи інший варіант, але він може бути їй і нав'язаний. Поняття «варіант життя» — це цілісна психологічна характеристика індивідуального буття, що визначається типом ставлення особи до життя. Варіант життя, таким чином, типізує особистість, надає їй рис представника певного життєвого особистісного типу. Можлива зміна варіанту життя, залежно від обставин чи подібності варіантів між собою.

Автор виділяє сім «варіантів життя» [2]: життя як підготовка до життя (життя починається завтра), життя як творчість, життя як досягнення (гонка за видноколом), «життя як сон», «життя за правилами», життя як витрачання часу та «життя проти життя».

За М. Люшером, саморегуляція — провідний важіль в побудові власного життя [4]. Людська доля більше залежить від стилю життя, ніж від

зовнішніх соціально-політичних факторів. Дослідник виділяє шість стилів життя:

- 1) червоно-зелений стиль (директивність, могутність);
- 2) синьо-жовтий стиль (рецептивність, потреба в любові);
- 3) синьо-зелений стиль (константність, елітарність);
- 4) червоно-жовтий стиль (варіативність, популярність);
- 5) зелено-жовтий стиль (сепаративність, відомість);
- 6) синьо-червоний стиль (інтегративність, товариськість).

Червоно-зелений стиль проявляється у прагненні бути могутнім та володарювати. Через невпевненість у собі людина прагне довести собі та іншим, що здатна досягти успіху. Прагнення до влади проявляється у багатьох — керівників, кар'єристів, політиків, бізнесменів та простих людей. Партнерські стосунки також можуть зазнавати впливу прагнення до влади: бажання підкорити партнера або прагнення до володіння всім. Влада обов'язково супроводжується знаками престижу: коштовними речами, нерухомістю та ін. Єдине, чого не вистачає представнику цього стилю життя, так це душевної любові, тому що насправді його ніхто не любить.

Синьо-жовтий стиль життя проявляється в прагненні до захищеності, піклування та любові. Найчастіше він характерний як для тих, кому в дитинстві не вистачало любові, так і для тих, хто розпечений любов'ю, тому що він не усвідомлює, що любов — це діяльність, що передбачає взаємну увагу та піклування. Тобто, така людина звикла приймати любов, а не любити самому. Такий стиль життя представлений трьома шляхами, найбільш розповсюджений з яких — постійний пошук ідеального кохання, що реалізується або в постійній зміні партнерів, або у втечі до світу фантазій та мрій. Другий шлях обирають чутливі естети: їх любов більше не розповсюджується на партнерів, бо вони можуть розчарувати, а віддається прекрасному — мистецтву, подорожам. Третій шлях імітує справжню любов, бо передбачає односторонню відданість: він не хоче і не може брати. Така людина переконана, що щоб бути коханим, треба обов'язково бути готовим допомогти об'єкту любові, але ця допомога нав'язується.

Для синьо-зеленого стилю життя характерна самоповага та задоволеність життям. Для цього треба жити в згоді з власними переконаннями. Для цього стилю життя характерна поведінка, що відповідає високим етичним та естетичним критеріям, але справжню якість життя елітарна людина вбачає не в модних речах, а в цінностях, що перевірені часом. Така самоповага виключає почуття неповноцінності, оскільки він здобув внутрішній спокій, він задоволений життям. Крім того, представник еліти нічого не виставляє на показ: майна, знань, звань чи ін.

Червоно-жовтому стилю властиве прагнення бути на виду, бути відомим, популярним, він виразник (транслятор) популярних думок. Прихованою мотивацією такої поведінки є страх бути знехтуваним та слабка впевненість в собі, невпевненість у здатності добитись визнання.

Для зелено-жовтого стилю життя характерне прагнення піднятися на вищу сходинку суспільного життя. Спочатку людина прагне особистої сла-

ви або бути кращим за когось. Деякі з них мотивуються творчістю, створенням гармонії.

Синьо-червоний стиль життя проявляється у спілкуванні з багатьма людьми. Стиль життя такої людини не притягує до себе суспільної уваги, оскільки він є звичайним. Вони є миролюбними, цікавими та відвертими співрозмовниками.

Співставимо стилі життя за М. Люшером з варіантами життя за В. М. Дружинінін [2]. *Життя як підготовка до життя* («життя починається завтра») передбачає, що теперішнє набуває сенсу для людини лише у зв'язку з майбутнім, що сприймається як справжнє, насичене життя. Тобто, майбутнє життя справжнє, насичене та повнокровне є надцінним, а життя теперішнє, актуальне знецінюється. Такий варіант життя властивий підліткам та юнакам, які ще знайшли власного шляху, або людям, що переживають критичні періоди. Припустімо, що такий варіант життя можна співставити з червоно-жовтим стилем життя за М. Люшером (варіативність).

Життя як творчість передбачає створення нової реальності, що є кращою та привабливішою за актуальну. Для такої людини не існує минулого та майбутнього, бо минуле недоступне, майбутнє невідоме, є лише теперішнє, але й воно не має ніякого значення порівняно з вічністю, що відкривається у творчості. Творча людина є самодостатньою та залежить лише від власної ініціативи, але суспільство прагне якнайбільше завадити їй реалізувати власні задуми, постійно вимагаючи від неї виконання нових обов'язків. Але такі люди знаходять спосіб відмежовуватись від активного зовнішнього життя тим, що є відстороненими щодо родинних справ, суспільних та службових обов'язків, не прив'язані до певного місця чи часу. Життя такої людини поділено на «життя зовнішнє» та «життя внутрішнє», що є єдино справжнім для суб'єкта. Опис цього варіанту життя найбільш нагадує зелено-жовтий стиль життя за М. Люшером (сепаративність).

Життя як досягнення мети (гонитва за видноколом) добре описано А. Маслоу як спосіб життя людини, яка самоактуалізується. Це людина дії, яка обрала шлях «зовнішнього життя» — прагне досягати мети, що знаходиться десь ззовні. Мета як бажаний результат вимагає постійного напруження сил, але після того, як її досягнуто, попереду виникає ще привабливіша мета. Таким чином, для людини, яка досягає мети, немає теперішнього, бо всі її зусилля й думки спрямовано у майбутнє, поки вона діє, та у минуле, якщо через певні причини активне життя позаду. Найчастіше прагнення до досягнення мети поєднується з прагненням влади, завдяки якій стає можливим певне керування та вплив на навколишнє, пришвидшується досягнення будь-яких результатів. Головне — досягти бажаної мети, стати переможцем. Культ людини, яка обрала шлях успіху, досягнення мети — найпоширеніший, на думку В. М. Дружинініна [2], в індустріальному та постіндустріальному суспільствах. Але, на думку дослідника, проблема в тому, що більшість наших цілей є проявами несвідомого, більш того — ті з них, які більш віддалені у часі, є найбільш ірраціональними та вимагають максимуму сил для їх досягнення. Крім

того, ілюзія повної керованості власним життям та світом взагалі принесла досить багато біди. Цей варіант життя найбільше нагадує червоно-зелений стиль життя за М. Люшером (директивність).

Варіант «життя як сон» передбачає відчуття нереальності «зовнішнього життя», що поєднується з відчуттям реальності єдино бажаного «внутрішнього життя», але, на відміну від творчого життя, у такої людини відсутні прагнення до створення нового (ідей, образів, формул, текстів та ін.) та внутрішня активність. «Життя як сон» — це наближення до найпростіших форм буття, повернення у дитинство, прагнення повернутися в світ, де не було проблем, болю, тривоги, а були спокій та блаженство. Тобто, це прагнення повернутись у власне минуле — у дитинство. Людство вигадало досить багато способів відчутти стан приємного сну, зануритись у краще життя: езотеричні школи, секти, школи «вчителів життя», техніки зміненої свідомості, крім того, алкоголь та наркотики, надмірне захоплення белетристикою, телебаченням, музикою, комп'ютерною «віртуальною реальністю» (ігри, інтернет) та ін. Для такої людини є бажаним «життя-гомеостаз», в якому відсутні емоційні травми та напруження, а світ є простим, дружнім та зрозумілим. Вищезазначений варіант життя нагадує синьо-жовтий стиль життя за М. Люшером (рецептивність).

«Життя за правилами» підпорядковується правилам, регламенту, ритуалу, зовнішньому сценарію, тому не треба будувати плани чи думати про перспективи. Людину позбавлено тягаря вибору: в будь-якій ситуації вона знатиме, як чинити, або якщо не знатиме, то їй підкажуть авторитетні люди. Життя розділяється на «регламентоване» та «нерегламентоване», але друга частина займає все менше і менше місця. Крім ситуаційних ритуалів існують тривалі ритуали — традиційні сценарії життя, що написані за нас, до нас та для нас. Такі ритуали охоплюють порядок та особливості подій протягом років, десятиліть та життя в цілому. Людина, яка живе за правилами, функціональна: вона має бути хорошим працівником, чоловіком та батьком, законослухняним громадянином та ін. Під кінець життя така людина відчуватиме душевний комфорт та усвідомлення марно прожитого життя. Але водночас вона мусить мислити та почуватись за правилами, тобто вона позбавлена автономії та оригінальності власного душевного життя: змушена відчувати традиційні почуття, точніше — «правильні». «Життя за правилами» — це життя більшості, найдавніша та найстійкіша форма буття людей, бо саме цей варіант гарантує довге та правильне життя. Цей варіант життя найбільш подібний до синьо-зеленого стилю життя за М. Люшером (константність).

Життя як витрачання часу характеризується відсутністю минулого та безкінечністю теперішнього. Цей варіант життя надає повну свободу у зовнішній реальності для авантур, спроб, подорожей та ігор. Основний акцент активності людини переноситься в сферу дозвілля та споживання. Розваги заповнюють наше життя новими незвичайними враженнями, дають можливість надбати минуле та витратити теперішнє. Отже людина, яка заповнює (структурує) час подіями, живе у зовнішньому житті — вона наповнює зовнішніми враженнями свій внутрішній світ, бо не має розвине-

ної уяви та не прагне втілити її плоди в слово або предмет. На нашу думку, цей варіант життя відповідає синьо-червоному стилю життя за М. Люшером (інтегративність).

Життя проти життя спостерігається у людей, які дітьми пережили насильство, через що вже у дорослому віці вони відсторонені від нормального людського спілкування, не можуть адекватно адаптуватися до життя, жорстоко ставляться до власних дітей та взагалі порівняно легко зважуються на насильство стосовно інших людей, яким не співчують. Цей варіант життя не має аналогу серед стилів життя за М. Люшером, оскільки він стосується лише осіб, які перенесли серйозну психологічну травму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В більшості випадків можна виділити провідний стиль поведінки людини за М. Люшером: червоно-зелений (директивність); синьо-жовтий (рецептивність); синьо-зелений (константність, елітарність); червоно-жовтий (варіативність, популярність); зелено-жовтий (сепаративність, відомість); та синьо-червоний (інтегративність, товариськість). В ході подальшої консультативної роботи провідний стиль поведінки співставляється з обраним (чи обраними) варіантами життя за В. М. Дружининим: життя як підготовка до життя, життя як творчість, життя як досягнення мети, «життя як сон», «життя за правилами», життя як витрачання часу та «життя проти життя». Завдяки цьому можна на першій же консультації припустити, внаслідок чого виникають психологічні труднощі в житті клієнта, тобто з'ясувати їх значення в індивідуальному варіанті життя.

Поеднання стилів поведінки за М. Люшером з обраним «варіантом життя» за В. М. Дружининим в індивідуальному житті особистості заслугоує на детальніше емпіричне вивчення.

Список літератури

1. Вінс В. А. Екзистенційний вибір особистості в практичній діяльності психолога-консультанта // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: [збірник наукових праць] / В. А. Вінс. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. — Вип. 9. — С. 157–164.
2. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии / Владимир Николаевич Дружинин. — М. : ПЕР СЭ; СПб. : ИМАТОН-М, 2000. — 210 с.
3. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность : личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 97–110.
4. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас : практ. рук. / Макс Люшер ; пер. с нем. Е. Назарян. — М. : Нипро, 2008. — 252 с. — (Классики нового направления).
5. Luscher-Test. Color-Diagnostic / M. Luscher. — Luzern : Color-Test, 2008. — 90 p.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Ирвин Ялом; пер. с англ. Т. С. Дабкиной. — М. : Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).

Кучеренко С. В.

кандидат психологических наук, и. о. доцента кафедры психологии
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

**ВАРИАНТЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА
ЛИЧНОСТИ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
КОНСУЛЬТИРОВАНИИ**

Резюме

В статье рассматривается экзистенциальный подход в консультировании: осознании свободы и собственных возможностей, принятие ответственности. Проанализированы отличия между цветовым («простым») и личностным или экзистенциальным выборами (по Д. А. Леонтьеву). Стили поведения по М. Люшеру сопоставляются с вариантами жизни по В. Н. Дружинину: жизнь как подготовка к жизни, жизнь как творчество, жизнь как целедостижение, «жизнь как сон», «жизнь по правилам», жизнь как трата времени и «жизнь против жизни».

Ключевые слова: цветовой выбор, полный тест М. Люшера, индивидуальное психологическое консультирование, интегративность — сепаративность, директивность — рецептивность, константность — вариативность, стиль жизни.

Kucherenko S. V.

candidate of psychological sciences,
associate professor of psychology department,
RIHE «Crimean humanitarian university», Yalta

**VARIANTS OF PERSONALITY'S EXISTENTIAL CHOICE
IN INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CONSULTING**

Summary

In this article is covered existential approach of consulting: understanding of freedom and proper potentialities, taking of responsibility. Were analyzed theoretical differences between color («simple») and personal or existential choice (by D. O. Leontjev). Behavioral styles by M. Luscher are compared with variants of living by V. N. Drujinin: life as a preparation for life, life as a creativity, life as a goal attainment, «life as a dream», «living by rules», life as time spending and «life against life».

Key words: choosing of colors, M. Luscher's full test, individual psychological consulting, integrability — separability, directivity — receptivity, variability — constancy, life style.

УДК 159.944.4

Лаврова М. Г.

соискатель, старший преподаватель кафедры клинической психологи,
заместитель директора ИИПО
Одесского национального университета им. И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ДИСПОЗИЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

В статье рассматривается проблема особенностей психических и функциональных состояний личности в ситуации напряжения. Проведено эмпирическое исследование, в котором обоснованы качественные и количественные показатели функциональных и эмоциональных состояний до начала и в период экзаменационной сессии. Также выявлена специфика взаимосвязи эмоциональных диспозиций личности, самочувствия, активности, настроения и таких состояний, как: нервно-психическое напряжение, тревожность, агрессия, ригидность и фрустрация.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, самочувствие, активность, настроение, нервно-психическое напряжение, тревожность, агрессия, ригидность, фрустрация.

Работы многих психологов подчеркивают, что изучение проблемы психических состояний студентов, возникающих в образовательном пространстве высшей школы имеет важное практическое значение (Л. Г. Дикая, Б. А. Королев, А. Б. Леонова, В. Л. Марищук, В. И. Медведев, Т. А. Немчин, Л. Д. Чайнова, С. А. Шапкин и др.). Неоднократно показано, что функциональные психические состояния являются одним из центральных интегрирующих звеньев познавательных процессов и существенно влияют на эффективность процесса учебной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. Б. Леонова, А. В. Плеханова, А. А. Прохоров, Ю. Е. Сосновицкая, В. И. Чирков). В то же время надо отметить, что в перечисленных работах внимание уделялось преимущественно только наиболее общим проявлениям и особенностям психических состояний в учебном процессе.

В свою очередь, эмоциональные состояния также занимают важное место в психологической структуре личности студента. Они существенным образом детерминируют динамику перцептивного и мыслительного процессов, также своеобразие различных актов деятельности. Так, Г. Бреслав указывал, что в определенный период жизни эмоциональные состояния окрашивают всю психическую деятельность человека и обнаруживаются в различных настроениях, аффективных состояниях. Эмоциональные состояния не только зависят от характера протекающей психической деятельности, но и сами оказывают огромное влияние на нее [1, с. 99].

Р. С. Немов отмечает, что ряд исследователей к классу эмоциональных состояний относят: настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это

так называемые «чистые» эмоции. Любые проявления активности человека сопровождаются его эмоциональными переживаниями [5, с. 87].

Качественные особенности эмоциональности описываются как предрасположенность, склонность индивида к переживаниям определенного качества — радости, гневу, страху, печали. А. Е. Ольшанниковой было показано, что качественные особенности в структуре эмоциональности являются ведущими, так как именно они отражают характерное для субъекта отношение к объектам действительности [6].

Большинство исследований в области психологического здоровья студенческой молодежи направлены на изучение отдельных сторон эмоциональности. В частности, некоторые авторы, рассматривая влияние эмоции на познавательные процессы и успешность учебной деятельности, подчеркивают, что эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие. При умеренной и высокой степени интенсивности эмоции вызывают отчетливые изменения в познавательных процессах, в частности, у человека появляется сильная тенденция к восприятию, припоминанию и т. д. только того, что соответствует доминирующей эмоции. А находясь в эмоционально нейтральном состоянии, человек реагирует на предметы в зависимости от их значимости, при этом чем важнее для него тот или другой фактор (предмет, его свойство), тем лучше он воспроизводится [1, с. 99].

В отечественной психологии проблема изучения особенностей эмоционального состояния студентов в период сессии не получила должной разработки. Исследования в данной области были сконцентрированы, прежде всего, на физиологических изменениях, происходящих в организме студентов перед экзаменами, тогда как психологический компонент фактически не рассматривался [3; 4].

В настоящем исследовании мы сосредоточили внимание на особенностях качественных характеристик эмоциональности по таким модальностям как: радость, гнев, страх, печаль, интерес, удивление, горе, отвращение, презрение, стыд и вина и на выяснении их связи с особенностями психических и функциональных состояний.

В исследовании, которое проводилось в период с 2006 по 2011 г., приняли участие студенты разных факультетов Одесского национального университета им. И. И. Мечникова. Всего в исследовании приняло участие 587 человек, в возрасте от 18 до 46 лет. Из них 443 человека составили экспериментальную группу исследования и 144 человек — контрольную группу.

Экспериментальное исследование было выстроено следующим образом: первоначально осуществлялось изучение психического, функционального и эмоционального состояния студентов в период «до сессии», затем повторная диагностика производилась в период сессии. В процессе диагностики использовались следующие методики: тест диагностики реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, тест САН, тест самооценки психических состояний Г. Айзенка, тест К. Изарда «Дифференциальные шкалы эмоций» и опросник нервно-психического напряжения Т. А. Немчина.

Описание результатов исследования начнем с анализа данных диаграммы 1, в которой представлены показатели эмоционального состояния у студентов в периоды до и во время экзаменационной сессии по опроснику К. Изарда «Дифференциальные шкалы эмоций». Данный тест-опросник является надежным и валидным психодиагностическим инструментом, позволяющим диагностировать качественные особенности эмоциональности — паттерны устойчивых эмоциональных переживаний таких модальностей, как: интерес (С1), радость (С2), удивление (С3), горе (С4), гнев (С5), отвращение (С6), презрение (С7), страх (С8), стыд (С9) и вина (С10).

Результаты, полученные в ходе сравнительного анализа доминирующих эмоций, позволяющих качественно описать самочувствие исследуемых в период семестриального учебного процесса и в период экзаменационной сессии, представлены в таблице 1. Как показывает таблица, у исследуемых контрольной группы доминирующий компонентный состав показателей эмоциональности представлен следующими эмоциональными модальностями: интерес (С1), радость (С2), удивление (С3) и горе (С4). Наименее выраженными являются: отвращение (С6), презрение (С7) и гнев (С5).

У исследуемых экспериментальной группы доминирующими эмоциями в период экзаменационной сессии также являются интерес (С1), радость (С2), удивление (С3) и горе (С4), при этом показатели радости и горя значительно выше, чем у исследуемых в период нормального учебного процесса (что связано, вероятно, со снижением самокритичности), а показатели интереса и удивления наоборот ниже (диаграмма 1). Необходимо отметить, что данные различия оказались не достоверными. Установлено также, что в период экзаменационной сессии самые низкие показатели имеют гнев (С5), отвращение (С6) и вина (С10). Несмотря на это, данные эмоции в период сессии более выражены, чем в период нормального семестриального обучения.

Применение t-теста Стьюдента для сравнения доминирующих эмоций до начала и в период экзаменационной сессии выявило наличие статистически значимых различий в показателях следующих эмоциональных модальностях: отвращение (С6), презрение (С7), страх (С8) и стыд (С9). Данные эмоции достоверно более выражены у исследуемых экспериментальной группы. Основываясь на предположении Шехтера и его соавторов [3] о том, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения и когнитивной оценки содержания ситуации, можно предположить, что ситуация экзамена оценивается студентами крайне негативно. Такая оценка («узнавание или определение») ситуации дает возможность индивиду назвать испытываемое ощущение возбуждения страхом, отвращением или любой другой подходящей к ситуации эмоцией.

Полученные нами результаты свидетельствуют о характере проявления эмоциональных модальностей как положительных по знаку эмоций (интерес, радость), так и отрицательных (гнев, отвращение, вина и т. д.) в условиях переживания личностью напряжения.

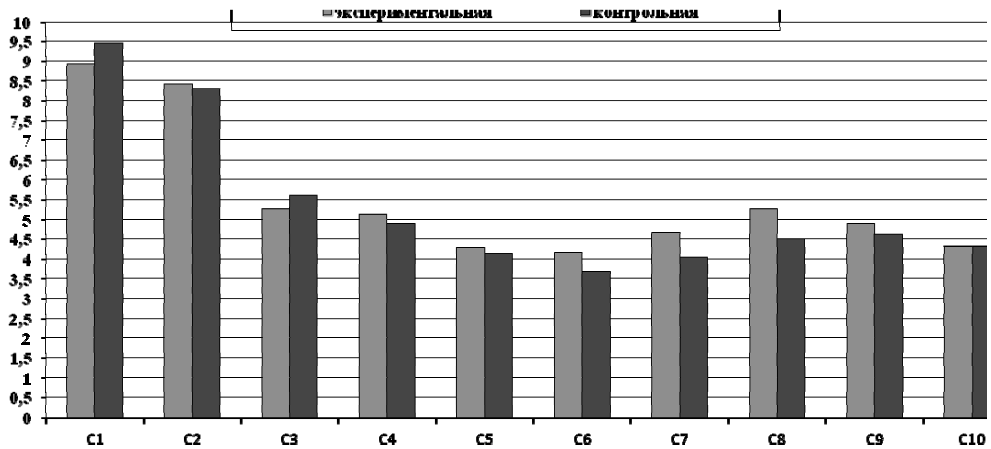


Диаграмма 1. Выраженность эмоциональных состояний студентов экспериментальной и контрольной групп

Примечание: C1 — интерес, C2 — радость, C3 — удивление, C4 — горе, C5 — гнев, C6 — отвращение, C7 — презрение, C8 — страх, C9 — стыд, C10 — вина.

На следующем этапе исследования с целью выявления взаимосвязи психических, функциональных состояний и эмоциональных диспозиций мы предприняли корреляционный анализ показателей данных психологических феноменов. Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимые коэффициенты корреляций показателей психических состояний и эмоциональных диспозиций личности в ситуации экзаменационной сессии

Свойства	Психические состояния						
	НПН	Т	А	Р	Ф	Лт	Ст
C1 — интерес						0,215*	
C2 — радость		-0,308**			-0,254*		0,354**
C3 — удивление						0,257**	
C4 — горе				0,263*		0,464**	-0,264*
C5 — гнев	0,402**	0,340**	0,285**			0,279**	
C6 — отвращение							
C7 — презрение	0,168*						
C8 — страх		0,321**			0,208**	0,476***	0,236*
C9 — стыд						0,305**	
C10 — вина						0,290**	

Примечание: 1. * — достоверность значимости корреляционной связи при $\rho < 0,05$, ** — достоверность значимости корреляционной связи при $\rho < 0,01$, *** — достоверность значимости корреляционной связи при $\rho < 0,001$. 2. НПН — нервно-психическое напряжение, Т — тревожность, А — агрессия, Р — ригидность, Ф — фрустрация, Лт — личностная тревожность, Ст — ситуативная тревожность.

Анализ корреляционных связей между эмоциональными модальностями и психическими состояниями выявил следующие результаты: в период экзамена имеются отрицательные корреляционные связи между уровнем эмоциональной модальности радости С2 и выраженностью состояний тревожности (Т), ($\rho < 0,01$) и фрустрации (Ф) ($\rho < 0,05$), а также положительная корреляция с ситуативной тревожностью, ($\rho < 0,001$). Выявлено, что эмоция горе (С4), демонстрирует позитивную корреляционную связь с ригидностью (Р) и личностной тревожностью (Лт) и отрицательную с ситуативной тревожностью (Ст), ($\rho < 0,01$ и $\rho < 0,05$). В свою очередь, эмоция страх положительно связана с тревожностью (Т), ($\rho < 0,01$), фрустрацией (Ф), ($\rho < 0,01$) и ситуативной тревожностью (Ст). Выявлено, что высокий уровень нервно-психического напряжения (НПН) положительно коррелирует с эмоцией презрение (С7), ($\rho < 0,05$) и имеет заметную положительную связь с эмоцией гнев (С5), ($\rho < 0,01$). Эмоция гнев также обнаруживает положительную корреляцию с состоянием тревожности (Т), ($\rho < 0,01$), агрессии ($\rho < 0,01$) и личностной тревожностью (Лт), ($\rho < 0,01$). Переживание этой эмоции часто сопровождается глобальным ощущением несправедливости мира, чувствами враждебности, ненависти, желанием навредить окружающим, вынашиванием планов мести, нападением на «виновников» неблагоприятной ситуации. В психологических исследованиях традиционно гнев рассматривается как неудобное и недопустимое переживание, как социально нежелательная и отвергаемая эмоция, затрудняющая межличностное взаимодействие, а также влекущая за собой социально неблагоприятные и опасные последствия в форме физической и вербальной агрессии [2]. Известные данные о негативном влиянии сильного эмоционального напряжения, возникающего при переживании человеком эмоций паттерна гнев, на протекание интеллектуальных процессов, что подчас проявляется в блокировании мышления. Переживание гнева сопровождается потерей самоконтроля и снижением возможностей саморегуляции эмоций, что приводит к неустойчивости эмоционального переживания, перепадам в эмоциональных состояниях [3].

Далее представлены особенности взаимосвязи функциональных состояний (самочувствие, активность и настроение) и эмоциональных модальностей в группе студентов, которые находятся в условиях экзаменационной сессии. Значимые коэффициенты корреляций изучаемых показателей представлены в таблице 2.

Полученные данные позволяют сделать заключение о наличии следующих связей:

– в период экзаменационной сессии высокий уровень состояния «самочувствие» положительно коррелирует с эмоцией радость (С2), ($\rho < 0,01$), имеет сильные отрицательные связи с выраженностью эмоций горе (С4) и страх (С8), ($\rho < 0,001$), а также заметные отрицательные связи с эмоциями гнев (С5) и стыд (С9), ($\rho < 0,05$);

– выявлено, что функциональное состояние «активность» демонстрирует большую негативную корреляционную связь с эмоцией горе (С4), ($\rho < 0,001$), заметные отрицательные связи с эмоциями удивление (С3), от-

вращение (С6), страх (С8) и стыд (С9), ($\rho < 0,01$), а также незначительную обратную связь с эмоциями гнев (С5) и вина (С10), ($\rho < 0,05$);

Таблица 2

Корреляция между функциональными состояниями и эмоциональными модальностями в ситуации экзаменационной сессии

Свойства	Функциональные состояния		
	Самочувствие	Активность	Настроение
С1 — интерес			
С2 — радость	0,319**		0,328***
С3 — удивление		-0,296**	-0,175*
С4 — горе	-0,402***	-0,358***	-0,431***
С5 — гнев	-0,265*	-0,179*	-0,264***
С6 — отвращение		-0,205**	-0,167*
С7 — презрение			
С8 — страх	-0,342***	-0,321**	-0,405***
С9 — стыд	-0,247*	-0,207**	
С10 — вина		-0,186*	-0,265*

Примечание: * — достоверность значимости корреляционной связи при $\rho < 0,05$, ** — достоверность значимости корреляционной связи при $\rho < 0,01$, *** — достоверность значимости корреляционной связи при $\rho < 0,001$.

— функциональное состояние «настроение» также обнаруживает разнообразные положительные и отрицательные корреляционные связи. Большая положительная связь выявлена с эмоцией радость (С2), ($\rho < 0,001$), отрицательные связи с эмоциями горе (С4), страх (С8), гнев (С5), при ($\rho < 0,001$) и незначительную связь с эмоциями отвращение (С6), удивление (С3) и вина (С10), ($\rho < 0,05$).

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что период сдачи экзаменов является стрессовым для студентов разных курсов и, как показало исследование, в данный период происходит значительное ухудшение эмоционального состояния. Анализ данных исследований показывает, что эмоциональная сфера, характеризующаяся специфической функциональной нагрузкой, является неотъемлемой частью психических состояний, представленной в форме эмоциональности как характеристики личности.

Список литературы

1. Бреслав Г. В. Психология эмоций: учеб. пособие. — М.: Академия, 2007. — 544 с.
2. Изард К. Эмоции человека / Изард К. — М., 2003. — 440 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / Изард К. Э.; Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — 325 с.
5. Немов Р. С. Психология: учебник: В 3 кн. Кн. 2: Общие основы психологии. — М.: Владос, 2003. — 692 с.
6. Ольшанникова А. Е., Пацавичус И. В. Роль индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал. — 1981. — № 1. — С. 70–81.

Лаврова М. Г.

здобувач, старший викладач кафедри клінічної психології,
заступник директора ІІПО

Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ
ТА ЕМОЦІЙНИХ ДИСПОЗИЦІЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА
В СИТУАЦІЇ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СЕСІЇ**

Резюме

У статті розглядається проблема особливостей психічних і функціональних станів особи в ситуації напруги. Проведено емпіричне дослідження, в якому обґрунтовані якісні і кількісні показники функціональних і емоційних станів до початку і в період екзаменаційної сесії. Також виявлена специфіка взаємозв'язку емоційних диспозицій особи, самопочуття, активності, настрою і таких станів, як: нервово-психічна напруга, тривожність, агресія, ригідність і фрустрація.

Ключові слова: емоційні стани, самопочуття, активність, настрої, нервово-психічна напруга, тривожність, агресія, ригідність, фрустрація.

Lavrova M. G.

Researcher, Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology

Deputy Director ІІРЕ

Odessa National University. I. I. Mechnikova

**THE INTERPLAY BETWEEN MENTAL STATES AND EMOTIONAL
DISPOSITIONS OF THE INDIVIDUAL STUDENT IN A SITUATION
EXAMS**

Summary

The article is devoted to the problem of the features of mental and functional states of a personality in the situation of stress. An Empirical research was performed in which qualitative and quantitative data of functional and emotional states before and during the examination session is justified. Also found a specific interrelation of emotional dispositions of personality, health, activity, mood and conditions such as mental stress, anxiety, aggression, rigidity and frustration.

Key words: emotional states, health, activity, mood, mental stress, anxiety, aggression, rigidity and frustration.

УДК 159.923:37

Лиска С. І.

аспірант кафедри психології
Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ)

ЕФЕКТИВНІСТЬ КОРРЕКТУВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стаття присвячена аналізу результатів застосування спеціально організованої коректувальної програми, спрямованої на підвищення основних особистісних складових, що складають професійну компетентність особистості працівника податкової міліції.

Ключові слова: особистість, професійна компетентність, самоконтроль, адаптивність, емоційно-вольова сфера.

Питання професіоналізму, професійної компетентності в останні роки стали предметом пильної уваги психологічної науки, але в більшості випадків дослідники обмежувалися вивченням набору професійно важливих якостей, їх формування та оцінки. Коректувальні аспекти проблеми залишилися поза межею наукових інтересів. Тому основним завданням даної статті є висвітлення деяких аспектів ефективності спеціально розробленої програми формування професійної компетентності працівників податкової міліції.

Проведення психологічної корекції передбачає спочатку здійснення етапу загальної, а потім спеціальної психологічної підготовки.

Оскільки особистість працівника податкової міліції займає ключову позицію в дослідженні, то вплив спеціальної психологічної підготовки на рівень професійної компетентності оцінюється шляхом багатофакторної діагностики особистості Р. Б. Кеттелла. Отримані емпіричні дані представлені у таблиці 1.

Як видно з результатів аналізу отриманих показників, майже за всіма шкалами зареєстровані суттєві зміни особистісних чинників.

Безпосередньо за дослідженими чинниками картина наступна: чинник А дозволяє оцінити ступінь товариськості суб'єкта, його відношення до людей, легкість адаптації в будь-яких обставинах.

Так, до спеціальної психологічної підготовки середній показник за чинник А дорівнював 5,01, а після неї — 6,22 стевів ($p < 0,05$). Тобто після неї досліджувані більшою мірою стали проявляти такі якості особистості, як добродушність, відкритість, товариськість і взагалі стали поводитись більш природно.

За чинником В спостерігається аналогічна картина. До підготовки у досліджуваних виявлено 6,11 стевів, а після неї 7,95 стевів ($p < 0,05$). Тобто спеціальна психологічна підготовка сприяє мобілізації інтелектуальних ресурсів досліджуваних, що для роботи в системі податкової міліції є надзвичайно важливим.

Таблиця 1

Показники особистісних чинників у працівників відділу по боротьбі з корупцією до та після спеціальної психологічної підготовки (у стенах, $X \pm m$, $n=10$)

Чинники 16 PF	До підготовки	Після підготовки	t	p
A	5,01±0,18	6,22±0,19	2,6	<0,05
B	6,11±0,51	7,95±0,43	2,8	<0,05
C	3,58±0,67	5,90±0,72	2,4	<0,05
E	6,01±0,91	5,73±0,84	2,9	<0,05
F	7,08±0,28	6,06±0,25	2,8	<0,05
G	4,93±0,52	6,72±0,56	2,3	<0,05
H	5,02±0,43	6,55±0,51	2,3	<0,05
I	7,01±0,71	5,12±0,67	1,9	>0,05
L	4,11±0,44	5,53±0,50	2,1	>0,05
M	6,75±0,56	4,48±0,52	2,5	<0,05
N	4,19±0,21	5,02±0,27	2,5	<0,05
O	7,00±0,37	5,66±0,33	2,7	<0,05
Q ₁	5,07±0,52	7,16±0,56	2,7	<0,05
Q ₂	5,24±0,30	6,33±0,97	2,4	<0,05
Q ₃	4,20±0,43	5,92±0,51	2,9	<0,05
Q ₄	5,33±0,58	4,02±0,43	2,4	<0,05

Примітка: А — замкнутість — товариськість; В — інтелект; С — емоційна нестабільність — емоційна стабільність; Е — підпорядкованість — домінантність; F — стриманість — експресивність; G — низька нормативність поведінки — висока нормативність поведінки; H — боязкість — сміливість; I — суворість — м'якосердя; L — довірливість — підозрілість; M — практичність — мрійливість; N — прямолінійність — дипломатичність; O — спокій — тривожність; Q₁ — консерватизм — радикалізм; Q₂ — конформізм — нонконформізм; Q₃ — низький самоконтроль — високий самоконтроль; Q₄ — розслабленість — напруженість.

Не в меншій мірі значущим є уміння працівника податкової міліції керувати своїми емоціями. За даними, отриманими в дослідженні, ступінь вираженості емоційної стійкості (чинник С) зріс на 2,32 стена ($p < 0,05$). Це означає, що в результаті проведення спеціальної психологічної підготовки працівники податкової міліції стали більш емоційно стриманими, витриманими у вчинках, здатні спокійно реагувати навіть на стресогенні чинники.

За чинником Е зміна показників після спеціальної психологічної підготовки незначна; зростання складає 0,28 стенив ($p < 0,05$). Тобто досліджувані після підготовки стали поводитись з громадянами більш тактично, люб'язно, поступливо.

Чинник F дозволяє діагностувати ступінь стриманості суб'єкта. У досліджуваних за цим чинником отримано зростання на 1,02 стена ($p < 0,05$), що слід трактувати як їх спроможність динамічно спілкуватись з людьми, бути більш контактними, ввічливими.

За чинником G після спеціальної психологічної підготовки середній показник збільшується на 1,79 стена ($p < 0,05$). По-перше, це є суттєвим зростанням, а по-друге, досліджувані у більшій мірі проявляють нормативність поведінки, урівноваженість у своїх діях та вчинках, зібраність,

відповідальність і дотримання моральних стандартів і правил (що особливо важливо для працівника податкової міліції).

Оцінки наступного чинника Н після спеціальної психологічної підготовки збільшуються на 1,53 стена ($p < 0,05$). Такі зміни можна розуміти як проявлення досліджуваними соціально визнаної сміливості, схильності до ризику, винахідливості та діловитості.

Водночас за чинником І спостерігається зменшення оцінки на 1,89 стена ($p > 0,05$). Тобто у даному випадку можна говорити про тенденцію до зростання у досліджуваних практичності, логічності в діях та розсудливості.

За чинником L після спеціальної психологічної підготовки зареєстровано збільшення оцінки на 1,42 стена ($p > 0,05$). Такий результат можна пояснити зростанням у досліджуваних практичності в діях і реалістичності в судженнях, мужності та обережності у вчинках.

Оцінки, одержані за чинником М (зменшення на 2,27 стена ($p < 0,05$)), свідчать про зростання ступеня проявлення у досліджуваних таких якостей особистості, як чесність, сумлінність, підкреслену увагу до дрібниць. Тобто саме тих якостей, які вкрай необхідні для успішної роботи у податковій міліції.

Наступний чинник N дозволяє оцінювати рівень прямолінійності — дипломатичності. За одержаними даними після спеціальної психологічної підготовки його оцінка зростає на 0,83 стена ($p < 0,01$). Такі зрушення свідчать про поліпшення у досліджуваних таких якостей особистості, як проникливість, розрахованість, обережність в діях, хитрість.

Спеціальна психологічна підготовка обумовлює зменшення оцінок за чинником O на 1,34 стена ($p < 0,05$). Це означає, що після неї досліджувані стають більш спокійними, самовпевненими, холоднокровними і водночас енергійними.

Оцінки за чинником Q₁ після спеціальної психологічної підготовки збільшуються на 2,09 стена ($p < 0,05$). Ймовірно, що досліджувані після неї у більшій мірі проявляють аналітичність мислення, недовіру авторитетам, інтерес до нової інформації, експериментування у своїй професійній діяльності.

Зростання оцінок на 1,09 стена ($p < 0,05$) зареєстровано і за чинником Q₂. Такий результат свідчить про те, що спеціальна психологічна підготовка досліджуваних з низьким рівнем професійної компетентності сприяє розвитку у них таких якостей, як незалежність, самостійність у своїх судженнях і прийнятті рішень, дотепність дій у складних ситуаціях.

Цілу низку якостей, необхідних для розвитку професійної компетентності працівника податкової міліції, стимулює спеціальна психологічна підготовка. Так, збільшення оцінок за чинником Q₃ на 1,73 стена ($p < 0,05$) означає, що у них посилюється самоконтроль, точність у операціях, які виконуються, волевиявлення у відношенні до громадян, цілеспрямованість, контроль своїх емоційних «сплесків», чітке усвідомлення самостійно розроблених планів діяльності.

Зростання оцінок на 1,09 стена ($p < 0,05$) зареєстровано і за чинником Q₂. Такий результат свідчить про те, що спеціальна психологічна підготовка досліджуваних з низьким рівнем професійної компетентності сприяє роз-

витку у них таких якостей, як незалежність, самостійність у своїх судженнях та прийнятті рішень, дотепність дій у складних ситуаціях.

І, нарешті, чинник Q_4 , що дає змогу оцінити його напруженість особистості. За отриманими даними оцінки за цим чинником зменшуються на 1,31 стена ($p < 0,05$). Безумовно, це позитивний вплив, тому що у досліджуваних здійснюються психологічна корекція дратівливості, гіперзбудженості, психологічної напруженості. Вони стають більш спокійними, зібраними, стриманими, незворушними.

Отже отримані дані дають змогу переконатись у дієвості спеціальної психологічної підготовки і необхідності її застосування, особливо для працівників з негативними змінами у психіці і низьким рівнем професійної компетентності.

Необхідність пересвідчитись у наявності особливостей впливу спеціальної психологічної підготовки на працівників слідчого відділу податкової міліції призвела до діагностування їх за тією ж методикою Р. Б. Кеттелла. Отримані дані представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Показники особистісних чинників у працівників слідчого відділу до та після спеціальної психологічної підготовки (у стенах, $X \pm m$, $n=11$)

Чинники 16 PF	До підготовки	Після підготовки	t	p
A	5,24±0,31	6,70±0,36	2,5	<0,05
B	6,45±0,38	7,62±0,42	2,1	>0,05
C	4,32±0,52	6,14±0,56	2,4	<0,05
E	4,97±0,72	3,21±0,67	1,8	>0,05
F	7,08±0,56	6,01±0,31	2,3	<0,05
G	3,43±0,43	5,21±0,51	2,7	<0,05
H	5,08±0,53	7,02±0,56	2,5	<0,05
I	4,56±0,14	4,11±0,12	2,5	<0,05
L	4,50±0,44	6,02±0,46	2,5	<0,05
M	5,91±0,41	4,28±0,53	2,4	<0,05
N	5,20±0,25	6,76±0,28	2,4	<0,05
O	6,22±0,52	4,44±0,42	2,7	<0,05
Q_1	6,01±0,51	7,36±0,57	1,8	>0,05
Q_2	6,36±0,30	7,55±0,37	2,6	<0,05
Q_3	3,48±0,44	5,23±0,50	2,7	<0,05
Q_4	6,33±0,43	5,01±0,37	2,4	<0,05

Примітка: A — замкнутість — товариськість; B — інтелект; C — емоційна нестабільність — емоційна стабільність; E — підпорядкованість — домінантність; F — стриманість — експресивність; G — низька нормативність поведінки — висока нормативність поведінки; H — боязкість — сміливість; I — суворість — м'якосердя; L — довірливість — підозрливість; M — практичність — мрійливість; N — прямолінійність — дипломатичність; O — спокій — тривожність; Q_1 — консерватизм — радикалізм; Q_2 — конформізм — нонконформізм; Q_3 — низький самоконтроль — високий самоконтроль; Q_4 — розслабленість — напруженість.

При аналізі оцінок за цією методикою можна переконатись у тому, що майже кожен з чинників змінюється у бік зменшення або, навпаки, збіль-

шення. Однак на такому рівні аналізу особливої різниці в отриманих змінах особистісних чинників між працівниками обох відділів не видно.

Водночас, коли об'єднується низка чинників, як рекомендовано Р. Б. Кеттеллом, і оцінюються отримані після спеціальної психологічної підготовки зміни, то виявляється, що у працівників відділу по боротьбі з корупцією значно в більшій мірі змінюється група інтелектуальних (В, М, Q₁) та емоційно-вольових (С, G, I, O, Q₃, Q₄) чинників. Що стосується працівників слідчого відділу, то у них після спеціальної психологічної підготовки у більшій мірі зростають оцінки за чинниками, що відносяться до комунікативної та міжособистісної взаємодії (А, Н, F, E, Q₂, N, L).

Різниця між оцінками проявлення особистісних якостей у досліджуваних обох відділів до та після спеціальної психологічної підготовки показана в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники відмінностей в даних, одержаних до та після спеціальної психологічної підготовки у досліджуваних обох відділів (у стенах)

Досліджувані	Групи чинників за опитувальником Р. Б. Кеттелла															
	Інтелектуальні			Емоційно-вольові						Комунікативні та особистісної взаємодії						
Чинники	В	М	Q ₁	С	G	I	O	Q ₃	Q ₄	A	H	F	E	Q ₂	N	L
Відділ по боротьбі з корупцією	1,84	2,27	2,09	2,32	1,79	1,89	1,34	1,72	1,89	1,21	1,53	1,02	0,28	1,09	0,83	1,42
Слідчий відділ	1,17	1,63	1,35	1,82	1,78	0,45	1,78	1,75	1,32	1,46	1,94	1,07	1,76	1,19	1,56	1,52

При цьому слід зауважити, що навіть у високоуспішних працівників зі слідчого відділу з високим рівнем професійної компетентності група комунікативних чинників та чинників особистісної взаємодії менша, ніж в осіб з відділу по боротьбі з корупцією. Хоча, як встановлено у нашому дослідженні, саме ця група якостей відіграє суттєву роль у їх взаємодії з громадянами. Тобто низький рівень комунікативних взаємовідносин з громадянами тягне за собою підвищену кількість конфліктних ситуацій, нервово-психічні напруження, вірогідність розвитку професійного стресу і, як результат, збільшення негативних змін у психіці.

Саме у зв'язку з цим стає зрозумілим, що цим працівникам необхідна психологічна корекція згаданих змін. І, крім того, більш суттєві зсуви в оцінках чинників з групи комунікативних і особистісної взаємодії у них, порівняно з працівниками відділу по боротьбі з корупцією, підтверджують дієвість проведеної з ними спеціальної психологічної підготовки. Проявленню такого ефекту сприяє і підвищена увага до працівників слідчого відділу стосовно розвитку упродовж підготовки знань та умінь до безконфліктного спілкування з оточуючими.

Враховуючи той факт, що позитивне ставлення до громадян у працівників податкової міліції добре впливає на рівень їхньої професійної компе-

тентності, нами був діагностований рівень прояву емпатійності у всіх досліджуваних до та після проведення спеціальної психологічної підготовки.

У працівників відділу по боротьбі з корупцією зареєстровано більш суттєвий зсув цього показника емпатійності у бік збільшення: у них на 4,5 бала, а у працівників зі слідчого відділу — на 4,2 бала ($p < 0,05$). Крім того, відзначена різниця між суб'єктами з груп, які порівнюються у зміні після спеціальної психологічної підготовки канал емпатійності. А саме — до підготовки у представників обох груп реєструється ідентифікаційний канал, а після неї у працівників слідчого відділу з'являється раціональний канал емпатійності, який характеризується тим, що дана особа має здібності до розуміння стану проблеми та особистості іншої людини.

Працівники відділу по боротьбі з корупцією після спеціальної психологічної підготовки демонструють інтуїтивний канал емпатійності. Тобто вони здатні передбачати (прогнозувати) поведінку і дії іншої людини, користуючись обмеженою кількістю інформації про неї і недостатністю часу для спілкування. Це означає, що досліджувані, які мають інтуїтивний канал емпатійності, практикують більший ступінь проникливості у замисли іншої людини і більш вдало можуть здійснювати дії з виявлення порушень податкового права.

Наступним кроком у дослідженні була діагностика агресивних і ворожих реакцій у досліджуваних, що порівнювалися до та після спеціальної психологічної підготовки. Після неї види агресії, які діагностуються, зменшуються в обох групах, що, безумовно, є позитивним явищем.

Необхідно зауважити, що у працівників слідчого відділу податкової міліції до спеціальної психологічної підготовки різні види агресії були більш виражені, ніж у їх колег з відділу по боротьбі з корупцією. У зв'язку з цим навіть враховуючи значне зменшення проявлення агресивних ворожих реакцій, їх вираженість залишається більш високою, ніж у груп порівняння.

Зрозуміло, що для високого рівня професійної компетентності в системі органів податкової міліції важливим є не тільки величина зміни певного чинника до та після спеціальної психологічної підготовки, а і той рівень його прояву, який отримується в результаті її впливу. З цих позицій аналізуються дані стосовно компонентів адаптації працівників податкової міліції до умов професійної діяльності (табл. 4, 5).

Як свідчать дані цих таблиць, спеціальна психологічна підготовка поліпшує всі показники компонентів адаптації. Результати, що одержані після спеціальної психологічної підготовки, у працівників слідчого відділу гірші, ніж у їх колег з відділу по боротьбі з корупцією. Так, наприклад, такий важливий показник, як сумарне відхилення від аутогенної норми у перших складає 7,4 ум. од., а у других — 6,1 ум. од. А за умовами методики, чим більше показник за цим чинником, тим гірші адаптивні можливості у суб'єкта.

Показник тривожності у працівників з відділу по боротьбі з корупцією дорівнює 5,9 ум. од., а у їх колег зі слідчого відділу — 6,6 ум. од. Відповідно і коефіцієнт адаптації у перших — 0,38 ум. од, а у других — 0,30 ум. од.

Таблиця 4

Показники адаптації працівників слідчого відділу до та після проведення спеціальної психологічної підготовки ($X \pm m$, $n=11$)

Показники адаптації	Норма	До підготовки	Після підготовки	t	p
КВ	–	1,7±0,12	2,0±0,14	2,2	<0,05
СВ	0	10,2±0,81	7,4±0,75	2,5	<0,05
СР	–9	–5,1±0,79	–6,2±0,85	2,3	<0,05
ПВ	5	9,4±0,37	8,8±0,33	3,1	<0,01
Т	5	7,3±0,34	6,6±0,27	2,4	<0,05
П	6	5,6±0,25	5,0±0,28	2,5	<0,05
КА	>0	0,23±0,27	0,30±0,21	2,7	<0,05

Примітка: КВ — вегетативний коефіцієнт; СВ — сумарне відхилення від аутогенної норми; СР — саморегуляція; ПВ — психічна втома; Т — тривожність; П — працьовитість; КА — коефіцієнт адаптації.

Таблиця 5

Показники адаптації працівників відділу по боротьбі з корупцією до та після проведення спеціальної психологічної підготовки ($X \pm m$, $n=10$)

Показники адаптації	Норма	До підготовки	Після підготовки	t	p
КВ	–	1,5±0,13	2,0±0,16	2,5	<0,05
СВ	0	8,1±0,56	6,1±0,51	2,7	<0,05
СР	–9	–4,9±0,42	–6,4±0,52	2,9	<0,05
ПВ	5	9,2±0,27	8,5±0,21	2,1	>0,05
Т	5	6,9±0,20	5,9±0,28	3,0	<0,01
П	6	5,9±0,28	5,0±0,25	2,5	<0,05
КА	>0	0,27±0,024	0,38±0,031	2,9	<0,05

Примітка: КВ — вегетативний коефіцієнт; СВ — сумарне відхилення від аутогенної норми; СР — саморегуляція; ПВ — психічна втома; Т — тривожність; П — працьовитість; КА — коефіцієнт адаптації.

Таким чином, спеціальна психологічна підготовка позитивно впливає на особистісні якості досліджуваних, що складають основу професійної компетентності. У працівників відділу по боротьбі з корупцією в більшій мірі поліпшуються групи інтелектуальних та емоційно-вольових якостей, а у працівників слідчого відділу якості, що відносяться до комунікативних і міжособистісної взаємодії. Після спеціальної психологічної підготовки значно зменшується ступінь проявлення соціально небажаних і негативних для становлення професійної компетентності якостей особистості, у тому числі невротичності, різних видів агресивності, депресивності, тривожності, дратівливості, емоційної нестабільності. Суб'єктивний рівень скарг на захворювання, чутливість до кризи і психологічне виснаження суттєво послабляються. Спеціальна психологічна підготовка покращує показники професійного стресу, адаптивні реакції та працездатність працівників податкової міліції. У працівників слідчого відділу до і після спеціальної психологічної підготовки ступінь проявлення негативних змін у психіці залишається більш вираженим, ніж у працівників відділу по боротьбі з корупцією.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 1994. — Т. 14, № 4. — С. 39–55.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / Вячеслав Андреевич Иванников. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 164 с.
3. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Елена Михайловна Иванова. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 216 с.
4. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. — Ужгород: Вид-во «Закарпаття», 1998. — 106 с.
5. Hogan J. How to measure employees / J. Hogan, R. Hogan // Journal of Applied Psychology. — 1989. — № 74. — P. 273–279.

Лиска С. И.

аспирант кафедры психологии

Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Резюме

Статья посвящена анализу результатов применения специально организованной коррекционной программы, направленной на повышение основных личностных составляющих, которые входят в профессиональную компетентность личности работника налоговой милиции.

Ключевые слова: личность, профессиональная компетентность, самоконтроль, адаптивность, эмоционально-волевая сфера.

Liska S. I.

Aspirant chair psychology

Donbasky state pedagogical university

(Slov'yansk)

EFFICIENCY OF CORRECTION PROGRAM OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Summary

The article is devoted the analysis of results of application of the specially organized correction program, directed on the increase of basic personality constituents which are included in the professional competence of personality of worker of tax militia.

Key words: personality, professional competence, self-control, adaptiveness, emotionally volitional sphere.

УДК 159.92

Лох К. В.

старший преподаватель кафедры психологии
Института последипломного образования
Университета менеджмента образования (г. Донецк)

ГРАНИЦЫ И СТЕНЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Рассматриваются социально-психологические процессы в современной украинской психологической науке и практике с позиций коммуникативной психологии. Статья является примером этого методологического подхода. Делается вывод о причинах кризиса и предлагаются пути его преодоления.

Ключевые слова: границы, стены, мосты, способы прерывания контакта, интеграция.

Понятие границы широко используется в психотерапии, особенно в гештальт-терапии, где оно является одной из центральных категорий. Представляется, что оно приложимо и к науке. В статье делается попытка описать типичные для науки социально-психологические феномены, а также рассмотреть их на примере конкретной организации, занимающейся подготовкой психотерапевтов.

В рамках гештальт-терапии существует целое направление — организационное консультирование, в котором категории и концепции, зародившиеся в психотерапии, сформулированные впервые Фрицем Перлзом и развиваемые его последователями, используются для анализа феноменов в организациях. На мой взгляд, объект исследования можно расширить до феномена психологической науки и практики. Это тем более актуально, что основные признаки того кризиса, о котором писал еще Л. С. Выготский, налицо и сегодня, и они знакомы большинству читателей этого сборника. Именно поэтому я надеюсь, что статья вызовет интерес и обсуждение.

Коротко сформулирую теоретические позиции, с которых стану вести анализ. Под границей подразумевается «граница контакта» — то, что разделяет двух взаимодействующих субъектов. При этом граница контакта является подвижной и проницаемой, через нее происходит достаточно свободный взаимообогащающий обмен. Если этот обмен нарушен, то взаимодействие не считается контактом. Другими словами, контакт — это когда я замечаю себя, замечаю другого человека и замечаю границу между нами, четко понимая, где я, а где он. Жаргонный для гештальт-терапевтов термин «замечать» («видеть», «слышать») мы будем использовать и дальше, поэтому сразу уточним его. «Замечать» означает учитывать поведение другого человека, отражать его (в любой форме) при выборе своего поведения. Если, например, клиент видит вместо терапевта своего отца и ведет себя

соответственно, он «не замечает» терапевта и у него нет реальной возможности получить что-то полезное от него. Возможность взаимообмена появляется только после того, как клиент проведет границу между своим отцом и терапевтом. А иногда с этим проблемы у самого терапевта. Но адаптация, наилучшей формой которой считается творческое приспособление, — такое удовлетворение потребностей, при котором субъект развивается, происходит только на границе контакта или не происходит *вовсе*.

Граница является живым и проницаемым образованием, в ходе развития она постепенно раздвигается. В качестве примера можно привести границу между внутренним и внешним в описанном Л. С. Выготским процессе интериоризации: внешнее, интериоризируясь, становится внутренним. Мертвую, непроницаемую и неподвижную границу я далее буду называть «стеной». Примеры — «Этого не может быть, потому что не может быть *никогда*», «Я *никогда* не буду счастлив», «Я *всегда* буду любить тебя» и т. п. Именно абсолютные слова вроде «всегда», «никогда», «все», «никто» и т. д. являются удобными маркерами стен в речевых высказываниях. Для естественнонаучно ориентированных читателей, возможно, понятнее будет такая метафора: живая кожа — это граница, через нее происходит водный и газообмен; обожженная до третьей степени кожа становится стеной, не пропускающей ничего. Как известно, если такие ожоги превышают 30 % общей поверхности кожи, человек погибает.

Я так подробно и максимально четко даю определение рабочим терминам этой статьи еще и в качестве примера проведения границ — в данном случае границ объема понятий «граница», «стена», «замечать». Далее буду пользоваться ими без кавычек. И поступим так же с предметом рассмотрения данной статьи. Феноменом «границы и стены» буду называть превращения границ в стены в области психологической теории и практики, и попробую описать его механизмы в определенных выше терминах. Местоимение «Я» вместо принятого в науке размытого и безличного «мы» тоже используется намеренно — как более четкое обозначение границы моего собственного мнения.

В качестве аппарата описания воспользуемся понятием способов прерывания контакта из гештальт-терапии: конфлюэнция, дефлексия, ретрофлексия, интроецирование, проецирование, эготизм. Они примерно соответствуют психологическим защитам в психоанализе, просто описываются в других категориях. Объем статьи не позволяет описать приложение всех их к кризису в психологии, поэтому выделим наиболее, с моей точки зрения, типичные.

Конфлюэнция, или слияние — это отсутствие границы *вовсе* [3]. Традиция употребления в научных текстах местоимения «мы» вместо «Я» как раз отражает этот способ прерывания контакта. Конечно, сие не означает обязательно отказ автора от собственной позиции, но пример весьма характерен, если согласиться с идеей о том, что язык не только отражает, но организует сознание. Очень часто в научных текстах вместо четкого определения можно встретить туманные выражения «как известно», «очевидно», «общепризнано». Конечно, это традиция. Но с семантической

точки зрения, в этом случае субъект просто исчезает. А с ним исчезает и возможность развития. Я постарался выделить подобные обороты в этой статье *курсивом*, в качестве иллюстрации того, что без них не обойтись, даже критикуя. С точки зрения экзистенциальной это перекладывание ответственности.

Несколько более зрелая защита — **интросекция**, когда процесс развития ограничивается или даже блокируется интросекциями — неассимилированными частями чужого опыта [3]. Частный случай интросекций — так называемые иррациональные, малоосознаваемые верования (*irrational beliefs*). Например, «я обязательно должен соответствовать идеалу». Они в значительной степени определяют жизнь человека именно потому, что слабо отражены в сознании, следовательно, неконтролируемы. В научных текстах интросекции могут отражаться в формальных, на первый взгляд, оборотах вроде «с точки зрения психологии», а ведь, *как известно*, нет никакой универсальной точки зрения психологии! Но об этом как раз не задумываются, и не управляют. При большой интросекции стоит говорить скорее о том, что «автор» интросекции управляет его носителем, зная того не зная. В. С. Высоцкий называл такое «чужой колеей».

Ретрофлексия представляет собой расщепленность личности, в результате которой человек делает себе то, что хотелось бы сделать другому или получить от него. Этот защитный механизм ведет к изоляции, компенсируясь иллюзией самодостаточности, заменяющей человеку контакт с окружающей средой [3]. В науке это, на мой взгляд, проявляется в иллюзорной самодостаточности теорий и их адептов. В большинстве научных публикаций феномены анализируются с одной точки зрения, а их целью является еще одно утверждение правоты этой точки зрения.

В этом смысле практика является хорошим «противоядием», реальные клиенты *никогда* не подходят под какую-то одну модель. Конечно, терапевт может загнать в нее клиента, но при честной работе приходится интегрировать ряд подходов, создавая то, что К. Г. Юнг назвал «для каждого пациента — свой особый язык» [8, с. 330]. Там система с обратной связью, и клиент так или иначе дает понять о неадекватности модели. Ученый-исследователь же имеет дело с фиксированным набором фактов, и ему легче впасть в ретрофлексию, блокирующую возможность развития. Особенно если он лично предрасположен к этому способу прерывания контакта. В практике чаще встречается другая противоположность — эклектика, когда много разных теоретических принципов довольно хаотично применяются без должного осмысления (интеграции). Иными словами, граница между ними «мертвая», и это тоже ретрофлексия.

К счастью, постепенно появляется все больше «интегрирующих» публикаций. Например, журнал «Психологія і суспільство», издаваемый в Тернополе А. В. Фурманом, регулярно печатает материалы представителей разных школ, есть даже тематические подборки. Проблемы методологии занимают все большее место в этом и других украинских журналах, а сам А. В. Фурман является автором термина «методологування» и развивает соответствующее направление [7].

Рассматривая соотношение теории и практики, нельзя не вспомнить о Л. С. Выготском и его анализе кризиса в психологии [1]. В ней он, на мой взгляд, как раз пишет о стенах между наукой и практикой, материализмом и идеализмом, а здоровое развитие видит в расширении границ и увеличении степени целостности. *Общепризнанно*, что Лев Семенович уважал гештальтпсихологию, один из источников гештальт-терапии.

Например, граница психики, по Выготскому, это та же гештальтская граница, обеспечивающая взаимодействие со средой **целостного** организма. Расширение отражения — раздвижение границ: то, что не было психикой (отраженным), ею становится. Само наличие границы предполагает взаимодействие. Иначе — глухая дуалистская стена. Причем направление развития он видит во все более высоком уровне гармонии, поэтому в области методологии подчеркивает важность генетического анализа. С точки зрения структуры «освоение», интериоризация внешнего заключается в интеграции внутреннего отражения на все более высоком уровне. Уровень связи явлений во «внешнем мире» бесконечно сложен, поэтому под «освоением» удобнее понимать отражение этой бесконечной сложности в достаточной мере.

Понятие, очень близкое к конструкту «граница», использует В. А. Мазилев — мост (конкретизация понятия «граница»), перекинутый НАД Степой (значение очень близко к одноименному моему термину). В его определении, мост — это «искусственное соединение несоединимого». Кроме слова «искусственный», отражающего лишь более узкий объем понятия, очень похоже на данное здесь определение границы. Очень интересно его описание моста как пространства коммуникации и определение методологии как «искусства выстраивания мостов». Как практик, очень согласен — именно методология дает структуру для интеграции различных подходов. Путь преодоления кризиса В. А. Мазилев видит в создании новой методологии, в которой выделяет три составляющие. Первая — познавательная, призвана формировать структуру научного познания. Практическая должна создавать мосты между теорией и практикой. Коммуникативная «призвана помочь нахождению взаимопонимания как внутри научной психологии, так и в психологии в целом» [4, с. 40].

Позволю себе дофантазировать структуру коммуникативной психологии. Мне представляется, что это, в политической метафоре, скорее федерация, чем империя. Имперское единообразие требует слишком много неконструктивных затрат энергии. Федерация же создает оптимальные условия для здоровых границ: все «штаты» равны, несмотря на разнообразие законов в них, свободны, и лишь минимально необходимая часть функционирования регулируется на федеральном уровне. Примерно так обстоит дело в современной трансперсональной психологии, а началась она с выстроенных К. Г. Юнгом мостов между психологией, культурологией, философией, религией и, главное — психотерапевтической практикой. Не будем забывать, что Юнг вел прием пациентов до конца своей жизни.

Мне очень близки идеи В. А. Мазилова и его «пойетический», то есть ориентированный скорее на целостность, чем на наукообразность, стиль.

Данная статья, как мне кажется, ближе к нему, чем к стилю классическому академическому. Поэтому особенно хочется дополнить его блестящий анализ рассмотрением «имперского» процесса на примере конкретной организации, в которой я провел восемь лет и с которой продолжаю взаимодействовать, чтобы не настроить стен вокруг себя.

Современный Московский Гештальт-институт, крупнейшая образовательной психотерапевтической организация, может быть ярким примером превращения федерации в империю. Я могу компетентно говорить лишь о его Украинском филиале (30 % всего МГИ), его столица как раз в Одессе. В России, насколько я знаю, развитие гештальт-движения пошло по пути создания бывшими пионерами этого дела множества своих институтов. Похоже при этом, что они остаются единомышленниками и уважают различия друг друга, хотя и не слишком активно сотрудничают.

В Украине же МГИ является чуть ли не монополистом, благодаря своему членству в Европейской ассоциации гештальт-терапии и праву выдавать сертификаты с логотипом ЕАГТ. Народ любит солидные бумажки. И, к сожалению, не слишком любит ответственности и самостоятельности. Такова жизнь, и в ней поп-музыка будет *всегда* популярнее рока. Я отдаю себе отчет в собственной субъективности и личной обиде как отвергнутого (трижды не сертифицированного) МГИ. И причины здесь, конечно, не только «имперские». Однако те, кто внутри этой системы, не опубликуют такую статью. Пирамида худо-бедно обеспечивает их клиентами с нижних этажей (тем необходимы для сертификации 100–120 часов личной терапии обязательно у сертифицированных МГИ терапевтов), «дикие», не обучающиеся в программе, клиенты составляют меньшую часть. Обычно гуру (ведущие тренеры), пользуясь авторитетом, админресурсом или родительским переносом, направляют их терапевтам, которым симпатизируют, то есть в ком не видят будущего конкурента, и кто собирает для них группы. Кроме того, таким дается надежда на статусный и финансовый рост: тренер-стажер — ассоциированный тренер — ведущий тренер МГИ. Для реализации этой надежды следует четыре года проучиться на третьей ступени (в 2008 году это стоило 1430 евро за 13 сессий в течение четырех лет, сейчас дороже). На высшем уровне, впрочем, чрезвычайно редко появляются новые лица.

Перманентное недовольство нижних уровней гасится сверху, обычно интроецированием («Ты недоволен — у тебя снижена функция Personality, подростковый бунт. Ты недостаточно проработан, лечись дальше, а вылечишься — поговорим»), этого пока хватает. По отношению к гуру вовсю работает родительский перенос. По отношению к бунтарям, пытающимся раздвинуть границы канона в своей терапевтической работе — подавление или игнорирование. Чтобы остальным неповадно было бунтовать. Самое интересное, что непосредственное подавление бунтарей осуществляют чаще не гуру, а соученики, через механизмы группового давления. Стены возникают между одноклассниками.

В своей среде гештальт-гуру натянута и с большим напряжением улыбаются друг другу независимо от реального отношения — они зарабатывают, приглашая друг друга в свои города и на организовываемые ими

интенсивы. Варяг обычно оплачивается обучающимися дороже, чем свой гуру. Кстати, объективно им действительно полезно видеть работу разных обучающих тренеров.

В обучении технологический аспект («Техник нам побольше, техник! — Пожалуйста!») намного опережает методологический, на который спроса снизу почти нет. Вышеописанные тенденции проявляются также в возрастании шаблонизации, сакральности «правильной гештальт-терапии» и ее носителей-гуру. Именно это позволяет мне предположить о превращении МГИ в церковь.

Интересно, что вопросы методологии активно разрабатываются гуру МГИ: печатаются соответствующие работы, создаются методологические специализации — в частности, Д. Хломовым и Е. Калитиевской. Но, по моим наблюдениям, их очень стоящие идеи «вязнут» на уровне студентов первых лет обучения, выходят за зону их ближайшего развития. В большинстве виденных мною их терапевтических работ используются элементарные схемы пятидесятилетней давности. Фактически работает негласный лозунг: «Правила (безопасность терапевта) святы, и они важнее клиента». Или, по выражению В. А. Мазилова, достаточно сложные концепции обрабатываются «бритвой Оккама», то есть редуцируются до простейшего [4, с. 61]. Эзотерика вверху и экзотерика внизу? Еще одна стена?

На данное время имеет место экстенсивное развитие. Например, в Одессе, с которой гештальт-движение в Украине началось, на данное время наблюдается перепроизводство сертифицированных терапевтов. Среди них высокая конкуренция, клиентов снизу не хватает. Приходится увеличивать обязательное количество часов личной терапии для получения сертификата и всячески обеспечивать возрастающий приток обучающихся. Впрочем, это всем знакомо по финансовым пирамидам.

Описываемые здесь процессы были очень слабо проявлены еще пять лет назад. Очевидно, за это время количественный его рост достиг критического уровня, после которого неизбежно вступает в действие первый закон Паркинсона [5]. По моей оценке, при сохранении нынешней тенденции революционная ситуация сложится через несколько лет, либо МГИ окончательно превратится в церковь, как сайентология.

Относительно базовых механизмов описанного процесса, на мой взгляд, больше всего подходит концепция «бегства от свободы» Эриха Фромма [6]. Большая часть обучающихся желает, в известной метафоре Гурджиева, более комфортно спать. И МГИ это предлагает — через шаблонизацию терапии и весьма привлекательное для масс демонстративное игнорирование ее духовного аспекта. Желаящие же проснуться и взять на себя ответственность закономерно оказываются за его бортом.

Таким образом, системными тенденциями являются плавное развитие коммуникативности в научной сфере и ее сокращение в рассмотренной психотерапевтической организации, которую я считаю ее вполне репрезентативной для украинского рынка психологических услуг в силу ее масштаба и закономерности развития. И не считаю возможным что-либо изменить в МГИ, потому что это закономерный этап развития любой увеличивающей-

ся организации. В России это сейчас происходит на уровне государства, и тоже большинство населения довольно и благодарно. Так было в Советском Союзе. В контексте же данной статьи это можно описать как процесс превращения границ в стены — между уровнями пирамиды (это уже перекрытия), между правильным большинством и неправильным меньшинством, между «нашими» и «не нашими». Напряжение с обеих сторон стен растёт, и эта энергия идет на строительство еще более высоких стен, через которые все труднее перебрасывать мосты.

Остается надеяться, что внимание к подобным процессам поможет кому-то из коллег уменьшить их влияние на собственное творческое развитие.

Итак, стены неизбежны, потому что они выражают тенденцию стабильности, необходимую для любой системы. Однако стоит также стремиться к тому, чтобы соблюдался динамический баланс стабильности и противоположной ей тенденции к изменчивости, вместе с которой они представляют диалектическое единство [2]. Но при этом «омертвление», превращение границ в стены происходит само собой, а оживление, оно же «построение мостов», требует специальных усилий. В этой статье я попытался сделать их в способе изложения. Максимально четко обозначалась собственная позиция и проводились границы понятий, но при этом они, надеюсь, оставались проницаемыми. Понятие границы контакта было сначала сформулировано в терминах гештальт-терапии, затем ассимилировано в видение кризиса психологии Л. С. Выготским и соотнесено с концепциями В. А. Мазилова и ряда других ученых. Закончить хочется еще одной его идеей — о том, что психология сейчас — самая «надеждоёмкая» отрасль знания [4]. Ответ на вопрос «Кто виноват?» найти гораздо легче, чем на вопрос «Что делать?». Но в данном случае есть, по крайней мере, один его вариант — продолжать развивать коммуникативную методологию не только в публикациях, но и в практике. И я надеюсь, что эта статья окажется полезным «коммуникативным кирпичиком», и что те, у кого она вызвала интерес, напишут мне по адресу klokh@rambler.ru.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — С. 386–389.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. — 176 с.
3. Йонтеф Г. Гештальт-терапия: введение / Гэри Йонтеф. — М.: Московский гештальт-институт, 2002. — 59 с.
4. Мазилов В. А. Стены и мосты: Методология психологической науки: Монография. / В. А. Мазилов. — Ярославль: МАПН, 2004. — 243 с.
5. Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона / Сирил Норкотт Паркинсон. — М.: Наука, 1991. — 336 с.
6. Фромм Э. Искусство любить / Эрих Фромм; Пер. с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева. — 2-е изд. — СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2008 — 224 с.
7. Фурман А. В. Катеріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. — 2008. — № 2. — С. 53–58.
8. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. — СПб.: Университетская книга, 1997. — 544 с.

Лох К. В.

старший викладач кафедри психології
Інституту післядипломної освіти
Університету менеджменту освіти (м. Донецьк)

КОРДОНИ І СТІНИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ

Резюме

Розглядаються соціально-психологічні процеси в сучасній українській психологічній науці та практиці з позицій комунікативної психології. Стаття є прикладом цього методологічного підходу. Робиться висновок щодо причин кризи в психології та пропонуються шляхи її подолання.

Ключові слова: стіни, мости, способи переривання контакту, інтеграція.

Lokh K. V.

Senior Lecturer, Department of Psychology
Institute of Postgraduate Education
University Education Management (Donetsk)

BORDERS AND WALLS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Summary

Socially-psychological processes are examined in modern Ukrainian psychological science and practice from positions of communicative psychology. The article is the example of this methodological approach. Drawn a conclusion about reasons of crisis and the ways of his overcoming are offered.

Key words: scopes, walls, bridges, methods of breaking of contact, integration.

УДК 159.97.616.89.82

Максимова Е. В.

преподаватель кафедры психологии и гуманитарных дисциплин
Крымского факультета государственного высшего учебного заведения
«Запорожский национальный университет»

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассматриваются причины суицидального поведения, связанные с ограничением видения человеком не только жизненных перспектив (будущего), но и жизненного пространства (настоящего).

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, сужение сознания, ограничение поля сознания, психологический кризис, сужение поля зрения.

Я год примеряю смерть. Все уродливо и страшно.
Проглотить — мерзость, прыгнуть — враждебность,
исконная отвратительность воды.

М. Цветаева

Проблема самоубийства всегда волновала человечество и являлась прерогативой медиков, социологов, психологов, философов, писателей и поэтов. Они изучали ее, искали ответ, размышляли, посвящали свои научные труды, отражали ее в своих художественных произведениях. Э. Дюркгейм, З. Фрейд, Л. Бинсвангер, Д. Лондон, В. Шекспир, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. И. Куприн, И. А. Бунин, А. П. Чехов, М. А. Булгаков, Г. Чхартишвили и многие другие очень известные или малоизвестные писатели и ученые обращались к ней [1–5; 9; 12].

Суицид — это осознанное лишение себя жизни, род насильственной смерти. Он часто происходит в состоянии депрессии, развивающейся под влиянием длительных или повторных травмирующих психику факторов. Феномен суицида связывают с представлением о психологическом кризисе. Под кризисом понимается эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей [7].

Людей к делу добровольного лишения себя жизни двигают совершенно разные устремления души. Если говорить языком В. Франкла, они находили в этом совершенно разные смыслы. Например, ради того, чтобы спасти жизнь своих товарищей или чтобы причинить максимальный ущерб врагу (подвиг А. Матросова и Н. Гастелло), из-за идейных соображений, как это делали японские камикадзе, исламские шахиды, революционеры разных стран и времен.

Кто-то умирал ради спасения товарищей, близких, кто-то — за идею, кто-то — от безысходности и отчаяния, кто-то из-за страха, кто-то кому-то

мстил своей смертью, а для кого-то смерть оказывалась легче перспективы продолжать жизнь.

Много об этом говорят и пишут. Только по-прежнему загадкой остается факт того, что заставляет человека принять такое решение и не изменить его в последнюю минуту перед исполнением? Что он чувствует, переживает и думает перед добровольной смертью? Можно рассуждать о самооценке этих людей, о мотивах их поведения, о последствиях и результатах, к которым они приводят. Что это даст? Самоубийств на сегодняшний день не становится меньше. В конкретных жизненных ситуациях, как правило, проблема суицида становилась актуальной лишь в результате уже свершившегося акта покушения на самого себя, каким бы ни был его конечный исход. Однако очень часто факт самоубийства является результатом жизненных коллизий, разворачивающихся задолго до происшедшего. И в связи с этим единственный смысл исследования, на наш взгляд, — это задаться вопросом — мог ли кто предотвратить надвигающееся самоубийство и если мог, то почему это не удалось сделать?

Итак, вопрос: «В какой момент и почему для человека смерть обретает смысл и видится единственным выходом из сложившейся ситуации?»

В офтальмологии есть понятие «сужение поля зрения». Поле зрения — это пространство, которое видит глаз при фиксированном его состоянии. Изменения поля зрения могут проявляться или в виде сужения его границ, или в виде выпадения в нем отдельных участков. Сужение границ поля зрения может быть концентрическим и может достигнуть таких степеней, что от всего поля зрения останется только небольшой центральный участок (трубчатое поле зрения) [10].

Подобное сужение существует и в сознании человека. Его рассматривает психиатрия и определяет как «сужение сознания» или «ограничение поля сознания» — это форма нарушения сознания, характеризующаяся его сужением и доминированием ограниченной небольшой группы идей и эмоций при практическом выключении другого содержания [6].

Если преломить эти понятия через призму «душевной жизни», то можно рассмотреть, как в результате жизненных перипетий, человек постепенно перестает видеть смысл собственного существования (сужение видения жизненной перспективы) и, не найдя выхода из сложившейся ситуации, а порой не видя его (сужение жизненного пространства), совершает самоубийство.

На примере художественных произведений и бытийных историй можно проследить, каким образом жизненные обстоятельства приводят к суицидальным тенденциям.

В истории одной семьи существует легенда о том, как над ними десятилетиями висела тяжелая память: в начале 1930-х во времена коллективизации на территории Верхнего Дона дедушка жены главы семейства покончил с собой. Обстоятельства того дела были таковы — семья подлежала раскулачиванию, а это значит высылке в Сибирь, т. е. практически гибели. Посоветовавшись с человеком из сельсовета, он (дедушка) попро-

щался с семьей, принял яд и умер. А в сельсовете против его фамилии поставили — «умер» — и семью никто не тронул.

Итак, жизнью жертвуют ради кого-то или ради чего-то, имеющего для человека больший смысл, чем сама его жизнь.

Если говорить языком Эмми ван Дорцен [4], то опора такого поступка всегда лежит в духовном, ценностном измерении бытия человека, в особенностях его миропонимания, его Веры. И тогда весь вопрос, во что человек верит. То ли в то, что стоит «положить душу свою за други своя» (Ин. 15,13), как сказано в Евангелии, то ли как в швейцарско-французском апокалиптическом «Ордене храма Солнца», 53 члена которого в октябре 1994 г. ритуально покончили с собой, полагая что они таким образом спасутся от наступающего на Земле Апокалипсиса. Итак, если человек живет этической жизнью, то основания для убивания себя придется искать в особенностях того, во что он верит, в тех семенах, которые посеяны в почве его души.

В одном из учебников по суицидологии, в разделе профилактики есть рекомендация не говорить человеку, что суицид — это грех. Однако существуют примеры, показывающие противоположное. В одну из психиатрических клиник поступила женщина, пытавшаяся покончить жизнь самоубийством. Трагедия ее жизни была связана с потерей ребенка. Она не желала не только бороться за жизнь и здоровье, но и принимать лечение. Весь ее организм отторгал жизнь. Постепенно угасали функциональные физиологические процессы и потребности. Ейне хотелось оставаться в мире, где больше не было ее единственного ребенка, ее радости и утешения, смысла существования. Она видела только один исход для себя — скорее прекратить свою ставшую бессмысленной жизнь, умереть. Женщина отказалась от пищи и общения, полностью погрузилась в собственное горе. У В. Франкла в книге «В поисках смысла» красной нитью проходит мысль о том, что люди, имеющие смысл, имеющие что-то или кого-то, ради чего нужно было выжить, намного чаще выживали и возвращались из концлагерей [13]. А у нее этого смысла уже не было. И вот как мудро и тонко поступил лечащий врач. По-видимому, он знал, что женщина эта, хоть и мало верующая, но все же верующая христианка. И выбор, конечно, оставался за ней. Но ведь и умереть можно по-разному. И тогда врач просто напомнил ей, что самоубийство — это грех и умереть таким образом — значит разлучиться со своим ребенком навсегда. Даже в загробном мире можно потерять возможность увидеть его, так как он умер своей смертью, а она совершит насилие над собой и никогда не попадет в рай, где наверняка пребывает ее утраченное счастье, ее ребенок. Это рассуждение доктора заставило ее задуматься. А через некоторое время она попросила кушать, а еще через какой-то срок вышла из больницы. Прошло несколько лет после этих трагических событий, и она снова стала мамой, родив прекрасного ребенка. По-видимому, эта история о том, как можно помочь отчаявшемуся человеку увидеть смысл, перспективу, расширить жизненное пространство.

Смерть Лужина в романе В. Набокова «Защита Лужина», наоборот, показала, как непонимание, неведение близких людей может довести челове-

ка до самоубийства. Лужин был лишен возможности заниматься любимым делом, которому он посвятил всю свою жизнь. Он мыслил шахматными ходами и фигурами, он продумывал рокировки и способы защиты, общался с другими и понимал их только через шахматную доску. И вдруг предписание врача, и неумное желание жены четко ему следовать, и при этом еще реализовать свои собственные потребности оберегать и заботиться о ком-то, а также идти в противовес своим родителям, изменило всю его жизнь. Лужин перестал играть, перестал быть собой, и этот отказ стал для него невыносимым. Он сбежал от всех, сбежал как маленький ребенок, доиграв в своем представлении последнюю шахматную партию, ту, которую ему не дали доиграть в реальной жизни. Он сбежал от всех в суицид и другого выхода не нашел. Вся жизнь была сведена к шахматной доске, к существованию только в своем внутреннем мире, мире игры и шахматных рокировок [8].

Порой смысловой горизонт жизни человека сужается до предела. Весь смысл его существования сводится к служению одному делу или одному человеку. И тогда невозможность продолжать это служение ставит под вопрос само продолжение жизни.

История удивительного жизненного пути, завершившегося трагедией суицида — это история Анны Карениной в одноименном произведении Л. Н. Толстого [11]. Жизнь Анны была проста, понятна и добродетельна до определенного момента. Встреча с А. Вронским перевернула ее сознание, пробудила доселе неизвестные ей чувства, которым она полностью отдалась, забыв семью и супружеский долг. В принципе все складывалось так, как хотели главные герои. Цель достигнута, влюбленные вместе. Но что-то не дает Анне покоя. Она мечется, отвергая новорожденную дочь и еще совсем недавно любимого до умопомрачения Вронского. Муки совести не покидают ее, и вместо раскаяния и покаяния она предпочитает умереть. Почему? Видение жизненного горизонта сузилось до собственных переживаний. В них не было места никому, даже невинным детям, о которых Анна думала, но меньше, чем о себе самой. Открытым остается вопрос о том, что могло остановить Анну? Были ли люди, способные удержать ее от этого поступка? Автор указывает на несколько моментов в жизни героини, которые могли радикально изменить ход событий, и которыми, в силу ряда причин, не воспользовались ни сама Анна, ни окружающие ее близкие люди. Это и соединение с Вронским, прощение А. А. Каренина, встреча с Долли, участие графини Тверской. Для Анны Карениной невыносимым оказывается множество фактов. Начиная от того, что Каренин может оказаться по своим душевным качествам выше, лучше, благороднее ее, от того, что когда она поступает не по принятым в светском обществе правилам, то люди светского общества отвергают и осуждают ее и от того, что у других людей, даже близких, может быть своя, никак не связанная с ней жизнь, и мир вовсе не крутится вокруг нее. Человек, акцентирующий внимание на самом себе, также сужает видение жизненных перспектив и пространства. Страдания детей, мужа, любовника — не остановили Анну. Она никого и ничего не хотела видеть, сосредоточившись на собственных переживаниях.

Можно вспомнить историю Смердякова в романе Достоевского «Братья Карамазовы», жизнь которого крутилась вокруг желания отомстить. Он отомстил и добровольно ушел из жизни, как бы насмехаясь над теми, кого так сильно не любил. Суицид стал изоцрненной мезтью семейству Карамазовых [2].

Маялась от недостатка любви и семейного счастья Катерина в пьесе А. Н. Островского «Гроза», Наталья Коршуновaв романе М. А. Шолохова «Тихий Дон». Не вынесли смерти друг друга влюбленные юные герои пьесы У. Шекспира «Ромео и Джульетта». Маленькая девочка Несси, страдающая от деспотичной «любви» своего жестокого отца в романе Арчибальда Кронина «Замок Броуди», также кончает жизнь самоубийством.

Множество других историй можно привести в качестве примера. Все эти люди в результате трагических событий или коллизий судьбы с чем-то не смогли согласиться, с миром в душе принять тяготы жизненного пути, искать выходы из тех тупиков, к которым привела дорога жизни. Их истории — побег в суицид.

Данная статья не предполагает всестороннего анализа причин суицидального поведения. Это всего лишь попытка усвоить жизненные уроки, связанные с проблемой суицида, возможность размышлять над данной темой через личный опыт, через истории других людей, через художественную литературу.

Список литературы

1. Бердяев Н. О самоубийстве [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.gumer.info/
2. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы: [роман] / Ф. М. Достоевский. — М.: АСТ, 2009. — 781 с.
3. Витакер К. Полуночные размышления семейного терапевта / Пер. с англ. М. И. Завалова. — М.: Независимая фирма «Класс», 2006. — 208 с.
4. Дорцен Э. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. — Ростов-на-Дону: Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. — 216 с.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд/Пер. с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова. — М.: Мысль, 1994. — 399 с.
6. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь. — М., 2008.
7. Малая медицинская энциклопедия. — М.: Медицинская энциклопедия, 1991–1996; Первая медицинская помощь. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1994; Энциклопедический словарь медицинских терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1982–1984.
8. Набоков В. Защита Лужина. — М.: Центрполиграф, 2003. — 81 с.
9. Писатель и самоубийство: (комплект из 2 книг): Авторский сборник / Григорий Чхартишвили. — М.: Изд-во: «Захаров», 2011. — 672 с.
10. Сомов Е. Е. Клиническая анатомия органа зрения человека. — М.: МЕДпресс-информ, 1997. — 141 с.
11. Толстой Л. Н. Анна Каренина. — М.: Эксмо, 2006. — 960 с.
12. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. — Москва: Смысл, 2004. — 176 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

Максимова О. В.

викладач кафедри психології і гуманітарних дисциплін
Кримського факультета державного вищого навчального закладу
«Запорізький національний університет»

**ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СУЇЦИДАЛЬНОЇ
ПОВЕДІНКИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

Резюме

В статті розглядаються причини суїцидальної поведінки, пов'язані з обмеженням бачення людиною не тільки життєвих перспектив (майбутнього), але і життєвого простору (сучасності).

Ключові слова: суїцид, суїцидальна поведінка, звуження свідомості, обмеження поля свідомості, психологічна криза, звуження поля зору.

Maximova E. V.

a teacher of psychology and humanitarian sciences
Crimean department of public higher educational institution
«Zaporizhian National University»

**PHENOMENOLOGICAL VIEW OF THE PROBLEM OF SUICIDAL
BEHAVIOR THROUGH THE ANALYSIS OF ARTISTIC WORKS**

Summary

The article examines the causes of suicidal behavior associated with the limited vision of man, not only the life prospects of the (future), but also the life of (this).

Key words: suicide, suicidal behavior, narrowing of consciousness, restriction of the field of consciousness, psychological crisis, narrowing of the field of view.

УДК 159.922+157

Малигіна Г.

аспірант

кафедри диференціальної і спеціальної психології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

СТРУКТУРА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню відповідальності як інтегральної якості зрілої особистості. З позиції психологічної науки відповідальність розглядається як окрема психологічна категорія, а точніше — категорія, основою якої є особистісна риса, або як різні категорії — почуття відповідальності, властивість особистості, здібності відповідати, готовності (установки) до відповідальності, риси характеру та ін.

Але не дивлячись на широку представленість в науці даної проблематики внутрішня структура даної категорії відсутня. У статті представлені три основні показники відповідальності — дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе та відповідальність за іншого. Саме ці показники характеризують внутрішню структуру відповідальності та її розвиток.

Ключові слова: відповідальність, атрибуція відповідальності, тривожність, локус контролю, детермінація відповідальності.

Відповідальність — специфічна для зрілої особистості форма саморегуляції і самодетермінації, що виражається в усвідомленні себе як причини здійснюваних вчинків та їх наслідків і в усвідомленні й контролі своєї здатності виступати причиною змін (або протидії змінам) в навколишньому світі і у власному житті. В психології, переважно західній, відповідальність вивчалася не як цілісне явище, а в окремих її формах прояву або аспектах, що операціоналізуються у тестах або експериментальних схемах. Однією з таких форм відповідальності є соціальна відповідальність — схильність людини поводитися відповідно до інтересів інших людей і соціального цілого, а не у вузькоогоїстичних інтересах, дотримуватися прийнятих норм і виконувати рольові обов'язки.

Проблема відповідальності вивчається в світовій психології у двох основних аспектах: моральному і в аспекті причинності. У загальноприйнятих визначеннях відповідальності акцентуються моральний та когнітивний аспекти. Перший указує на регуляцію поведінки на основі етичного вибору, другий — на основі передбачення. Відповідальність приписується як зовнішнім, так і внутрішнім інстанціям і пов'язана, таким чином, із зовнішніми або внутрішніми детермінантами.

Ж. Піаже [4], вивчаючи стадії морального розвитку дитини, визначав відповідальність як один з окремих аспектів загальних процесів морального розвитку, а Л. Кольберг, розвиваючи ідеї Ж. Піаже, стверджувала, що моральна свідомість розвивається в ході активної творчої взаємодії індивіда з соціальним середовищем.

Згідно концепції локусу контролю, запропонованої Дж. Роттером, існують два види контролю: внутрішній (інтернальний) та зовнішній (екстернальний). Проявом першого є відповідальність за свої власні події життя, пояснення їх з погляду своїх можливостей, здібностей, особливостей характеру. Якщо ж відповідальність приписується зовнішнім чинникам: іншим людям, випадковим обставинам, соціальному оточенню — це прояв екстернального контролю. На думку Дж. Роттера, інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими властивостями особистості.

Д. Маклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Віткін та інші психологи, що досліджують відповідальність в контексті теорії Дж. Роттера, роблять акцент на якомусь одному з параметрів відповідальності: когнітивному, емоційному і т. д. С. Шварц досліджує особливого роду відповідальність — як мотив надання допомоги або підтримки іншій людині (цит. за: [3]). Ним було введено поняття «Дифузія відповідальності», тобто зменшення особистісної відповідальності за наявності інших людей в ситуації, яка вимагає надання допомоги.

У відомих теоріях психоконсультування і психотерапії відповідальності приділяється значне місце. Е. Берн вважав, що на людині лежить відповідальність за ухвалення рішень про те, що вона хоче в житті, оскільки кожен, за винятком людей, що мають важкі травми головного мозку, володіє здатністю мислити, вирішувати проблеми, ухвалювати рішення. Все життя людини зрештою залежить від ухваленого нею рішення про те, якою вона може бути і якою її людина хоче бачити.

Ф. Перлз розглядав відповідальність як здатність індивіда відповідати за свої очікування, бажання, фантазії та дії (цит. за: [2]). При цьому відповідальність включає й іншу сторону — здатність відповідати на очікування інших людей, відповідати їх бажанням і фантазіям, відповідати за їх дії. Ці дві сторони відповідальності тісно переплетені між собою. Коли людина несе відповідальність за саму себе, вона знає, що ніхто інший не може замість неї відповідати за її власну поведінку, не здатний відреагувати на будь-який стимул навколишнього середовища так, як вона це може і хоче зробити сама. При цьому вона може відмовитися від відповідальності за поведінку іншої людини, не побажає відповідати її бажанням, не відповідь на її відчуття. Проте це не означає, що вона не уважна до почуттів і потреб інших людей. Вона просто відповідає, в першу чергу, за себе саму, надаючи можливість іншому нести відповідальність за себе. Відповідальність такого роду виникає з ухвалення себе самої та інших такими, які вони є. Вона заснована на особистісній зрілості, що дозволяє побачити і прийняти свою власну суть такою, яка вона є, і суть іншого — без засудження і бажання щось змінити, виправити, підігнати під власні мірки.

Ф. Перлз розрізняв відповідальність здорову від хворої, заснованої на неусвідомленому відчутті, що примушує, зобов'язує людину робити щось для інших людей, поступаючись ними потребам і бажанням. Ця відповідальність другого, хворого типу поширена серед людей: багато хто переконаний, що відповідальність тільки в тому і полягає, щоб виконати

зобов'язання перед іншими людьми, відповіді на їх бажання і потреби. Проте спроба жити відповідно до бажань і потреб інших людей припускає відмову від своїх власних бажань, заперечення своїх власних потреб на угоду іншим. Зрештою це заперечення приводить до того, що людина уникає усвідомлення своїх внутрішніх процесів, зокрема того, наскільки тиснуть на неї її власні потреби. Відмовляючись від усвідомлення і задоволення своїх власних потреб, людина уникає відповідальності за саму себе — за свої думки, відчуття, установки, дії. Процес саморозвитку поступається місцем процесу саморуйнування. Закриваючись в своєму неусвідомленні важливих для зростання організму процесів, людина, по суті справи, відмовляється від уваги, турботи, тобто того самого підживлення, без якого не прожити жодній живій істоті.

Кожна частина живого організму вимагає уваги. Потреби, що залишилися без задоволення, утворюють незавершені гешталти, які, накопичуючись, руйнують здорове функціонування організму. Тому, на думку Ф. Перлза, відповідальна людина повинна бути уважною до своїх потреб і бажань, оскільки, якщо вона не здатна відповідати на свої власні психологічні і фізіологічні потреби, вона врешті-решт втратить здатність виконувати свої зобов'язання перед іншими.

У вітчизняній психології проблему відповідальності розробляв С. Л. Рубінштейн в рамках загальнофілософської проблеми людського існування — свободи і необхідності [5]. С. Л. Рубінштейн стверджував, що поведінка людини обумовлена не тільки зовнішньою, але і внутрішньою детермінацією, яка полягає в підкресленні внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неодностороннього підпорядкування зовнішньому. Тільки зовнішня детермінація, за С. Л. Рубінштейном, спричиняє внутрішню порожнечу, відсутність опірності, вибірковості по відношенню до зовнішніх дій або просто пристосування до них [5].

Описані способи існування людини виявляються в її позиціях «як усі» і «я сам». Чинячи «як усі», людина відмовляється від власної відповідальності за свої вчинки. Позиція «я сам» виражає небайдужість людини по відношенню до світу, стимулює особисту відповідальність. Справжнє людське буття, за С. Л. Рубінштейном, полягає у «зміні обставин» і «самозміні». При цьому особистість несе відповідальність за все скоєне і все упущене нею.

С. Л. Рубінштейн, характеризуючи поняття відповідальності, указує, що людина повинна реалізовувати не тільки те, що вимагає ситуація або суспільна необхідність, але і те, що вона могла би зробити. Тут мова йде про потенційний аспекти відповідальності, можливості людини передбачати результати своїх дій.

К. О. Абульханова-Славська розробляє теорію відповідальності як привласнення особистістю необхідності, в якій акцент ставиться на суб'єкті, на його добровільності [1]. Людина сама розглядає себе як відповідальну особистість і сама визначає міру відповідальності. К. О. Абульханова-Славська вважає, що критерієм повноти привласнення особистістю відповідальності може служити узгодження необхідності з бажаннями і потребами особис-

тості, тобто виникнення ініціативи. Якщо відповідальність з'єднується з ініціативою, то необхідність стає внутрішньою спонукою самого суб'єкта.

Якнайповніше уявлення про психологічне розуміння відповідальності міститься в праці К. Муздибаєва [3]. Він дав психологічний аналіз поняття і виділив його провідні характеристики. К. Муздибаєв підкреслював, що відповідальність пов'язана з суб'єктом, який несе відповідальність, об'єктом — те, за що несе даний суб'єкт відповідальність, та іншим суб'єктом — перед ким людина несе відповідальність. Відомо, що в процесі виховання зовнішні моральні норми засвоюються індивідом і стають його внутрішнім законом, але процес адекватного усвідомлення особистості своєї відповідальності визначається багатьма чинниками: пізнавальними, мотиваційними, характерологічними, екологічними та іншими, унаслідок чого суб'єктивна відповідальність іноді має відмінності від об'єктивності.

К. Муздибаєв, аналізуючи зарубіжні концепції відповідальності, виділяє наступні значні ознаки соціальної відповідальності: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків та її готовність відповідати за наслідки своїх дій [3]. Відповідальність тісно корелює з усвідомленням особистістю смислу свого життя. Відчуженість від соціальних норм і смислу свого буття ослаблює соціальну відповідальність і активність особистості.

Особливо повно представлений у вітчизняній науці онтогенетичний аспект дослідження відповідальності, оскільки вона має якісні відмінності на різних етапах індивідуального розвитку особистості. Уявлення про відповідальність формуються ще у ранньому віці (Р. Армсбі, З. М. Борисова, А. В. Запорожець, Ж. Піаже, Д. Хоффман); особливого характеру набувають на межі молодшого шкільного віку (Г. Маджаров, В. С. Мухіна), а потім і підліткового періоду, де відповідальність стає інтегруючою якістю (З. Г. Кулієв, Л. М. Макарова, Д. Й. Фельдштейн).

Аналіз наукових першоджерел дозволяє стверджувати, що, не дивлячись на широкий інтерес наукової спільноти до проблеми відповідальності, внутрішньопсихологічної структури даного феномену в науці не існує.

Ми розглядаємо відповідальність як складну інтегральну властивість особистості, що виражається у глибокому взаємозв'язку об'єктивної необхідності виконання суспільних норм, внутрішньої готовності нести відповідальність за себе та за інших та активної реалізації цієї готовності у будь-яких життєвих ситуаціях.

В даному випадку йдеться не про відповідальність-необхідність, відповідальність-обов'язок, а про відповідальність-потребу, що є головним критерієм зрілої особистості.

Як визначити, наскільки відповідальна конкретна людина? За якими критеріями можна виділити відповідальну людину із загальної маси безвідповідальних людей? Чи можна поділяти людей на відповідальних та безвідповідальних? Усі ці питання потребують детального наукового вивчення з залученням диференціально-психологічного та темпорального підходу. Відповідальність, на відміну від відчуття провини, зосереджена на дії та її результатах. Вона перебуває в теперішньому часі і тягнеться в майбутнє.

Одне з кардинальних питань психології відповідальності — це питання про співвідношення особистої і соціальної відповідальності. Тому, на наш погляд, особливого значення набуває виявлення внутрішньої структури відповідальності, її основних показників та їхня феноменологія.

На наш погляд, відповідальність, як стійка особистісна характеристика, містить три основних показника:

1. Дисциплінарна відповідальність, під якою ми розуміємо виконавчий компонент, відповідальність на рівні дисциплінованості, коли суб'єкт:

- а) діє у відповідності до встановлених правил та норм;
- б) чутливий до зовнішнього контролю: якщо завдання перевіряється — виконує його краще;
- в) після виконання доручення або справи самостійність та ініціативу проявляє рідко.

2. Відповідальність за себе, коли суб'єкт до всіх доручень та обов'язків ставиться ретельно, розуміючи їх необхідність, навіть коли відсутній зовнішній контроль. Але через специфіку комунікативності та рефлексивних властивостей, схильності до емпатійних переживань надає перевагу самостійному виконанню доручень, а не необхідності вимагання їхнього виконання від інших.

3. Відповідальність за іншого, коли суб'єкт здібний взяти на себе відповідальність за дії інших, може їх критично оцінити, хороший організатор, частіше намагається знайти спільну точку зору, а не нав'язати власну.

Вважаємо, що саме ці показники характеризують розвиток відповідальності, її структуру. Різні сполучення даних показників, домінування одного над іншими характеризує якісну своєрідність кожного суб'єкта.

Крім того, у названих показниках проявляється динаміка «визрівання» відповідальності — від нижчого рівня — дисциплінарної відповідальності, до вищого — відповідальності за іншу людину.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К. А. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Знаков В. В. Понимание как проблема человеческого бытия / Знаков В. В. // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 2. — С. 7-15.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. — М.: Наука, 2000. — 435 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 2004. — 237 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 414 с.

Малыгина А.

аспирант

кафедры дифференциальной и специальной психологии

Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

СТРУКТУРА ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Резюме

Статья посвящена исследованию ответственности как интегрального качества зрелой личности. С позиции психологической науки ответственность рассматривается как отдельная психологическая категория, а точнее — категория, основой которой является личностная черта, или как разные категории — чувство ответственности, свойство личности, способности отвечать, готовности (установки) к ответственности, черты характера и др.

Однако несмотря на широкую представленность в науке данной проблематики внутренняя структура исследуемой категории отсутствует. В статье представлены три основных показателя ответственности — дисциплинарная ответственность, ответственность за себя и ответственность за другого. Именно эти показатели характеризуют внутреннюю структуру ответственности и ее развитие.

Ключевые слова: ответственность, атрибуция ответственности, тревожность, locus контроля, детерминация ответственности.

Malygina A.

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

department of differential and special psychology

STRUCTURE OF RESPONSIBILITY AS INTEGRAL QUALITY OF PERSONALITY

Summary

The article is devoted research of responsibility as integral quality of mature personality. From position of psychological science responsibility is examined as a separate psychological category, and more precisely is a category basis of which is a personality line, or as different categories are sense of responsibility, property of personality, for responsibility, character and other traits

However, in spite of wide in science of this problem, the underlying structure of the probed category absents. In the articles three basic indexes of responsibility are presented is disciplinary responsibility, responsibility for itself and responsibility for other. Exactly these indexes characterize the underlying structure of responsibility and its development.

Key words: responsibility, attribution of responsibility, anxiety, locus control, determination of responsibility.

УДК 159.9.07

Малій Н. Ю.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії та спеціальної психології
Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена аналізу результатів застосування розробленої та експериментально перевіреної програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів, яка дозволяє інтенсифікувати процес набуття студентами вищих рівнів креативного мислення у педагогічній сфері.
Ключові слова: креативна складова професійного мислення, майбутній педагог, соціально-психологічні типи.

Однією з основних вимог до підготовки сучасного фахівця стає розвиток його професійного мислення, який містить не лише дискурсивний, але й креативний компонент. У зв'язку із цим актуальною є проблема впровадження у навчальний процес нових методів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості і формування компонентів творчого мислення студентів вищого навчального закладу.

Спадкоємність та особистісні особливості індивіда позначаються на його сприйнятливості до умов соціального мікропростору, який або стимулює, або перешкоджає становленню креативних компонентів його професійного мислення. Створення креативного («творчого освітнього») простору і використання спеціальних методів навчання може підвищити рівень розвиненості креативної складової професійного мислення студентів, але якісно нового рівня досягають лише ті з них, індивідуальні особливості яких дозволяють їм бути чутливими до цих методів.

Креативність є властивістю, яка актуалізується лише за сприятливих умов навколишнього середовища. У повсякденному житті відбувається певне придушення креативних властивостей особистості. Це може бути пояснено тим, що креативність передбачає незалежну поведінку, створення одиничного, у той час як соціум зацікавлений у своїй стабільності і безперервному відтворенні існуючих форм відносин, продуктів тощо. Саме через організацію креативного мікропростору креативність формується як глибинна (особистісна), а не лише як поведінкова (ситуативна) властивість.

Розвиток творчого мислення студентів потребує необхідної спрямованості педагогічного процесу і реалізується через навички творчої діяльності тих, хто навчається, і створення відповідних умов: створення ситуацій незавершеності або відкритості, на відміну від жорстко заданих і суворо контрольованих; вирішення і заохочення безлічі питань; створення і розробка прийомів, стратегій, інструментів, предметів для подальшої діяльності; стимулювання відповідальності і незалежності; надання

переваг власним розробкам, спостереження, узагальнення, увага з боку оточуючих.

З метою розвитку креативних компонентів професійного мислення студентів було складено програму розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів.

На першому етапі реалізації програми виділений навчальний час на ознайомлення з існуючими теоріями і концепціями творчості, креативності і творчого мислення. Починаючи з лекційних занять створюються умови для розвитку творчого мислення слухачів (так званий креативний простір). На другому етапі реалізації програми проводяться практичні заняття, на яких студентам пропонується розв'язати систему творчих завдань. На третьому етапі реалізації програми заняття проходять у формі тренінгів. Ігрові методи розвитку креативної складової професійного мислення включають брейнстормінг, синектику — модель групової творчої діяльності в процесі навчального дослідження, пристосування намічених групою підходів до рішення або готових рішень до вимог, закладених при постановці проблеми. Протягом цього етапу видаються індивідуальні завдання для самостійної творчої роботи і завдання на рефлексію — усвідомлення ступеня розвиненості у себе тих або інших креативних компонентів професійного мислення.

Експериментальне дослідження про вплив креативного середовища на розвиток професійного творчого мислення студентів проводилося у кілька етапів у міру вивчення закономірностей взаємозв'язку різних соціально-психологічних типів особистості і компонентів творчого мислення. В експериментальному дослідженні першим етапом було завдання проведення пілотажного дослідження, що дозволило виявити актуальний рівень розвитку творчого мислення студентів денної і заочної форм навчання, підібрати методики для подальших досліджень і визначити відношення самих студентів до проблеми. Для виявлення актуального рівня сформованості креативного компоненту творчого мислення було застосовано методику Дж. Гілфорда «Незвичайне використання предмету», а для дослідження аналітико-синтетичного компоненту творчого мислення — методику «Складні аналогії».

Аналіз отриманих результатів показує, що студенти демонструють неоднорідність у показниках рівня сформованості компонентів творчого мислення. Рівень сформованості аналітико-синтетичних операцій варіює у межах від 2 до 19 балів при максимальній виразності тестових показників у 20 балів, креативності — від 0 до 37 балів щодо досліджуваної вибірки (при відсутності верхньої межі у методиці).

За даними статистичної обробки даних пілотажного дослідження зроблено висновок про розподіл значень показників, середнє значення характеризує ступінь розвитку аналітико-синтетичних операцій і креативності у цілому у групи. Таким чином, низький рівень креативності у вибірці становить — 45 %, середній — 49 %, високий — 6 % (від загальної кількості респондентів) при близькому симетричному розподілі значень; низький рівень сформованості аналітико-синтетичних операцій у вибірці становить 22 % випробуваних, середній — 41 %, високий — 37 % при не-

симетричному розподілі значень даного показника. Очевидно, на отримані дані вплинули особливості формування вибірки, у зв'язку із цим при створенні експериментальної і контрольної груп слід враховувати соціально-психологічні особливості досліджуваної вибірки.

На основі аналізу змісту відповідей на стимульний матеріал і результатів первинної статистичної обробки прийшли до висновку про те, що методика Дж. Гілфорда «Незвичайне використання предмету» є мало структурованою (тому що не диференціює креативність на вербальні і невербальні компоненти) і яка не пройшла усіх етапів процедури стандартизації, а методику «Складні аналогії» можна використовувати з метою дослідження, тому що вона дозволяє визначити індивідуальну міру виразності розуміння складних логічних відносин та абстрактних зв'язків (здібності до аналізу вихідних елементів і наступного синтезу), що також необхідно на початковому і кінцевому етапах творчого мислення.

Констатувальний (відбірний) етап дослідження проводився з метою створення експериментальної і контрольної груп за ознакою сформованості творчого мислення у різних соціально-психологічних типів особистості для подальшої реалізації формуючого етапу. На даному етапі в експерименті взяли участь 98 студентів (представники як чоловічої, так і жіночої статі).

В експериментальному дослідженні впливу креативного середовища на розвиток професійного творчого мислення студентів застосувалися комплекс психодіагностичних методів: тест «Складні аналогії», тест Є. П. Торранса «Невербальна креативність», тест С. Медника «Вербальна креативність» (адаптований О. П. Вороніним для віку 20–35 років) — для виявлення рівня сформованості творчого мислення. Виявляючи соціально-психологічні типи особистості, використовували опитувальник В. М. Мініярова, що розглядає особистість у взаємодії із середовищними чинниками, і враховували значимість сімейного виховання для формування творчого стилю діяльності і творчого мислення зокрема. Результати дослідження рівня сформованості творчого мислення у студентів представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл значень основних компонентів творчого мислення
у студентів 2–3 курсу педагогічного університету⁸**

Показники	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Невербальна креативність	6,1	37,8	56,1
Вербальна креативність	7,1	48,0	48,9
Асоціативне мислення	44,9	35,7	19,4
Загальна креативність	8	55	37
Рівень творчого мислення	7	77	16

* Примітка: за результатами тестів «Складні аналогії», Є. П. Торранса «Невербальна креативність», С. Медника «Вербальна креативність» в процесі констатувального експерименту (у %, n=101)

Аналіз розподілу високих, середніх і низьких значень компонентів творчого мислення у студентів показує наступне: високий рівень невер-

бальної креативності у вибірці становить 6,1 %, середній — 37,8 %, низький — 56,1 %; високий рівень вербальної креативності становить 7,1 %, середній — 48 %, низький — 48,9 %; за показниками сформованості аналітико-синтетичних операцій високий відсоток становить 44,9 %, середній — 35,7 %, низький — 19,4 %.

Рівень розвитку аналітико-синтетичних операцій у випробуваних виявився вище — майже половина вибірки показує високий відсоток виявлення причинно-наслідкових та інших зв'язків між об'єктами розгляду. Імовірно, позначається попередня психодіагностика інтелекту абітурієнтів, при якій відбувається відсівання кандидатів з низьким інтелектуальним показником.

Загальний рівень креативності у вибірці розподілився у діапазоні від 0 до 15 балів, при цьому високий рівень становить 8 %, середній — 55 %, низький — 37 %. Рівень сформованості творчого мислення варіює від 2 до 25 балів, при цьому високий рівень відмічається у 7 % випробуваних, середній — 77 %, низький — 16 %. Характеризуючи вибірку у цілому, ми спостерігаємо у розподілі даних більший ступінь виразності аналітико-синтетичних операцій і менший — невербальної креативності. Можливо, високий відсоток випробуваних з низьким показником невербальної креативності пов'язаний зі специфікою даної вибірки і відсутністю у Державному освітньому стандарті обов'язкових вимог до ступеня її розвитку у представників окремих професій.

Для визначення соціально-психологічного типу особистості студентів було використано опитувальник В. М. Мініярова. При тестуванні у структурі особистості проявлялися дві провідні тенденції психотипу і нами було виділено змішані типи (гармонічно-інтровертований, конформно-гармонічний і т. п.). На основі цих оцінок було розраховано відсоткове співвідношення характерологічних властивостей особистості у соціально-психологічному профілі кожного обстежуваного.

У результаті статистичної обробки даних з'ясувалося наступне. По-перше, кількість «чистих» типів (зі значною перевагою в особистісному профілі одного типу) у вибірці є невеликою. Найбільше у вибірці виявилось осіб, в особистісному профілі яких переважали показники двох типів. З огляду на цю особливість ми виділяли змішані типи. Так, якщо за результатами обробки даних тестування у випробуваного «гармонічний» тип виражений на 75 %, а «конформний» — на 72 %, то цих випробуваних ми визначали до групи «гармонічно-конформних» (ГК).

Таким чином, було виявлено 17 «чистих» і змішаних психотипів: гармонійний, гармонійно-конформний, конформно-гармонійний, конформний, конформно-інтровертований, інтровертовано-гармонійний, гармонійно-інтровертований, домінуюче-гармонійний, гармонійно-домінуючий, домінуюче-конформний, конформно-домінуючий, гармонійно-сензитивний, сензитивно-гармонійний, інтровертовано-сензитивний, інтровертовано-гармонійний, інфантильно-гармонійний, інфантильно-домінуючий.

Причому 60 % вибірки становили різні варіанти змішаних типів на базі гармонійних і конформних, ще 17 % — сполучення гармонійного з

інтровертованим. Сумарна частка 12 інших типів становить менше однієї чверті вибірки. Це можна пояснити тим, що попередній психологічний відбір студентів відсіває більшу частину сензитивних, домінуючих, тривожних, інфантильних, інтровертованих і «чисто конформних», що, безумовно, пов'язане із професійними вимогами до особистості майбутнього фахівця.

На основі змістовної схожості профілів соціально-психологічних типів особистості були виділені три групи погоджених між собою психотипів. До першої, позначеної як група умовно «гармонійні», визначилися гармонійний, гармонійно-інтровертований і інтровертовано-гармонійний типи. До другої, позначеної як група умовно «конформні», увійшли представники конформного, конформно-гармонійного, гармонійно-конформного і конформно-інтровертованого типів. До третьої групи увійшли інші представники — сензитивні, домінуючі, тривожні, інфантильні.

Для виявлення середнього рівня творчого мислення випробуваних у кожному із соціально-психологічних типів було підраховано середні показники загальної креативності і розвитку аналітико-синтетичних операцій мислення. Показник загальної креативності отриманий підсумовуванням індивідуальних показників індексів унікальності невербальної і вербальної креативності для кожного випробуваного. Оскільки автори методики вважають основним показником креативності індекс унікальності (Ju), то індекс оригінальності (Jor) вводиться лише для більш точного визначення індивідуальних особливостей, тому для розрахунків ми брали лише індекс унікальності. Показник рівня творчого мислення (Ptm) являє собою суму індивідуального показника загальної креативності і показника рівня розвитку аналітико-синтетичних операцій

Аналіз отриманих даних (табл. 2) показує, що у групі «А» середні показники загальної креативності (7,3), сформованості аналітико-синтетичних операцій (6,3) і рівня творчого мислення (13,6) вищі, ніж у групі «В» (відповідно — 5,3; 5,6; 10,7). У групі «С» середні показники загальної креативності (5,3) нижчі, ніж у групі «А» (7,3) і рівні показникам у групі «В» (5,3), сформованості аналітико-синтетичних операцій (6,6) вищі, ніж у групах «В» (5,6) і «А» (6,3), рівень творчого мислення (11,9) нижчий, ніж у групі «А» (13,6) і вищий, ніж у групі «В» (10,7).

Слід особливо зазначити, що при аналізі показників рівня сформованості творчого мислення у різних соціально-психологічних типів особистості виявилися наступна тенденція: група з 10 чоловік з високим показником загальної креативності (10–15 балів) складається переважно зі змішаних психотипів, що підтверджує теоретичне положення про більш високий рівень креативності таких представників. При порівнянні відсоткового співвідношення висококреативних індивідів від загального числа випробуваних у групах «А», «В», «С» виявилася наступна тенденція: у групі «А» кількість висококреативних склала 21,7 %, у групі «В» і «С» їх у три рази менше (6,9 % і 5,9 % відповідно). Відповідно кількість індивідів з високим рівнем творчого мислення в групі «А» у 3 рази вищий, ніж у групі «В», а у групі «С» жоден з випробуваних не вийшов на позначений рівень.

Таблиця 2

Групи суміжних соціально-психологічних типів особистості та їхні показники в експериментальній групі на початку експерименту (бали/кількість осіб)

Показники соціально-психологічних типів особистості	Група							
	А			В				С
	Г	ГІ	ІГ	К	КГ	ГК	КІ	Інші
Загальна креативність для кожного типу	7,7/12	7,6/15	6,8/21	4,2/12	5,5/15	5,8/10	5,0/11	5,3/5
Порівняльний показник загальної креативності	7,4/48			5,1/48				5,3/5
Аналіз — синтез	5,5/11	6,6/14	6,7/23	5,3/12	5,7/11	6,0/13	5,6/12	6,6/5
Порівняльний показник аналітико-синтетичного мислення	6,3/48			5,7/48				6,6/5
Рівень креативності професійного мислення для кожного типу	13,2/16	14,2/13	13,5/19	9,5/10	11,2/16	11,8/12	10,6/10	11,9/5
Загальний бал (рівень креативності професійного мислення)	13,6/48			10,8/48				11,9/5

Примітка: Г — гармонійний тип; ГК — гармонійно-конформний; КГ — конформно-гармонійний; К — конформний; КІ — конформно-інтровертований; ІГ — інтровертовано-гармонійний; ГІ — гармонійно-інтровертований.

Групу «А» (умовно «гармонійні») ми визначили як більш висококреативну, а групу «В» (умовно «конформні») — як менш креативну. До групи «А» увійшли представники наступних соціально-психологічних типів особистості: гармонійний, гармонійно-інтровертований і інтровертовано-гармонійний. Групу «В» склали представники конформного, конформно-гармонійного, гармонійно-конформного і конформно-інтровертованого типів. До групи «С» («інші») увійшли представники наступних соціально-психологічних типів особистості: сензитивні, домінуючі, тривожні та інфантільні. Сумарна частка даних типів (12) становить менше однієї чверті вибірки, що дозволило нам виключити їх з подальшого дослідження на підставі неможливості проведення статистичної обробки.

Подальше дослідження проводилось за схемою психолого-педагогічного експерименту, представленою у роботах Р. Стернберга. Дана схема, відповідно до логіки дослідження, була обрана нами для того, щоб відстежити в експериментальній групі результативність контрольованого впливу (креативного середовища) і звести до мінімуму вплив незалежних впливів. На

основі отриманих у дослідженні емпіричних даних були сформовані дві групи: експериментальна і контрольна.

Формувальний етап експерименту проводився зі студентами Слов'янського педагогічного університету. Спочатку усім випробуваним були прочитані лекції з психології і проведені семінарські заняття по стандартною програмою, без створення креативного середовища. Таким чином, усім випробуваним була забезпечена єдина інформаційна база, що дозволило виключити вплив рівня їхньої інформованості (знань) на показники творчого мислення. Потім для експериментальної групи (А+В) було проведено спецкурс «Творче мислення студента», що включає лекційний матеріал і тренінги, спрямовані переважно на розвиток креативного компоненту мислення.

У контрольній групі (А'+В'), у якій на старті був рівний за показниками розвиток творчого мислення з експериментальною групою (А+В), спецкурс не проводився, тобто було відсутнє спеціально створене нами креативне середовище. На заняттях з інших предметів (відповідно до опитування викладачів) креативність середовища не підвищувалася, тобто зберігалось традиційне освітнє середовище. У сукупності зі схемою проведеного вище експерименту за Р. Стернбергом це дозволяє вважати, що експериментальна і контрольна групи були ідентичні в умовах випадкових неконтрольованих впливів на розвиток творчого мислення обстежуваних.

Для зіставлення показників рівня розвитку творчого мислення до і після експерименту випробуваних було протестовано за допомогою аналогічного констатуючого зрізу з використанням комплексу психодіагностичних методів: тест «Складні аналогії», тест Є. П. Торранса «Невербальної креативності», тест С. Медника «Вербальної креативності», але з деякою модифікацією в інструкції. При аналізі результатів тестування виявилось, що досліджувані з низькою креативністю, навіть в умовах креативного середовища, використовували ті ж відповіді, що й у перший раз. Студенти із середніми і високими значеннями творчого мислення, що входили до складу експериментальної групи, реагували по-іншому: багато хто не лише завершили лінії іншим сюжетом, але й підвищили свій індекс оригінальності, а деякі піднялися на щабель вище, змінивши й індекс унікальності. Показник рівня розвитку аналітико-синтетичних операцій мислення змінився незначно. Зміни середніх показників по групах суміжних соціально-психологічних типів особистості відображено у таблиці 3.

Порівняльний аналіз середніх значень показника (у групах «А» і «В») рівня творчого мислення постформуємого етапу дослідження визначив, що у більш висококреативній групі (А) відбулося підвищення аналітико-синтетичного рівня мислення — на 6 %; загальної креативності — на 16 %; рівень творчого мислення — на 12 %. У менш креативній групі (В) показники рівня аналітико-синтетичного мислення збільшилися лише на 4 %; загальної креативності — на 6 %; рівень творчого мислення 4 %. При порівнянні середніх показників випробуваних окремих соціально-психологічних типів особистості усередині груп суміжних психотипів виявлена наступна тенденція. У групі «А» більш високий показник загальної

креативності (9,13) у гармонічно-інтровертованого психотипу, а у гармонійного і інтровертовано-гармонійного він нижче (8,3 і 8,1 відповідно). Показник рівня аналітико-синтетичних операцій (7,3) вище в інтровертовано-гармонічного психотипу, а у гармонійного і гармонійного-інтровертованого він нижче (5,6 і 7 відповідно). Найбільш високий рівень творчого мислення (16,2) у гармонійно-інтровертованого психотипу, аналогічний показник нижче у гармонійного та інтровертовано-гармонійного (15 і 14,4 відповідно). У групі «В» більш високий показник загальної креативності (7) у конформно-інтровертованого психотипу, а в інших він нижче і розподілився у такий спосіб: КГ — 5,8; ГК — 5,3; К — 5 балів. Показник рівня аналітико-синтетичних операцій (6,8) також вище у конформно-інтровертованого психотипу, в інших він нижче і розподілився у такий спосіб: ГК — 6,4; К — 6; КГ — 4,5 балів. Найбільш високий рівень творчого мислення (13,8) у конформно-інтровертованого психотипу, аналогічний показник нижче у групах гармонійно-конформного (11,7), конформного (11,2) і конформно-гармонійного (10,3).

Таблиця 3

Групи суміжних соціально-психологічних типів особистості та їхні показники в експериментальній групі наприкінці експерименту (бали/кількість осіб)

Показники соціально-психологічних типів особистості	Група						
	А			В			
	Г	ГІ	ІГ	К	КГ	ГК	КІ
Загальна креативність для кожного типу	8,3/18	9,1/15	8,1/15	5/14	5,8/13	5,2/7	7/14
Порівняльний показник загальної креативності	8,5/48			5,8/48			
Аналіз — синтез	5,6/17	7/17	7,3/14	6,2/15	4,5/12	6,4/13	6,8/8
Порівняльний показник аналітико-синтетичного мислення	6,6/48			6,0/48			
Рівень креативності професійного мислення для кожного типу	13,9/16	16,1/11	15,4/21	11,2/16	10,3/11	11,6/6	13,8/15
Загальний бал (рівень креативності професійного мислення)	15,1/48			11,7/48			

Примітка: Г — гармонійний тип; ГК — гармонійно-конформний; КГ — конформно-гармонійний; К — конформний; КІ — конформно-інтровертований; ІГ — інтровертовано-гармонійний; ГІ — гармонійно-інтровертований.

Аналіз змін дозволяє стверджувати про неоднаковий ступінь виразності рівня творчого мислення різних соціально-психологічних типів особистості і свідчить про те, що група умовно «гармонійних» (А) виявилася більш чутливою до впливу креативного середовища, ніж група В умовно «конформних».

На основі результатів кореляційного аналізу між показниками рівня розвитку креативної складової професійного мислення обстежуваних і різ-

ними психотипами було виявлено негативний взаємозв'язок креативної складової професійного мислення з конформним психотипом і позитивний слабкий взаємозв'язок з гармонійним, сезитивним, інфантильним та інтровертованим психотипами.

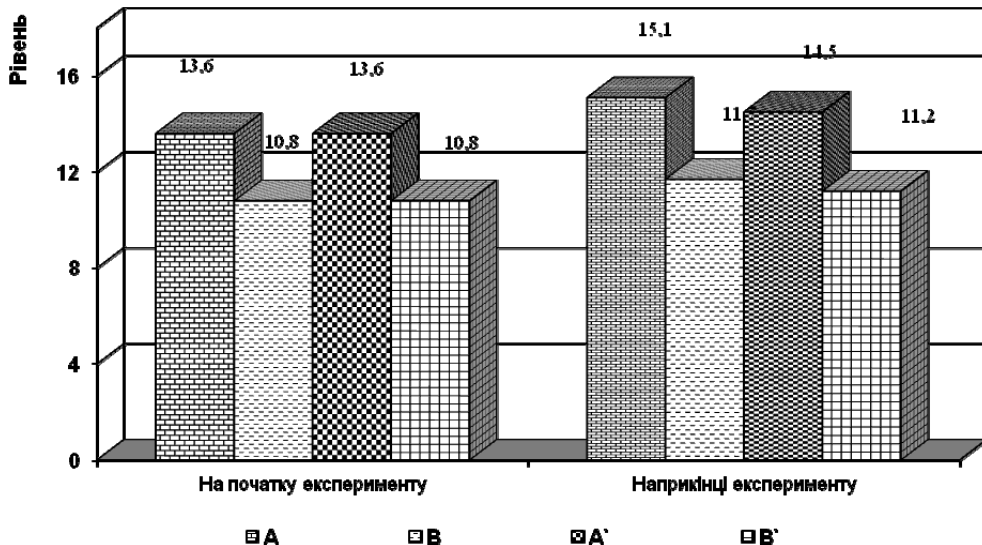


Рис. 1. Загальні показники рівня креативності професійного мислення в експериментальній (A+B) і контрольній (A'+ B') групах на початку і наприкінці формуального експерименту:

A — експериментальна підгрупа «більш чутливих до впливу» обстежуваних, A' — контрольна підгрупа «більш чутливих до впливу» обстежуваних, B — експериментальна підгрупа «менш чутливих до впливу» обстежуваних, B' — контрольна підгрупа «менш чутливих до впливу» обстежуваних. Студенти 2–3 курсів Слов'янського педагогічного університету, n=96, у балах.

Під час експерименту виявилось, що не кожен студент чутливий до використання специфічних методів розвитку креативних компонентів професійного мислення в процесі навчання. Ті обстежувані, які спочатку мали високий рівень розвитку креативної складової професійного мислення, в умовах експериментального креативного простору додатково його підвищили, а в умовах некреативного простору в основному зберегли на колишньому рівні. Отже, якщо в освітньому просторі педагогічного ВНЗ не створено необхідні психолого-педагогічні умови, наявність високої креативності не є запорукою автоматичного зростання її рівня.

Таким чином, для розвитку креативної складової професійного мислення студентської молоді потрібні: по-перше, здійснення індивідуального підходу до того, хто навчається, з врахуванням його соціально-психологічного типу особистості і чутливості до використання специфічних методів розвитку креативних компонентів професійного мислення; по-друге, створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують створення креативного

простору з використанням діалогізації навчального процесу, впровадження проблемних та ігрових форм навчання, введенням до структури заняття психотехнічних прийомів і вправ, створенням яскравого емоційного тла і заохоченням уяви студентів. Використання цих специфічних прийомів дозволяє значно підвищити і рівень креативності, і рівень розвитку аналітико-синтетичних операцій як основних компонентів професійного мислення майбутнього фахівця.

Список літератури

1. Алиева Е. Г. Творческая одаренность и условия ее развития // Психологический анализ учебной деятельности / Е. Г. Алиева. — М.: Изд-во ИП РАН, 1991. — 183 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. — М.: 1989. — 251 с.
3. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. — СПб.: Речь, 2001. — 346 с.
4. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. — М., 1999. — Т. 15, № 4. — С. 83–93.
5. Давидюк Н. М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 — «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Давидюк; Чернівецький національний ун-т ім. Ю. Федьковича. — Чернівці, 2002. — 210 с.
6. Клименко В. В. Психология творчества / В. В. Клименко. — К.: Науково-літературний центр, 2006. — 460 с.
7. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors effecting its growth / E. P. Torrance. — Daedalus: Creativity and learning, 1965. — P. 663–679.

Малий Н. Ю.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры логопедии и специальной психологии
Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Резюме

Статья посвящена анализу результатов применения разработанной и экспериментально проверенной программы развития креативной составляющей профессионального мышления будущих педагогов, которая позволяет интенсифицировать процесс приобретения студентами высших уровней креативного мышления в педагогической сфере.

Ключевые слова: креативная составляющая профессионального мышления, будущий педагог, социально-психологические типы.

Maliy N. Yu.

Ph. D. in Psychology,

assistant professor of speech therapy and special psychology

Donbas State Pedagogical University (Slavyansk)

**EFFICIENCY OF THE PROGRAM OF DEVELOPMENT
OF THE CREATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL THINKING
OF THE FUTURE TEACHERS**

Summary

The article is devoted to the analysis of the results of the use of the developed and experimentally verified program of development of the creative component of professional thinking of future teachers, which allows to intensify the process of acquisition of the students of the higher levels of creative thinking in the pedagogical field.

Key words: creative component of professional thinking, the future pedagogue, social-psychological types.

УДК 159.938.3

Малхазов О. Р.

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ХРОНОТОПУ

У статті розкрито психофізіологічні особливості функціонування хронотопу індивіда при організації, побудові та управлінні циклічними рухами.

Ключові слова: хронотоп, лабільність, циклічна, двокільцева, матрична, багатрівнева система організації, побудови та управління руховою діяльністю.

Актуальність. За О. О. Ухтомським, узгодженість у часі, у швидкостях, у ритмах дії, а відтак, у термінах виконання окремих реакцій утворює із просторово-роздільних гангліозних груп функціонально-визначений «центр». І у середовищі, що нас оточує, і всередині нашого організму конкретні факти та залежності сприймаються нами як порядки і зв'язки у просторі й часі між подіями [7]. Відтак хронотоп свідомого та несвідомого життя поєднує у собі минуле, теперішнє та майбутнє, що розгортаються у реальному та віртуальному просторі. З позицій сучасної психофізіологічної науки цей феномен майже не вивчався.

Загально відомо, що серйозним ускладненням, яке виникає на шляху усвідомлення та чіткого формулювання проблеми одномірності часу, є те, що здається неможливим існування «геометрії часу» (подібної до геометрії простору). Однак після виникнення теорії відносності та релятивістської космології стало зрозумілим, що твердження про неможливість адекватного геометричного уявлення реального часу втратило сенс. Поряд з геометрією стала формуватись і розвиватись хронометрія, до складу якої увійшли різноманітні часові моделі. Фізична геометрія та хронометрія стали лише двома сторонами фізичної геохронометрії, яка об'єднала просторовий і часовий аспекти у єдине ціле. Окрім одномірності, до топологічних властивостей часу відносять його безперервність, зв'язаність, впорядкованість та односпрямованість. На нашу думку, дослідження психофізіологічних особливостей функціонування хронотопу відкриває нові перспективи у моделюванні темпоральних процесів (при розробленні технологій психологічних впливів на актуальний досвід індивіда та на формування його поведінки, особливості прийняття рішень, обробку інформації тощо), у діагностуванні профпридатності, підготовці висококваліфікованих фахівців у різних видах діяльності тощо.

Метою нашого дослідження було з'ясування психофізіологічних особливостей функціонування хронотопу в організації, побудові та управлінні циклічними рухами верхніх кінцівок.

Для вирішення цього завдання використовувались методи хронометрії та теплінг-тест. Дослідження проводилося на комплексі «ДИК 01.01» вітчизняного виробництва КП «ЦКБ» «Арсенал» [3].

У нашій модифікації теплінг-тесту [3; 4; 5] циклічні рухи вказівного пальця провідної руки виконувались у максимальному темпі (перші 15 с), оптимальному темпі (наступні 60 с) і знову в максимальному темпі (останні 15 с). При цьому фіксувались: кількість повних циклів за секунду; t_1 — час від початку сигналу до початку руху; t_2 — час від початку руху до досягнення опори; t_3 — час від початку досягнення опори до початку зняття пальця з опори; t_4 — час від початку зняття пальця з опори до приведення його у висхідне положення; t_5 — час, витрачений на один повний цикл. Для надання більшої наочності отриманим результатам ми здійснювали порівняльний та математичний аналіз між двома льотчиками-асами (А і Б) за показниками мікроінтервалів часу та коефіцієнтів варіації описаних вище змінних. Зазначимо, що обидва льотчики за класичними методиками діагностування нейродинамічних та хронометричних показників достовірно не відрізнялися між собою ($P > 0,05$).

Загальновідомо, що у спинному мозку існують нейронні механізми, здатні генерувати відносно стереотипні реакції. У нашому дослідженні ми називатимемо їх автоматизмами різних рівнів організації, побудови та управління руховою діяльністю. Хоч автоматизми здаються достатньо простими утвореннями, зв'язки, які їх забезпечують, мають досить складну структуру. Ще більш складну структуру мають автоматизовані рухи відповіді, пов'язані із циклічними рухами. Очевидно, що вони не можуть здійснюватись за рахунок простих зв'язків від рецептора до мотонейронного пулу. Принаймні, повинен існувати якийсь проміжний контур зі здатністю до осциляції. Проте майже в усіх досліджуваних випадках [1–7 та ін.] було виявлено, що такі осциляції виникають і за умов відсутності пропріоцептивного зворотного зв'язку. Запропоновано ймовірний механізм, який здійснює реципркнуну рухову активність, сутність якого полягає в тому, що нейрони, які беруть участь у двох різнопланових рухах, одночасно отримують збуджувальні імпульси, проте вони гальмують один одного через зв'язки, які здатні до дуже швидкої адаптації та відновлення власної збуджуваності. Під час збудження однієї групи нейронів інша на деякий час гальмується. Таким чином збудження утримується доти, доки гальмівний вплив, у свою чергу, не послабиться. Потім знову збуджується перша група і цикл повторюється.

Аналізуючи коефіцієнти варіації мікроінтервалів часу в кожному із циклів при виконанні теплінг-тесту [3–5], ми отримали картину, яку спостерігав М. О. Бернштейн [1] зі своїми колегами, а саме: організму в якихось межах і в якихось напрямках «байдуже», чи буде черговий цикл руху кінематично реалізований так чи на декілька міліметрів (секунд) інакше. Фактично індивідом порівнюються розбіжності між образом виконання рухової діяльності та образом потребового майбутнього. А це означає, що у розглянутій нами пристосувальній та стохастичній варіативності хронотопу відображаються риси циклічної, двокільцевої, багаторівневої, матричної системи організації, побудови та управління рухами.

В роботах [1; 2; 4–7 та ін.], відповідно до описаної ними моделі, провідний рівень управляючого центру мозку спрямовує по еферентних шляхах у низові (спинальні) інстанції не конкретні та деталізовані команди м'язам, а команди про включення тих або інших матриць, розташованих на відповідних рівнях управління. Ці матриці сформувалися як у філогенезі, так і в онтогенезі й локалізувались у сегментних апаратах спинного мозку в складі α - й γ -нейронів, аферентних нейронів різних видів та якостей і так званого інтернейронного середовища. З моменту запуску кожна подібна функціональна матриця має достатній ступінь автономності у здійсненні відповідних елементів рухового акту, маневруючи та перемикаючи свої складові або за наказом механізмів, що зіставляють (при виникненні розбіжностей між показниками аферентної сигналізації), або коли ситуація виявляється непосильною для даної матриці. У такому разі остання звертається за допомогою до розташованих вище управляючих центрів. У запропонованій нами теорії механізмів організації, побудови та управління рухами, діями, діяльністю низові матриці не тільки здатні накопичувати досвід, тобто формувати свої зв'язки та «тактики» на підставі даних, отриманих під час взаємодії індивіда з оточуючим середовищем, але й вести активний пошук оптимальних форм поведінки, яку вони обслуговують. Отже варіативність виникає за рахунок функціональних властивостей сегментарних матриць, які виконують важливу роль «відшаровування» суттєвих компонент дії і пристосування до зовнішніх умов та перешкод і залежать від будови та форм доцільних взаємовідношень між субординаційно поєднаними рівнями. Це означає, що наявність варіативності в кожному конкретному випадку є своєрідним відображенням такої побудови і таких форм. Тобто йдеться про обопільний процес підпорядкування темпів та просторово-часової організації життєдіяльності індивіда темпам та просторово-часовій організації сигналів, які надходять із оточуючого середовища, що приводить до покращення адаптації організму та задоволення потреб. Таким чином, організм можна уявляти як систему м'язових ансамблів та органів, які мають різну лабільність, різні робочі ритми, здатні в достатньо широких межах змінюватись під впливом імпульсів збудження. За таких обставин на кору покладається загальне узгодження ритмів в організмі, укладання подій у часі та просторі, забезпечення терміновості правильної оцінки поточної стратегічної ситуації, що виникла, щоб вчасно знайти адекватну відповідь на події оточуючого середовища. Механізм, який забезпечує просторово-часові узгодження ритмів у м'язових ансамблях та органах, повинен сам бути здатним формувати та відтворювати такі ритми, узгоджувати їх, синхронізуючи в одних елементах чи збільшуючи гетерохронізм в інших.

Нагадаємо, що у сучасному розумінні нейрофізіологів поняття тонує включає широке підготовче налаштування рухової периферії (передусім шийно-тулубової мускулатури та мускулатури нижнього плечового поясу — шийний та попереково-крижовий сервомеханізми) до здійснення пози або руху. Услід за О. О. Ухтомським, М. О. Бернштейном ми стверджуватимемо, що: тонує, як фізіологічне налаштування та організація

периферії до пози або руху, є не станом пружності, а станом готовності; тонус — стан не тільки м'язів, а й усієї нервово-м'язової системи, включно з останнім спинальним синапсом та кінцевим загальним шляхом. З таких позицій тонус відноситься до координаційної структури, як стан до дії або як передумова до ефекту.

Аналізуючи результати досліджень [1-7 та ін.], можна констатувати, що досконала координаційна структура — це структура, яка здатна видавати необхідний імпульс у потрібний момент, уловлюючи швидкоплинні фази високої силової провідності та перечекуючи ті фази, в яких ця провідність проходить через низькі значення. Очевидно, що за таких умов ефективним буде саме той імпульс, який застане у синапсах на момент свого прибуття найвищий рівень провідності, або ж той імпульс, котрий за своїми якостями буде найбільш адекватний умовам провідності («лабільності») у кінцевому синапсі. Лише у рідкісних випадках активність у одному синапсі буває достатньою для появи нового імпульсу. Як правило, нейрон повинен отримати багато імпульсів, перш ніж у ньому виникне імпульс відповіді. Генерація імпульсу робить нейрон недієздатним впродовж приблизно 0,001 с. На практиці максимальна частота відповіді нейрона є приблизно такою: від 300 до 800 ($\bar{X}=550$) розрядів за с, що дорівнює відповідно 0,00125-0,003333 с ($\bar{X}=0,002292$ с). Ймовірніше за все можна вважати, що гіпокамп, лобові долі й, можливо, інші ділянки лімбічної системи у першу чергу відповідальні за гальмування запланованих реакцій до тих пір, поки вони не потрібні [1-7 та ін.]. Встановленим є факт активного, фільтруючого ставлення рухової периферії до імпульсів, які прибули до неї, та обумовленість цієї активності не центральними відношеннями, а аферентаційним полем. Звідси випливає, що при здійсненні управління рухами та просторово-часової організації поведінки вирішальну роль повинна відігравати аферентація — і та, яка визначає фізіологічну провідність, периферичних синапсів, і та, котра тримає мозковий центр в курсі поточного механічного та психофізіологічного стану рухового апарата. Центральні ефектори можуть здійснювати координовані рухи, тільки пластично реагуючи на сукупну сигналізацію, яка надходить з аферентаційного поля, прилаштовуючи імпульси, які надсилаються, до того, що у поточній реальній ситуації має місце на периферії. Відтак, координація є складним сенсомоторним процесом, який бере початок від аферентного поля і завершується точною, адекватною центральною відповіддю. Але при цьому і сам аферентний потік координаційного процесу є формою реагування периферії тіла на щойно розпочатий або поточний рух. У цьому і виявляється механізм замкнутого кільця, утворений функціональними синапсами двох півкільць. При цьому збуджуючим півкільцем слугує еферентний нервовий шлях, а реагуючим півкільцем — аферентний нейронний шлях. За таких умов точкою замикання виступає функціональний зв'язок між руховим імпульсом і результируючим рухом. Ці залежності схематично відображені на представленій нижче схемі (рис. 1). Запропонована схема ілюструє роль системи вставних нейронів у механізмі функціо-

нування центральної нервової системи взагалі й особливо у корі півкуль. Висхідний аферентний шлях стимулює дендрит пірамідальної клітини, а разом з тим і систему вставних нейронів 1, 2, 3, 4..., які ув'язані синапсами між собою та з пірамідальною клітиною. Звідси розглянутий механізм здатний видозмінювати та перебудовувати хід розпочатого збудження у пірамідальній клітині. Крім цього, еферентний нейроаксон своєю поворотною гілкою (r) здатний сигналізувати системі вставних нейронів про хід поточного процесу збудження у пірамідальному нейроні й таким чином вносити додаткові варіанти у кінцевий результат. Крім цього, ми маємо наочно представлений механізм, необхідний для стаціонарного збудження за типом замкненого міжцентрального циклу у вигляді кілець: гранулярна клітина → дендрит пірамідальної клітини → аксон пірамідальної клітини → поворотна колатераль останнього → гранулярна клітина. Додаткові кільця є між клітинами гранулярного шару та відростками пірамідальної клітини. Коли пірамідальна клітина почне розряджати хвилі збудження у свій нейроаксон, колатеральні гілки понесуть хвилі зворотньо у товщу гранулярних клітин, щоб відновити і, ймовірно, трансформувати їх імпульси на пірамідальні дендрити, впливаючи через них на стан збудження в самій пірамідальній клітині. Відтак, щоби зрозуміти результат реакції, необхідно знати історію її утворення у нервових елементах не тільки у макро-, але й у мікро-інтервалах часу.

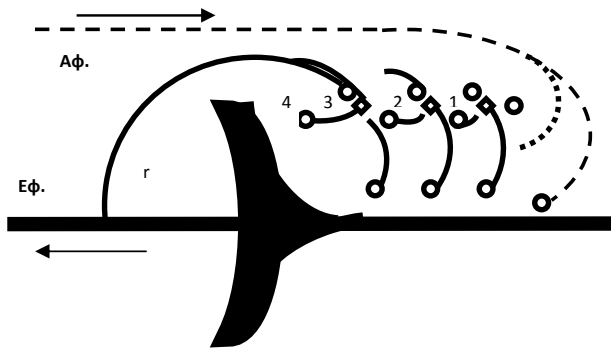


Рис. 1. Схема функціонування вставних нейронів ЦНС і, зокрема, в апараті кори півкуль (Лоренте де Но цит. за О. О. Ухтомським). Умовні позначення: Аф. — висхідний аферентний шлях; 1, 2, 3, 4 ... — система вставних нейронів, котрі ув'язані синапсами між собою і з пірамідальною клітиною; Еф. — еферентний нейроаксон з поворотною гілкою r; r — поворотна гілка еферентного нейроаксону

Відносно простим кількісним показником є швидкість розвитку та закінчення збудження в окремих ділянках нервового шляху, тобто їх лабільність. Нагадаємо, коли два «залпи» надходять до клітини одночасно або майже одночасно, прихована сумація буде відбуватись максимально швидко і клітина прискорено перейде до розрядів імпульсів у нейроаксон. При цьому сумація ефектів із синапса слабшає при інтервалі між залпами у 2 мс і припиняється при інтервалі 4 мс; коли синапси утримують ганглі-

озну клітину тривалий час під збіглим вогнем імпульсів, клітина тривалий час утримує збудливі стани того або іншого ступеня, тобто той або інший ступінь готовності до відповіді на додатковий імпульс повномірною хвильового збудження у нейроаксон.

Отже у верхніх рівнях координаційної структури відбувається процес доцентрового замикання на відцентровий, але відцентровий, дійшовши до периферії, миттєво замикається там на новий доцентровий. Таким чином, нервово-м'язовий тонус є центрально керованим налаштуванням усіх функціональних параметрів кожного м'язового елемента та його ефекторного нервового волокна. У період підвищеної лабільності нервові елементи не тільки реагують швидше і здатні відтворювати ритми подразнення, що надходять до них точніше, але ще й відображають теперішній стан середовища більш адекватно і відтворюють закарбовані сліди відображених у минулому деталей більш стійко. Таке налаштування позначається на механічних властивостях м'язів як у збудженому, так і в загальмованому або нейтральному стані (через їх пружність, розтяжність, в'язкість і т. ін.), на ступені та швидкості збудливості їх нерва і, ймовірно, на швидкості проведення по них збудження. По ходу руху одні м'язи завчасно (на частки секунди) пригальмовуються, збудливість інших, котрі повинні починати діяти, збільшується внаслідок зниження їх силових та часових порогів тощо. Це фонове попереднє налаштування важливе ще й тому, що швидкість руху імпульсів-сигналів по нервах обмежена, а при переходах з одного нейрона на інший відбуваються ще втрати мілісекунд на «синаптичні затримки». Відтак без випередження корисні ефекти дії сигналів зворотного зв'язку неминуче запізнювалися б по відношенню до тих порушень руху, про які вони сигналізують. Ці тонічні зсуви, що упереджують початок руху, називаються нервово-м'язовими ефектами установаки.

Сучасні психофізіологи чітко розмежовують дві форми процесу збудження. Перша з них — неокінетична — дуже молода в еволюційній історії. Вона проявляється через ритмічні ланцюжки вибухоподібних імпульсів збудження — спайків, які підпорядковуються закону «все або нічого». Ці імпульси розповсюджуються без затухання вздовж нервових волокон на значних швидкостях: від 60 до 120 м/с. Відомо, що під час подразнення дорсального корінця імпульсом середньої інтенсивності приблизно через 1 мс з'являється великий короткий спайк або гостра хвиля, за якою слідує серія хвиль з меншою амплітудою. Така серія триває 10–20 мс. Спайк відображує синхронний «залп» імпульсів у аксонах багатьох мотонейронів; хвилі репрезентують менш синхронну, таку, що запізнюється, активність інших мотонейронів. Можна вважати встановленим той факт, що початковий спайк відображає пряму відповідь мотонейронів на сигнали, які надходять від чуттєвих волокон. Кожний синапс утворює затримку приблизно на 0,8 мс, до якої ще слід додати час проведення імпульсів по аксону вставного нейрона. Проходження імпульсів через різне число вставних нейронів, перш ніж вони досягнуть мотонейронного пулу, зумовлює велику подовженість та відсутність синхронності (наприклад, хвиль, що регулюють

положення тіла). Коли інтервал між імпульсами перевищує 10 мс, полегшуючий вплив першого «залпу» на другий майже не виражений. Таке явище має назву *часової сумації*. Воно зумовлене частковою деполяризацією багатьох мотонейронів, викликаною першим залпом. Ця деполяризація, хоч вона й недостатня для виникнення імпульсів в аксонах мотонейронів, зберігається впродовж декількох мілісекунд і може підсумовуватись із деполяризацією, викликаною наступним «залпом», що приводить до відповіді у вигляді реакції нейрона. Друга форма — палеокінетична — більш давня за своїм проявом у філогенезі. На відміну від неокінетичної форми протікання збудливого процесу імпульси палеокінетичного процесу *дозовані*, тобто ніяким чином не зв'язані із законом «все або нічого»; *двозначні*, тобто можуть проявляти себе як через збудження, так і через гальмування; *їх активність позбавлена вибухоподібності*, допускаючи замість мілісекундних дискретних піків повільні хвилі будь-якої форми та висоти. Найбільша їх відмінність полягає у тому, що діелектричні оболонки волокон не є для них перешкодою і вони здатні розповсюджуватись упоперек волокон. Тому дану форму (на противагу неокінетичній, каналовій) визначають як хвильову форму протікання нервового процесу. По відношенню до головного мозку можна з упевненістю стверджувати, що саме ці хвильові процеси, пронизуючи значні товщі мозкової речовини і на додаток черепні покриви, управляються його біострумами.

Як прийнято у медико-біологічних, фізичних та психофізіологічних дослідженнях, у нашому дослідженні ми вважатимемо, що коефіцієнти варіації, більші від 15 %, свідчать про суттєві зміни у функціональних властивостях досліджуваних нами сегментарних матриць. Аналізуючи отримані результати, можна констатувати, що спільним для обох досліджуваних є найбільша кількість збоїв в організації, побудові та управлінні t_3 — часом від початку досягнення опори до початку зняття пальця з опори, в усіх трьох серіях досліджень. Це свідчить про індивідуальні розбіжності у «тактиках» організації, побудові та управління циклічними рухами. В управлінні часом знаходження на опорі основну роль відіграють хвилі довготривалого протікання (до 100 мс), які презентують збудження переважно еферентних гангліозних клітин кори, тонічні та тетанічні загрузтовки, тобто лабільність та якість попередніх налаштувань усіх матриць, розташованих по ходу виконання даного руху. Значне переважання кількості збоїв у льотчика-аса А над льотчиком-асом Б (69 проти 39) свідчить про кращі показники лабільності, координаційної структури та психофізіологічної ціни роботи у льотчика Б. Також можна констатувати, що в організації, побудові та управлінні циклічними рухами не зустрічаються спайки аферентних нервових волокон у корі (дуже короткі та часті розряди високих амплітуд, такі, що нагадують токи дії периферійних нервових розрядів (1–2 мс)); натомість часто виникають хвилі стійких ритмів (тривалістю 5–10 мс), які презентують розряди вставних нейронів кори, передусім нейронів гранулярного шару; і найчастіше — хвилі довготривалого протікання (до 100 мс), які презентують збудження переважно еферентних гангліозних клітин кори. Тобто управління здійснюється в основному екс-

трапірамідальними шляхами, тому замість закону «все або нічого» працює закон мінімізації. Фактично йдеться про діагностування проблемних зон в організації, побудові та управлінні циклічними рухами.

Висновки

Відмінності у варіативності мікроінтервалів часу виконання циклічних рухів є індикатором функціонування просторово-часової (хронотоп), циклічної, двокільцевої, багаторівневої, матричної системи організації, побудови та управління рухами, діями, діяльністю взагалі й циклічними рухами верхніх кінцівок зокрема.

Лабільність — незалежний інтегративний показник, що характеризує особливості попереднього налаштування тонічних та тетанічних заґрунтовок, кількість проходження сприйнятої і переробленої психікою інформації за певний час через усі відділи системи організації, побудови та управління руховою діяльністю, які задіяні для усвідомлення смислової структури і задачі дії відповідно до ситуації, що виникла і можливостей індивіда на даний час.

Список літератури

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Бернштейн Н. А. — М.: ФиС, 1966. — 349 с.
2. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: [монографія] / О. Р. Малхазов. — Київ.: Євролінія, 2002. — 320 с.
3. Malkhazov A. R. New solutions to the problem of the psychological support of an operator's safety / A. R. Malkhazov // Proceedings of the Second World Congress «Aviation in the XXI-st century» «Safety in aviation and space technology». — Kyiv: NAU, 2008. — Vol. 2. — P. 6.28-6.32.
4. Малхазов О. Р. Часові показники зорово-моторних реакцій як індикатори надійності людського чинника / О. Р. Малхазов // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. — Харків: УЦЗУ, 2010. — Вип. 7. — С. 350-361.
5. Малхазов О. Р. Теплінг-тест як метод діагностики психофізіологічних особливостей організації, побудови та управління циклічними рухами // Актуальні проблеми психології. — Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. — 2012. — Вип. 12. — С. 139-159.
6. От нейрона к мозгу / [Николлс Джон, Мартин Роберт, Валлас Брюс, Фукс Пол; пер. с англ. П. М. Балабана, А. В. Галкина, Р. А. Гиниятуллина, Р. Н. Хашипова, Л. С. Хируга]. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 672 с.
7. Ухтомский А. А. Физиология двигательного аппарата / Ухтомский А. А. — Л.: ЛГУ, 1952. — Т. 3. — 214 с.

Малхазов А. Р.

доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории возрастной физиологии
Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины (г. Киев)

**К ВОПРОСУ О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ХРОНОТОПА**

Резюме

В статье раскрыты психофизиологические особенности функционирования пространственно-временной структуры (хронотопа) при организации, построении и управлении циклическими движениями индивидом.

Ключевые слова: хронотоп, лабильность, циклическая, двукольцевая, матричная, многоуровневая система организации, построения и управление двигательной деятельностью.

Malkhazov O. R.

doctor of psychological sciences, professor,
senior researcher of the laboratory of age psychophysiology
of the Institute of Psychology named after S. G. Kostyuk of NAPS, Kyiv

**ABOUT PSYCHOPHYSIOLOGICAL PECULIARITIES OF CHRONOTOPE
FUNCTIONING**

Summary

In the article are opened, the psychophysiological special features of the functioning of time-spatial structure (chronotope) during organization, construction and control of cyclic motions by individual.

Key words: the chronotope, lability, the cyclic, bi-circular, matrix, multilevel system for organization, construction and control of engine activity.

УДК 376-056.34

Мамічева О. В.

доктор психологічних наук,
доцент кафедри логопедії та спеціальної психології
ДДПУ (м. Слов'янськ)

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В КОМПЛЕКСНОМУ СУПРОВОДІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИМИ ПРОБЛЕМАМИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу системи психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги дітям, особливо в ранньому віці, коли така підтримка є надзвичайно важливою і перспективною з точки зору подолання наявного відхилення, що обумовлює створення служби спеціальної психологічної допомоги в системі освіти, яка на відміну від служби практичної психології освіти орієнтована на рішення проблем дітей, що мають відхилення в розвитку.

Ключові слова: спеціальна психологічна допомога, спеціальний психологічний супровід, діти з відхиленнями в психічному розвитку, діти з особливими освітніми потребами, психокорекційна програма.

Реально існуюча тенденція погіршення здоров'я дітей і підлітків соціально обумовлена і залежить від таких чинників, як стан довкілля, економічний потенціал суспільства, спадковість і здоров'я батьків, умови життя і виховання в сім'ї, в освітній установі. Проблема здоров'я стала особливо актуальною нині, коли в педагогічній діяльності здійснюється перехід від масової уніфікованої освіти, спрямованої на передачу певного набору знань, умінь і навичок, до освіти диференційованої, орієнтованої на максимальні можливості конкретної дитини незалежно від її початкового рівня в розвитку.

За останні роки серед вихованців різнопрофільних освітніх установ збільшується число осіб з відхиленнями в розвитку. Існуюча система психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги цієї категорії дітей, особливо в ранньому віці, коли така підтримка є надзвичайно важливою і перспективною з точки зору подолання наявного відхилення, обумовлює вдосконалення служби спеціальної психологічної допомоги в системі освіти, яка на відміну від служби практичної психології освіти орієнтована на рішення проблем дітей, що мають відхилення в розвитку.

Крім того, збільшується кількість дітей з порушеннями, які не можна віднести ні до одного з видів психічного дизонтогенеза, що традиційно виділяються. При цьому такі діти потрапляють в число інвалідів дитинства і зазнають виражені труднощі в адекватній самореалізації, інтеграції в освітнє і соціокультурне середовище. До такої категорії можна віднести, зокрема, дітей, що постраждали в соціальних і екологічних катастрофах і мають стійкі порушення у фізичному і психічному здоров'ї, а також дітей з делінквентною поведінкою. Те ж саме можна сказати і про дітей з важки-

ми соматичними захворюваннями, які, за наявними даними, виступають другою за поширеністю групою (після ушкоджень ЦНС), у яких спостерігається уповільнена динаміка психосоціального розвитку.

Аналогічна тенденція до розширення контингенту дітей, що потребують спеціального психологічного супроводу, відзначається і у світовій практиці.

З'явилися і широко використовуються такі терміни, як «діти з особливими потребами», «діти групи ризику», «діти, постраждалі від насильства» та ін.

Враховуючи наявні окремі компоненти психологічних служб системи освіти, службу спеціальної психологічної допомоги доцільно розглядати в якості її органічної складової, що знаходиться на стику практичної психології освіти, охорони здоров'я і соціального захисту.

Необхідність створення (виділення) служби спеціальної психологічної допомоги в освіті визначається протиріччям між зростанням потреби в спеціальній психологічній допомозі, з одного боку, і недостатньою кількістю кваліфікованих фахівців в цій області, здатних надавати необхідну психологічну допомогу, з іншого боку.

У центрі уваги служби спеціальної психологічної допомоги — діти і підлітки з різними відхиленнями в психічному, соматичному, сенсорному, інтелектуальному, особистісному і соціальному розвитку, а також особи, що мають особливі освітні потреби, обумовлені порушеннями здоров'я.

Основною метою служби спеціальної психологічної допомоги в системі освіти є виявлення, усунення і відвертання дисбалансу між процесами навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами і їх індивідуальними можливостями, створення умов для соціально-психологічної адаптації, включаючи подальше професійне самовизначення вихованців.

Основна мета служби реалізується через рішення діагностичних, корекційних, профілактичних і організаційно-просвітницьких завдань і конкретизується в наступних видах діяльності фахівця:

- диференціальна психологічна діагностика, спрямована на виявлення психологічної структури порушення, визначення підлягаючих зберіганню зон розвитку для підбору адекватної освітньої установи;

- розробка індивідуальної психокорекційної програми, погодженої з учбовим процесом, психологічною структурою розвитку дитини (з урахуванням зони найближчого розвитку);

- оцінка навчального і соціального мікросередовища для організації оптимальних умов навчання і розвитку дитини;

- формування і реалізація індивідуальної корекційної програми, вбудованої в цілісний процес психолого-медико-педагогічної корекції розвитку дитини з особливими освітніми потребами; спільна з педагогом робота з розвитку когнітивних функцій і емоційно-вольової сфери, корекція поведінкових проблем;

- надання допомоги педагогам в організації адекватних умов навчання і виховання для дитини з особливими освітніми потребами, рекомендації відносно учбового навантаження, параметрів і форми оцінки результатів

навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, пропозиції до підбору і розподілу дітей в класі;

– консультування і надання допомоги педагогам в організації і розвитку взаємодії між учнями в учбовому процесі і за його межами;

– забезпечення психологічної підтримки батьків; психологічне консультування сімей, спрямоване на формування адекватного виховного підходу до дитини з проблемами в навчанні, поліпшення емоційного контакту з нею, співвідношення можливостей дитини з вимогами навчального процесу;

– забезпечення соціально-психологічних передумов ефективної інтеграції дітей і підлітків в освітнє соціокультурне середовище на різних вікових етапах розвитку дитини;

– формування психологічної культури суб'єктів освітнього простору з метою підготовки процесів інтеграції дітей, що мають відхилення в розвитку, в соціокультурне середовище освітньої установи;

– формування у педагогів, вчителів, вихователів, адміністрації освітніх установ, викладачів, батьків, а також дітей, підлітків і молоді потреби в психологічних знаннях, бажання використати їх в роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку, створюючи умови для повноцінного особистісного розвитку.

Збільшення чинників ризику в ранньому розвитку дитини, несприятливі екологічні і соціальні умови привели до того, що значна частина дітей в дошкільному дитинстві не в змозі засвоїти увесь об'єм інформації, пропонований інноваційними програмами нового покоління.

Відомо, що у соматично ослаблених дітей у зв'язку з астеничним синдромом відбувається уповільнений розвиток психічних новоутворень віку, тобто пізніше, ніж у здорових дітей, формування довільних регуляцій і емоційно-вольової сфери.

Тому соматично ослаблені діти відрізняються недостатнім рівнем розвитку уваги, зниженням об'єму пам'яті, підвищеної стомлюваністю і виснаженістю психічних процесів. Такі діти не уміють долати труднощі, підпорядковувати свої дії певним вимогам і правилам. Утруднюються організувати свою діяльність, регулювати її і свою поведінку. У дітей знижуються контакти з оточенням, що призводить до формування ряду негативних рис характеру: моральних, вольових.

Усе це вимагає організації психокорекційної роботи в освітніх установах з дітьми, що мають відхилення в психічному і фізичному розвитку.

Таку роботу покликаний здійснювати спеціальний педагог-психолог дитячого саду або спеціалізованого закладу. Сенс його діяльності — в наданні допомоги дітям, що зазнають різних труднощів психологічної або соціально-психологічної природи, виявленні і профілактиці цих проблем. Методом і ідеологією роботи педагога-психолога є супровід дитини, а також організація взаємодії фахівців в корекційно-розвивальній роботі.

Робота педагога-психолога з дітьми, що вимагають психологічної допомоги, складається з декількох напрямів:

– діагностичного;

- профілактико-просвітницького і консультативного;
- корекційно-розвивального.

Метою психодіагностичної роботи є інформаційне забезпечення процесу супроводу. Діагностичні дані потрібні для складання соціально-психологічного портрета дитини, для визначення шляхів і форм надання допомоги дітям, що зазнають труднощів в спілкуванні, розвитку, вихованні, для вибирання засобів і форм психологічного супроводу відповідно до властивих особливостей розвитку і спілкування.

Пріоритетним напрямом психодіагностики, з одного боку, є реалізація індивідуалізуючої функції, що дозволяє побачити портрет неповторності, унікальності кожної дитини, з іншого боку — визначення статистичної норми, відповідність віковому нормативу і стандарту. За підсумками комплексної діагностики виділяються групи «Психологічно благополучних» дітей, а також дітей, що мають проблеми в розвитку.

Визначивши коло дітей, що мають проблеми в навчанні і розвитку, за підсумками корекційної ради фахівцями, що беруть участь в процесі супроводу, складається індивідуальна карта психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги дитині. Закріплюється провідний фахівець з реалізації програми. Обов'язковою умовою є згода батьків брати участь в корекційній роботі, в реалізації програми, що батько підкріплює своїм підписом і датою ознайомлення з індивідуальною програмою корекції. По змістовному аспекту індивідуальної програми визначаються сфери допомоги дитині: лікувально-профілактична, корекційно-розвивальна, профілактична. Відповідно заповнюють цю частину програми фахівці, які беруть участь в процесі супроводу: лікар, медсестра, медсестра ЛФК, педагог, логопед, психолог, вихователь групи. Кожен фахівець зі свого напрямку визначає проблему дитини, технологічний інструментарій (форми і засоби корекції), напрями корекційної роботи, прогнозований результат, фактичний результат за підсумками роботи.

Для якісного проведення корекційно-розвивальної роботи і з метою надання допомоги фахівцям у визначенні правильного напрямку корекції можна розробити програму супроводу дитини в корекційно-розвивальній роботі з соціально-особливими проблемами.

На прикладі проблеми порушення комунікації розглянемо структуру складання роботи з дітьми у дошкільному закладі. Визначається загальний напрям корекції — оптимізація взаємодії такої дитини з навколишнім світом. Кожен фахівець визначає свої завдання роботи з цими дітьми.

Завдання психолога:

1. Навчання дитини навичкам спілкування прийнятними способами.
2. Навчання дитини управлінню своєю поведінкою.

Завдання вихователя:

1. Розширення спектру поведінкових реакцій в проблемних ситуаціях, зняття деструктивних елементів.

2. Розвиток позитивної самооцінки дитини.

Завдання музичного керівника:

1. Формування усвідомлення власних емоцій.

2. Розвиток розуміння почуттів інших людей.

3. Розвиток емпатії.

Завдання інструктора з фізкультури:

1. Формування свободи рухів, сприяючих вивільненню заблокованих почуттів.

2. Оптимізація тону м'язів і навчання релаксації.

Зміст роботи кожного фахівця відображається в програмі супроводу дитини, де відображено форми і засоби корекції. Відстежування динаміки роботи з дитиною простежується в листі корекційного зайняття.

Тому, з одного боку, педагог-психолог покликаний консультувати педагогів з питань розробки і реалізації програм супроводу, які відповідали б психолого-педагогічним і психолого-фізіологічним вимогам до навчання і виховання дітей певного віку, рівня розвитку і реальних можливостей дитини.

З іншого боку — консультування педагогів з приводу проблем виховання, розвитку, поведінки і міжособистісної взаємодії.

Так, в роботі з педагогічним колективом широко застосовуються такі форми просвітницько-консультативної роботи як:

- семінари-практикуми;
- тренінгові заняття;
- практикуми по спілкуванню;
- консультації, бесіди;

Відомо, що будь-яка корекційна робота з дітьми не буде успішною без підтримки батьків, яких необхідно вчити розуміти дитину. Роботу з батьками дитини доцільно проводити в двох напрямках:

- інформування (про те, що таке порушення комунікативної функції мови, які причини її появи, чим вона небезпечна для дитини і оточуючих);
- навчання ефективним способам спілкування з дітьми.

Таким чином, якість роботи в комплексному супроводі розвитку дитини забезпечується за рахунок інтеграції діяльності усіх фахівців установи і батьків дитини.

Науково-методичною основою діяльності є досягнення різних галузей вітчизняної і зарубіжної психології в галузі вивчення загального і специфічного в психічному розвитку різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку, в розробці психологічних методів виявлення, усунення і попередження відхилень в розвитку.

Нові технології служби спеціальної психологічної допомоги в системі освіти розробляються на основі вивчення спеціальної психології, клінічної психології і суміжних з ними галузей психологічних знань, на основі аналізу існуючого досвіду діяльності практичних педагогів і психологів. Сприяючи пропаганді психологічних знань з профілактиці, діагностиці і корекції відхиленого розвитку, в процесі підготовки спеціальних психологів і корекційних педагогів.

Список літератури

1. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху / [В. В. Кобильченко, Л. С. Вавіна, К. О. Глуценко та ін.]; за ред. Вавіної Л. С. — К.: Наук. світ, 2009. — 168 с.
2. Кобильченко В. В. Психологічний супровід як важлива проблема спеціальної школи / В. В. Кобильченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. — К., 2006. — Вип. 8, т. 1. — С. 97–102.
3. Калініна Т. С. Психологічний супровід дітей із зпр як основна стратегія діяльності спеціального психолога // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2011. — № 23 (234). — С. 165–169.
4. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — М.: АРКТИ, 2005. — 336 с.

Мамичева Е. В.

доктор психологических наук,
доцент кафедры логопедии и специальной психологии
ДГПУ (г. Славянск)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В КОМПЛЕКСНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Статья посвящена анализу системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, особенно в раннем возрасте, когда такая поддержка является чрезвычайно важной и перспективной с точки зрения преодоления имеющегося отклонения, обуславливающей создание службы специальной психологической помощи в системе образования, которая в отличие от службы практической психологии образования ориентирована на решение проблем детей, имеющих отклонения в развитии.

Ключевые слова: специальная психологическая помощь, специальное психологическое сопровождение, дети с отклонениями в психическом развитии, дети с особыми образовательными потребностями, психокоррекционная программа.

Mamicheva E. V.

Doctor of Psychology. Science Assoc. department
of speech therapy and special psychology DDPU (Slavyansk)

**SPECIAL PSYCHOLOGICAL HELP IN COMPLEX ACCOMPANIMENT
OF DEVELOPMENT OF CHILD WITH SOCIALPERSONALITY
PROBLEMS IN SYSTEM OF EDUCATION**

Summary

The article is sanctified to the analysis of the system of психолого-педагогічної and медико-соціальної help to the children, especially in early age, when such support is extraordinarily important and perspective from the point of view of overcoming of present rejection, that stipulates creation of service of the special psychological help in the system of education, that unlike service of practical psychology of education is decision-oriented problems of children that have a rejection in development.

Key words: special psychological help, special psychological accompaniment, to put with rejections in psychical development, to put with the special educational necessities, psychological program.

УДК 159.9(09)

Мельник О. А.

кандидат психологічних наук,
науковий кореспондент лабораторії історії психології ім. В. А. Роменця
Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України,
старший викладач кафедри психології і педагогіки
Національного університету фізичного виховання і спорту України

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В РУСЛІ ХРИСТИЯНСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ КІНЦЯ ХІХ — ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Представлена думка щодо розуміння взаємозв'язку духовності і особистості проповідниками кінця ХІХ — початку ХХ століття. Розглянуто особливості розуміння шляхів удосконалення особистості з точки зору християнської антропологічної традиції. Констатується, що розуміння духовності задає структуру духовної реальності у системі людської життєдіяльності і зумовлює співмірність з нею становлення особистості.

Ключові слова: особистість, дух, душа, християнська антропологія, моральна свідомість.

Проблематика психології особистості в руслі духовного напрямку вітчизняної психології наприкінці ХІХ — початку ХХ століття була обумовлена особливостями історичного розвитку України і, перш за все, положенням православної церкви, її впливом на суспільну думку України. Проблема розвитку і виховання людини не була для України кінця ХІХ століття чимось новим і невідомим. Вона була глибинно вписана у її філософський тезаурус, у філософську проблематику і спиралась на фундаментальні постулати християнської догматики.

Християнське вчення є глибоко антропологічним. Людина у християнстві, як носій Божественної душі, виступає у ньому не як похідне від будь-якої зовнішньої об'єктивної причинності, а, будучи від початку творінням Бога, займає пріоритетне місце серед усіх явищ світобудови, розглядається як своєрідна святиня, абсолют. Відповідно світ сприймається в християнстві під знаком суб'єкта, причому суб'єкта воління.

Термін «особистість» у розумінні святих отців необхідним чином співвідноситься з терміном «природа» і не піддається розумінню поза таким співвіднесенням. Християнство вчить, що людина суміщає у собі як тварне, так і Божественне начало, «чудово влаштована з розумної душі і тіла» що тілесність в ідеалі повинна бути співвіднесена з духовністю, зливатися з нею. Їй «наказується» культивувати у собі не лише розум, але й розвивати особистісне багатство й унікальність. Слід спеціально підкреслити, що на відміну від язичництва і атеїстичного світогляду, що розчиняють індивідуальність у будь-якій соціальній спільноті, у християнському розумінні людини, навпаки, акцентується увага на її індивідуальному началі.

В руслі християнської традиції людина розглядається як *активна діяльна істота*. Міркуючи про природу людини, єпископ Феодор (Поздєєвський), посилається на роботу В. І. Несмелова «Наука про людину» і робить висновок про те, що «з одного боку, життя людини являє собою низку дій, які спрямовані людиною на підтримку свого існування, і в цьому відношенні людина стоїть у однаковому положенні зі всіляким іншим живим організмом». З іншого боку, діяльність людини суттєво відрізняється від діяльності тварин. Ця відмінність полягає не лише в усвідомленні людиною впливів оточуючої дійсності, але й в різноманітному пізнанні «властивостей речей і їх постійних відношень» для перетворення «в інтересах свого існування», що дає підставу говорити про таку характеристику людини, як її активність [9, с. 9].

Людина розглядається єп. Феодором (Поздєєвським) як «духовно-розумна особистість, котра може творити зміст життя своєю волею, жити своїм життям та усвідомлювати цю свою силу», і ця «творчість нових пізнань і нових ідей, визначення нових бажань і розвиток нових прагнень являє собою внутрішнє і власне життя людського духу». Це дає єпископу підставу пояснити існування ідеї свободи, яка була б не зрозумілою, «якщо б психічні явища не супроводжувались усвідомленням їх причинного відношення до власного людського Я». Кожна людина усвідомлює себе єдиною причиною і ціллю власних дій і діє лише при умові такого усвідомлення [9, с. 10–11].

Допустивши, що людина є «*духовно-розумна особистість*», стає очевидним безумовне значення істинного життя людини, що є життям особистості, тобто людина повинна проявляти себе в діяльності як «*вільний діяч і самоціль*». Визнання цієї істини про себе і її обов'язки для себе і повинно керувати людиною, на думку проповідника, в житті і виражати зміст її моральної свідомості [9, с. 10–11].

Говорячи про морфологічну будову людини, християнство відходить від ідеї двоскладності людини («тіло — душа», «організм — психіка») і вводить третій вищий його вимір — «*духовне*», котрому відводиться центральне місце в релігійній картині людини. Завдяки цьому проблема духовності вноситься у філософську думку, перетворюється у центр її наукових пошуків, розглядається у якості домінатора людської особистості, що дозволяє «у глибині світу» побачити ту ідеальну основу, яка зав'язує «світ в єдине ціле, невичерпне у своїй творчій силі» [5]. Це призводить до «софійного розуміння світу», до утвердження неповторного єдиного життєвого шляху, на котрому може розкритися й реалізуватися духовне життя кожної людини.

Явище духовності є багатовимірним та визначає різноманіття підходів до його розуміння. Так, у соціальній сфері духовність виражається у безкорисливій діяльності на благо людства; у сфері моралі вона проявляється у моральних якостях; в релігії — у здійсненні вищих Божественних принципів; в науці — у прагненні до істини; у мистецтві — в гармонії і красі. Згідно буденному, ментальному розумінню духовність зводиться до наявності у людській душі звеличених ідеальних устремлінь, мораль-

них ідеалів, інтелектуальних зусиль тощо, що забезпечують переважання у особистості ідеального начала над фізіологічними потребами і матеріальними інтересами. З категорією духовності досить часто також пов'язують потребу у пізнанні світу і самого себе, свого життєвого призначення, пошуку сенсу життя. Людина розглядається як духовна особистість у разі, якщо вона ставить і вирішує екзистенційні проблеми, проявляє любов до інших людей, турбується про загальне благо, утверджує своєю поведінкою ідеали добра. Як відмічають А. В. Петровський і М. Г. Ярошевський, під духовністю розуміється ідеальна потреба пізнання [7, с. 112].

Із вищезазначеного слідує, що будучи вищою інтегральною характеристикою людського буття, з якою пов'язані усі екзистенційні проблеми, духовність не піддається лише раціональній трактовці засобами понятійно-концептуального аналізу, що залишає за рамками її головну сутнісну характеристику — долученість до вищого трансцендентального начала.

Конкретне розуміння духовності задає структуру духовної реальності у системі людської життєдіяльності і зумовлює співмірність з нею людської особистості. Людська суб'єктивність повинна бути структурована таким чином, щоб людина могла стати частиною ідеального світу і усвідомлювати себе у цій якості. Завдяки співмірності людської душі і духу забезпечується осмисленість людського існування. Як підкреслював М. О. Бердяєв, «буття особистості у справжньому смислі слова лише і можливе при розкритті в ній духовних начал» [2].

Цікавим виявляється розуміння духовності як фактора структурування різних рівнів суб'єктивності — від індивіда до суспільства, як явище не нормативне, яке не зводиться до набору параметрів, що визначають рух суб'єкта у напрямку «досягнення духовності». Безумовно, кожна особистість характеризується власним, лише їй притаманним «полем духовності», виробляє свій спосіб співпричетності духовної реальності, і від цього залежить характер її індивідуального внутрішнього світу. Феофан Затворник писав: «У кожній людині є дух — вищий бік людського життя; сила, що вабить її від баченого до небаченого, від тимчасового до вічного, від тварі до Творця, яка характеризує людину і відрізняє її від усіх інших тварей наземних... Вона — невід'ємна належність нашого людського ества і у кожного проявляє себе визначеним чином» [4, с. 36]. Акцентуванням цієї ідеї є твердження: «У кого немає руху і духу, той не стоїть на рівні з людською гідністю» [4, с. 34].

Головною атрибутивною характеристикою духу згідно християнської традиції є активність, що проявляється у здатності впливати на зовнішній світ, на іншу людину і на себе, протистояти деструктивним впливам ззовні.

З трактування сутності духу і його співвідношення з душею людини випливає і відповідне розуміння проблеми *духовного розвитку особистості*. При обмеженні духовної реальності соціокультурними рамками і межами реального світу, що зводить сферу духу до культурно-історичних і індивідуальних проявів, духовний розвиток людини виводиться із сенсу її буття в системі цінностей людської культури і власних душевних досконалостей людини. У цьому ключі в сучасній психології В. І. Слободчиковим фор-

мулюється розуміння напрямку духовного розвитку людини як «родове визначення людського способу життя, що пов'язане з відкриттям самоцінного, очевидного і необхідного сенсу власного існування» [8, с. 93].

На відміну від цього православна традиція у якості носія духовності визнає лише душу, якою її наділив Господь. Звідси випливає і відповідне трактування духовного розвитку і самовдосконалення особистості — не як іманентного розвитку «душевних якостей» людини, а як результату «привходження» у душу людини Божественного духу.

Без визнання Абсолютного Духу духовне життя особистості збіднюється. Людина спрямовується до духу як до надіндивідуальної реальності, ідеального начала, котре є всезагальним і об'єктивним і у той же час не існує поза людиною.

Тому сама по собі духовна діяльність (пізнання, допомога, створення культурних цінностей), як і духовне життя суспільства, ще не гарантують зростання духовності, складаючи лише основу духовності, але не саму духовність.

Природно, що найважливішою мірою у визначенні розвитку людини християнська антропологія визнає внутрішній досвід, або віру. Християнська антропологія підкреслює, що віра не залишається незмінною, вона існує лише завдяки постійній репродукції, у процесі щоденного самооновлення.

Особлива увага в християнській антропології приділяється моральній сфері особистості. Як вказує богослов І. А. Дорнер, християнська особистість є досконалою з моральної точки зору тоді, коли їй притаманне християнське благочестя як моральна благодійність. Моральні приписи або правила надають людині можливість так утворити життя, щоб воно було більше гідним своєї назви [3].

На думку єпископа Антонія (Храповицького), «моральне життя, моральна досконалість є боротьба, під час якої людина відчуває у собі два протилежних начала — добра і зла, відчуває поза собою два протилежних світи — світ морально-духовний і світ себелюбний — чуттєвий» [1, с. 286]. Причому «не результат подвигу визначає його моральну цінність, а його внутрішнє спонукання» [1, с. 287].

З точки зору єп. Феодора (Поздєєвського), поняття морального є тотожним поняттю належного, поєднується з уявленнями про «деяку узаконену норму, котра вимагає вільного і неухильного проведення її в життя», причому «моральна оцінка людських дій... заключає у собі уявлення про моральне як про якусь особливу цінність, що має для всіх безумовне значення». Моральність є дійсною цінністю, «заради якої повинні жити усі люди, і котра є законодавчим діячем життя, що підкорює собі волю кожної людини» [9, с. 5].

Особливо важливим уявляється ідея Феодора (Поздєєвського) про те, що благо людини і її щастя знаходяться у ній самій, у розвитку її духовних сил, а не у зовнішньому світі, оскільки задоволення, які людина отримує завдяки розвитку, є набагато більш міцними і відповідно більш цінними. Тому цілком очевидно, що людина повинна змінити ставлення до

фізичного світу. Світ фізичний і організм відсовуються на другий план, а перше місце займає власна духовна природа людини, її особистість, життя в інтересах створення духовних цінностей. Таке усвідомлення себе у якості особистості, як незалежної причини і цілі усіх своїх довільних дій, надає людині підґрунтя будувати нові ідеали життя за змістом своєї особистості і приводить її до думки про необхідність змінити характер своїх ставлень до зовнішнього світу. Усвідомлення і розуміння цінності себе самої як духовної, вільної, розумної особистості дозволяє людині інакше оцінювати потреби своєї фізичної природи і стверджувати нове життя в ім'я особистості.

Виходячи з цього, проповідник робить висновок про те, що моральна свідомість може виникнути лише у тому випадку, якщо людина критично віднесеться до цінності свого власного життя у собі самій, поставить собі питання про сенс і усвідомить внутрішнє протиріччя у своєму бутті, визнавши гідне життя за природою своєї духовної особистості. Тому стає зрозумілим, чому моральна свідомість виникає із свідомості живого ідеалу власної людської особистості і чому лише цей ідеал може мати для кожної людини безумовну цінність і служити підставою для обов'язкової практики життя, котра спрямована на його здійснення.

Цінності життя людини вкладаються у межі двох областей — матеріальної і духовної. Феодор (Поздєєвський) пояснює це так: «1) Ідеали життя особистості зводяться до розвитку власне людини. 2) Ідеали життя за визначенням фізичної природи зводяться до уявлення найкращих умов життя, до ідеї блага життя. У першому випадку людська особистість сама по собі є найбільшою цінністю. Ціллю всього життя і діяльності людини в її прагненні до істинного життя є сама особистісність людини. У другому випадку особистість людини відсувається на другий план і стає знаряддям для досягнення таких цілей життя, котрі є зовсім чужими їй за характером і за змістом, причому знецінюється у людині те, що і робить її власне людиною» [9, с. 16].

Усвідомлення цінності свого життя приходить до людини через розуміння необхідності «створити нове життя і не інакше, як тільки через зміну себе самої і свого ставлення до зовнішнього світу. Будь-яке перетворення оточуючого середовища відбувається лише в інтересах потреб фізичного організму і його благополуччя, а так як цінність фізичного життя знехтувана людиною, то їй і залишається змінити себе і своє ставлення до оточуючого світу» [9, с. 26]. Саме таке «усвідомлення справжньої цінності живого ідеалу своєї особистості і рішення жити за змістом цього ідеалу заради безумовної істини цього життя і може слугувати для людини підґрунтям для належної практики життя» [9, с. 27]. І саме таке «ідеальне уявлення, що визначається у своєму розвитку змістом самосвідомості і критикою наявного життя, входить у дійсне життя людини і отримує характер моральної діяльності. І поки в людині живе усвідомлення того, що повинно, а чого не повинно бути, вона і є моральною особистістю» [9, с. 27].

Отже, оптимістичний погляд на людину з точки зору християнської антропології кінця XIX — початку XX століття як на суб'єкта «будівництва власного життя» дозволяє стверджувати, що життя людини уявлялось як

поступовий розвиток і удосконалення. У зв'язку з тим, що ідеал удосконалення людини є безкінечним, то кожний новий крок людини на шляху цього життя буде творчістю, тобто творенням нової високої цінності. Обов'язковим для людини, на думку більшості тогочасних представників християнської традиції, є розкриття людиною у власному житті справжньої природи своєї особистості незалежно від умов фізичного існування.

Список літератури

1. Антоний (Храповицкий А. П.) Нравственный смысл основных христианских догматов. Религиозно-философская библиотека. Вып. XI / Антоний (Храповицкий А. П.). — Внешний Волочок, 1906. — 347 с.
2. Бердяев Н. А. Человек. Микрокосм и макрокосм / Н. А. Бердяев // Феномен человека: Антология. — М.: Высшая школа, 1993. — 349 с.
3. Дорнер И. А. Система христианского правоучения / И. А. Дорнер; [пер. с немец.]; Под ред. профессора Московской духовной академии Михаила Тареева. — М.: Т-во типо-лит. И. М. Машистова, 1913. — 642 с.
4. Затворник Феофан. Что такое духовная жизнь и как на нее настроиться? Письма епископа Феофана (Затворника). — Изд. 6-е. — М.: Правило веры, 1914. — 121 с.
5. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М.: Школа-Пресс, 1996. — 271 с.
6. Несмелов В. И. Наука о человеке Т.1. Опыт психологической истории критики основных вопросов жизни / В. И. Несмелов: [3-е изд.]. — Казань: Изд-во Казанской духовной академии, 1898. — 342 с.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
8. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 91-105.
9. Феодор (Поздеевский). К вопросу о нравственном / Феодор (Поздеевский). — Харьков, 1911. — С. 5-30.

Мельник О. А.

кандидат психологических наук,
научный корреспондент лаборатории истории психологии им. В. А. Роменца
Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины,
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
Национального университета физического воспитания и спорта Украины

**ПУТИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РУСЛЕ
ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ
КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ**

Резюме

Представлена мысль относительно понимания взаимосвязи духовности и личности проповедниками конца XIX — начала XX столетия. Рассмотрены особенности понимания путей усовершенствования личности с точки зрения христианской антропологической традиции. Констатируется, что понимание духовности задает структуру духовной реальности в системе человеческой жизнедеятельности и обуславливает соразмерность с ней становления личности.

Ключевые слова: личность, дух, душа, христианская антропология, нравственное сознание.

Melnik O. A.

National university of physical education and sport of Ukraine

**WAYS OF IMPROVEMENT OF PERSONALITY IN LINE
WITH OF CHRISTIAN ANTHROPOLOGICAL TRADITION
OF END OF XIX — XX OF CENTURY BEGAN**

Summary

Presented idea about understanding the relationship of spirituality and personality preachers of the late XIX — early XX century. The features of ways to improve the understanding of personality in terms of the Christian anthropological tradition. Advised that the understanding of spirituality, defines the structure of the spiritual reality of human activity in the system and causes the formation of proportion to her personality.

Key words: personality, spirit, soul, christian anthropology, moral consciousness.

УДК 159.922.6:373.2

Мороз О. І.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
вчений секретар Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне)

Мороз Ю. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне)

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН НА ЯКІСТЬ
ПСИХІЧНОГО, ЕМОЦІЙНОГО ТА МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ДИТИНИ**

У статті розглядаються особливості впливу батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї на якість психічного, емоційного та морального розвитку дитини.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, психічний розвиток, соціальна ситуація розвитку, суб'єкт активності, самосвідомість дитини, емоційний розвиток.

Становлення людини як індивіда та особистості, відповідно до концепції Л. С. Виготського, передбачає діалектичну взаємодію двох відносно автономних, але нерозривно взаємопов'язаних рядів розвитку — природного і соціального. Кожному віку притаманна своя специфічна соціальна ситуація розвитку, певне співвідношення умов соціального середовища і внутрішніх умов формування особистості.

Досягнувши певного віку, дитина, незалежно від особливостей її індивідуального розвитку та рівня готовності, потрапляє у визначене даним суспільством становище і тим самим у систему об'єктивних умов, які і детермінують характер її життя та діяльності на даному етапі. Відповідати цим умовам для дитини життєво важливо, оскільки саме від цього залежить її емоційне благополуччя. Характер такого становища визначається, з одного боку, об'єктивними потребами суспільства, з іншого, — існуючими уявленнями про вікові можливості дитини та ідеал її розвитку. Конкретизується це становище для кожного вікового етапу розвитку особистості в її особливих взаєминах з оточуючими людьми, в особливій провідній діяльності, у визначеній системі прав і обов'язків.

Психічний і особистісний розвиток дитини, таким чином, є результатом присвоєння культурного досвіду в створюваній дорослим особливій соціальній ситуації розвитку. Співзвучна ситуація характеризується взаєминами, які встановлюються між дорослим і дитиною. Фактично соціальну ситуацію розвитку можна оцінити через систему тих вимог, котрі пред'являються «світом дорослих» до дитини, та тих прав, котрі їй надаються. Саме у такій ситуації в дитини з'являється можливість не тільки привласнити соціальний досвід, але і зробити крок у своєму розвитку.

Зміни, що відбуваються, характеризуються виникненням новоутворень, котрі зумовлюють трансформацію ставлення дитини до створеної для неї дорослим ситуації. При цьому ставлення до ситуації з боку дорослого і дитини є діаметрально протилежним: дорослий, в силу того, що він є «творцем» ситуації, прагне її зберегти, дитина ж, навпаки, прагне вийти за її межі в силу того, що вона постійно розвивається. В понятті соціальної ситуації розвитку, таким чином, підкреслюється залежність дитини від соціуму (у тому числі і від конкретних дорослих) як тієї системи, котра забезпечує дитячий розвиток. Вирішальним фактором психічного і особистісного розвитку при цьому виступає, насамперед, та система емоційно насичених і діяльнісно опосередкованих взаємин, які характеризують всю систему життєдіяльності дитини. Видатний вітчизняний психолог С. Л. Рубінштейн писав: «Через відношення до інших людей формуються в людини і специфічні людські почуття до самого себе як людській істоти, як особистості, формуються особистісні почуття як почуття суспільні» [5, с. 356].

При цьому важливо, що дитина вже від народження є суб'єктом активності, а не стає ним в процесі навчання та виховання. Процес розвитку є результатом не впливу на дитину з боку інших членів суспільства, а її взаємодії з ними. В спільній діяльності дитини і дорослого виявляється саме ця взаємодія, зіштовхнення активності дитини та дорослого.

У спільній діяльності дитини і дорослого характер їх активності суттєво відрізняється. Первинно дитина проявляє спонтанну, стихійну активність, тоді як активність дорослого є соціалізованою, «культурною», тобто спрямованою на передавання дитині історично вироблених психологічних засобів та способів дій, соціальних норм, традицій, культури загалом. Завдяки такій взаємодії з дорослим активність дитини також поступово «окультурюється», збагачується цими засобами та способами, починає все більшою мірою відповідати вимогам суспільства.

У протилежному випадку, коли спонтанна активність дитини була б відсутня або повністю пригнічувалася у процесі виховання, то мала б місце лише адаптація, пристосування дитини до суспільства, а весь розвиток дитини зводився б лише до освоєння нею культури, наявної на сьогоднішній день, проти чого різко заперечував Д. Б. Ельконін, стверджуючи, що справжній розвиток ніколи не зводиться до адаптації. При цьому виховання, спрямоване на повне витіснення спонтанної активності дитини, веде до стагнації та деградації суспільства [2].

Дуже цікаву і психологічно яскраву характеристику місця світу взаємостосунків з людьми в житті дитини дає С. Д. Максименко. «Мати проявляє випереджуючу ініціативу — вона бачить те, чого ще немає в поведінці дитини, але, реагуючи на дійсну поведінку, коригуючи її, показуючи дитині своїм станом, відношенням, мовленням — чого від неї чекають, вона активно формує рух і отже — саму особистість. Мати мимовільно ставить дитину в діалогічну, активну позицію по відношенню до себе, тому що інакше, виявляється, просто неможливо. Особистість виявляється у взаємодії і в ній вона формується. Так, вона відпочатково самоінтенціо-

нальна, вона — саморозвивається, але дуже швидко виявляється, що треба йти разом. І це — приємно, результативно, цікаво і зручно. Дитина дуже рано демонструє радість від контакту, тому що лише в ньому вона здійснюється. Активно, загострено спрямована на дорослих, дитина привласнює соціальний досвід, наслідуючи їхні взаємостосунки, але в аспекті цих стосунків дитина виходить в суб'єктно-центровану позицію і «від себе», як від центру активності, ставиться до дорослих, і саме тут, в цьому процесі, вона стає вперше дійсною особистістю як суб'єктом; починає формуватися самість. В цьому сенсі, з точки зору соціальної позиції дитини (їй ще неможливо усвідомити ставлення дорослого до себе, але вже легко фіксувати стосунки між близькими дорослими), ми говоримо, що суттєвішим для її розвитку є міжособистісні стосунки близьких дорослих — адже вони — об'єкт привласнення. Це важливіше і з боку психологічного тла розвитку — саме дорослі можуть створювати атмосферу любові. Дитина активно охоплює світ, «захоплюючи» і накопичуючи враження, які складають досвід і є підґрунтям для внутрішнього світу. Але цей світ не виникає без мови. Істота стає культурною через те, що вона «запліднюється» цим світом опосередковано, через символ. Головна здібність людини — символізувати світ, — засвоюється нею через контакт і спілкування з іншою людиною. Так створюється внутрішній світ і виникає Я: соціально відтворена функція взаємодії дорослих, що були пращурами дитини. Поява Я означає, що дитина зрозуміла сутність інших людей як Я, вона ввійшла в контекст цього життя. Плин життя дитини набуває рефлексивно і суб'єктно забарвленого стану. Вираз «Я сам» означає, що дитина усвідомила себе, і баланс дихотомічної пари біологічного і соціального в *нужді* порушився. Це і означає, що відбулося соціальне запліднення. Тепер з'являється необхідність автономної взаємодії зі світом — адже розвиток психіки не здійснюється іншим чином» [4, с. 128].

Міжособистісне спілкування, таким чином, виступає тією необхідною умовою буття людей, без якого неможливо повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, але й особистості у цілому. Аналізуючи розвиток психіки в онтогенезі, О. М. Леонтьев відзначав, що спілкування — чи у формі спільної діяльності, чи у формі спілкування мовного, чи навіть тільки уявного, складає необхідний і специфічний розвиток людини в суспільстві. Процес засвоєння дитиною специфічних людських дій відбувається через міжособистісне спілкування [3].

У контексті сказаного доречно згадати таке досить відоме явище як «синдром шпитальності». Справа в тому, що наприкінці XIX — на початку XX століття в силу соціальних причин в Європі з'явилося багато притулків, які часто називали «фабриками ангелів» (через надзвичайно високий рівень смертності, особливо в перші місяці та роки життя дітей). Діти, які виживали, різко відставали від однолітків у загальному фізичному та, особливо, у своєму психічному розвитку. Так, навіть у три роки вони не володіли найпростішими навичками самообслуговування, не дотримувалися охайності, майже не говорили, виявляли різку пасивність, чи, навпаки,

неадекватну агресивність. Описаний комплекс і отримав у свій час назви «синдрому шпитальності», надзвичайно драматичні вияви якого образно описує у своїх роботах Спітц [6].

Вивченню особливостей розвитку спілкування у дітей, які виховуються в дитячих закладах інтернатного типу, присвячені дослідження і багатьох вітчизняних психологів і педагогів. Проведені ними дослідження показали, зокрема, що дефіцит спілкування дітей з дорослими в інтернатних закладах спричинює появу стану психічної деривації, драматично впливає на формування особистості дитини, знижуючи темп і рівень психічного розвитку, досягнутий у ранньому віці.

До кінця першого півріччя у дитини, поряд з потребою у доброзичливому впливі з боку дорослого, розвивається ще й потреба у практичному співробітництві з ним, що якісно змінює форму спілкування, перетворюючи її на ситуативно-ділову. Дорослий тепер виступає у ролі партнера по грі, зразка для наслідування, експерта по оцінці умінь і знань. Він є організатором, помічником і учасником спільної предметної діяльності. У рамках ситуативно-ділової форми спілкування в психічному розвитку маляти відбуваються такі важливі події, як розвиток предметної діяльності та початок оволодіння активною мовою.

У віці трьох років у дитини розвивається прагнення до самостійності. Суперечність між «хочу» і «треба» ставить дитину перед необхідністю вибору, спричиняє розбіжні емоційні переживання, розвиває амбівалентне відношення до дорослого і непередбачуваність поведінки. Центральним новоутворенням є поява «системи Я», котра спричиняє потребу діяти самостійно, інтенсивно формується самосвідомість, що має дуже важливе значення для формування особистості дитини. Дитина постійно задає запитання («Чому світить місяць?», «Де закінчується земля?»), фантазує, дуже ображаючись, якщо її неправильно розуміють. Взаємини з дорослими змінюються, — останні тепер виступають у ролі ерудитів, джерела знань про позаситуативні об'єкти, як партнери по обговоренню причин і зв'язків у фізичному світі. Дитина вперше вступає в дійсне співробітництво з дорослим, потребуючи його поваги, приховано або й відкрито звертаючись до дорослого у пошуках схвалення своїм діям.

До кінця дошкільного віку в дитини з'являється ще більш висока форма спілкування з дорослим — позаситуативно-особистісна, пов'язана з оволодінням системою людських взаємовідносин. Дорослий для дошкільника вже не деяка абстрактна особа, він є конкретною соціальною особистістю, носієм знань, вмінь і соціально-моральних норм, строгим і добрим старшим товаришем. Характерним для старших дошкільників стає прагнення не просто до доброзичливої уваги з боку дорослих, а до взаєморозуміння і співпереживання з ними. Дітям потрібна не лише похвала дорослого, набагато важливішим для них взнати, чи правильно вони зробили. Збіг власної позиції з позицією старших слугує для дитини доказом її правильності.

Значення цієї форми взаємин з дорослими в особистісному розвитку дитини полягає передусім в тому, що вона вводить дитину в складний світ міжлюдських взаємин, дозволяючи зайняти в ньому адекватне місце.

Дитина вчиться орієнтуватися в соціумі, встановлює різноманітні складні взаємини з оточуючими людьми, засвоює уявлення про свої права й обов'язки, оволодіває нормами поведінки. Нарешті, дитина долучається до моральних цінностей суспільства, в якому вона живе. Завдяки досягненням у позаситуативно-особистісному спілкуванні з дорослими у дошкільника розвивається готовність до шкільного навчання, важливою частиною якого є вміння сприйняти дорослого у ролі вчителя та зайняти стосовно нього позицію учня з усіма тими наслідками, котрі з цього випливають.

Нова форма спілкування тісно пов'язана з досягненням вищого для дошкільного віку рівня розвитку гри. Якщо для першої її стадії (3–5 років) характерним було відтворення логіки реальних дій людей, а змістом гри виступали предметні дії, то тепер моделюються реальні взаємини між людьми, а змістом гри стають соціальні стосунки, суспільний зміст діяльності дорослої людини.

Основою творчого потенціалу дитини є її продуктивна (творча) уява. Як центральне новоутворення в дошкільному віці вона водночас є загальною якістю свідомості, тією «вихідною клітинкою», з якої розвивається все розмаїття суб'єктивного світу малюка. Спонукають творчу діяльність емоції. Саме вони відображають потреби дитини, смисл її діяльності і утворюють основну мотиваційну систему її особистості. Усвідомлення дитиною свого місця в системі стосунків з дорослими та ровесниками, образ самої себе, свого «Я», здатність до об'єктивної самооцінки як новоутворення дошкільного віку також пов'язані з розвитком емоцій.

Аналізуючи проблему розвитку дитини в процесі спільної діяльності, робимо висновок, що при переході до дошкільного віку під впливом заданих дорослими зразків, окремі предметні дії дитини починають інтегруватися в більш складні системи, в силу чого змістом ведучої діяльності стає моделювання навколишньої дійсності. Останнє відображається передусім у сюжетно-рольовій грі (однак і в дитячому малюванні, конструюванні та інших видах діяльності). Функція дорослого при цьому полягає, як і в більш ранньому віці, в застосуванні взірців, але тепер це вже зразки не окремих дій, а цілісної поведінки, у якій вони включені в систему відносин людини зі світом і, насамперед, з іншими людьми. Функція дитини полягає в опосередкованій (символічній) імітації цих зразків (на відміну від раннього віку, у якому виконання безпосередньо імітує зразок).

Визначивши з допомогою дорослого мету, дитина її усвідомлює і поступово привчається дотримуватися вимог, інструкцій, елементарних правил поведінки (черговості та послідовності в іграх) і культури взаємин, керуючись мотивами «добре і погане», «дозволене і недозволене». Спілкуючись з дорослими, дитина привчається робити те, що «треба», утримуючись від того, чого «не можна». Оцінює ставлення дорослих до цих правил і норм розкриває їх справжнє значення, а теплі емоційні контакти з дитиною підвищують її чутливість до вимог, що веде не до формального їх засвоєння, а до усвідомлення та внутрішнього прийняття.

Окремі дії тепер поєднуються в більш загальну структуру цілісної поведінки дошкільника, що і визначає основні психологічні новоутворення

цього віку. Дитина починає орієнтуватися на співвідношення між окремими діями і загальною структурою поведінки, у яку вони включені, тобто усвідомлює зміст як своїх дій, так і тієї ситуації, у якій вони відбуваються. Усвідомлення змісту дії нерозривно зв'язано з появою первинного образу Я, тобто з усвідомленням себе як виконавця дії, учасника спільної діяльності.

При переході до молодшого шкільного віку дитина перестає задовольнятися символічною імітацією поведінки дорослих; у неї з'являється прагнення до реального відтворення їхніх дій. Це вимагає цілеспрямованого навчання «дорослим» способам дій, в силу чого ведучою для молодших школярів стає навчальна діяльність. Її зміст не зводиться до навчання дитини певним знанням і навичкам, а полягає також у тому, що дитина вперше включається в соціально організовану структуру.

Функція дорослого в навчальній діяльності — це функція вчителя в широкому сенсі слова (у цьому сенсі позашкільні, зокрема, сімейні відносини з молодшим школярем теж будуються за навчальною моделлю). Дитина виконує в цій діяльності функцію учня. Функціонування молодшого школяра визначається нормами і правилами, що впливають з його функції учня, тобто поведінка стає нормативною, зумовленою виконанням ролі учня. Поява сформованої внутрішньої позиції, тобто суб'єктивного образу власної функції в спільній діяльності, коли дитина починає сприймати себе в ролі соціального індивіда, є центральним психологічним новоутворенням молодшого шкільного віку [1].

У контексті обговорюваної проблеми варто звернутися до досліджень специфіки розвитку моральної свідомості та самосвідомості особистості на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку. Вербально діти частіше дотримуються норм щодо однолітка, тоді як у реальній поведінці частіше ведуть себе «морально» з дорослими. У той же час психологічний аналіз цих відмінностей дає можливість стверджувати, що у спілкуванні з дорослими реалізується швидше не моральна, а просоціальна поведінка. Дитина орієнтується на дорослого як на контролера, як на взірць дотримання норм, але не як на учасника реальних моральних стосунків. Аналіз змісту моральної свідомості дітей дає підставу стверджувати, що в основі їх суджень і поведінки є не розуміння норм, а перш за все слухняність, авторитетність.

Це розходження суджень у сфері взаємодії з різними партнерами психологи пояснюють неузгодженістю прагнень і можливостей дитини. Аналіз невідповідності між прагненням мати високі оцінки з боку дорослих та можливістю виконувати правила показує, що однією з причин цього становища є складність прийняття норм, яка характерна для більшості дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Труднощі, що відчуває більшість дітей, зумовлені тим, що задані дорослими норми не дають можливості більшості з них правильно виконувати норми й отримувати схвалення авторитетного дорослого. З погляду нашого аналізу особливо важливим є те, що емоційно-амбівалентне ставлення виникає не лише до конкретних правил, але й до загальних культурних та моральних ціннос-

тей, що задаються дорослими. Під час цього неуспішна дитина може або ж підкоритися оцінкам і правилам дорослого і знизити свою самооцінку, або ж сформувати негативне ставлення до них, не знижуючи рівня домагань.

Більшість дітей не заперечує самих норм, але позитивного ставлення до них не формується, а отже, порушується процес інтеріоризації, присвоєння правил. Як показало дослідження, до кінця молодшого шкільного віку лише в 10 відсотків дітей формується позитивне емоційне ставлення до цінностей і еталонів, що транслюються дорослими. Складність прийняття правил зумовлена тим, що в процесі соціалізації діти засвоюють та інтеріоризують насамперед позитивні еталони, тоді як дорослі при оцінюванні в першу чергу беруть до уваги негативні. Той факт, що більшість дітей цих вікових періодів відчуває себе незатишно у своєму соціальному середовищі, говорить про те, що норми транслюються дорослими досить прискіпливо, без урахування індивідуальних особливостей дітей. Неможливість відповідати високим критеріям оцінки дорослих ставить дитину перед вибором — змінити чи прийняти критерії дорослих і цим змінити саме ставлення. Це веде до різних відхилень у розвитку соціалізації, викликаючи агресію, уникання чи тривогу в поведінці і спілкуванні дітей.

Складність соціалізації зумовлена тим, що самі правила й норми задаються дорослими як знання, а не як ставлення. Тому лише успішні чи дуже емоційно залежні діти здатні повністю емоційно сприймати норми. З віком кількість таких дітей зменшується. Як наслідок, зменшується кількість добре соціалізованих дітей. При вступі до школи кількість відхилень у процесі засвоєння правил зростає. Це зумовлено не лише адаптацією до нових умов, але й тим, що виконання цих правил не враховує індивідуальних особливостей дітей, їхнього когнітивного стилю, темпу засвоєння знань, особливостей пристосування і емоційного реагування на нову ситуацію.

Формування і розвиток ставлення до однолітка залежить не тільки і не стільки від спільного життя дітей, скільки від рівня розвитку самосвідомості дитини, джерелом якого є суб'єктне, особистісне ставлення дорослого на ранніх етапах онтогенезу. Діти, що ростуть без родини, часто позбавлені такого ставлення, внаслідок чого власне Я дитини залишається невиділеним, не оформленим, що унеможливорює як емоційне включення у яку-небудь діяльність, так і повноцінне відношення до себе і до інших людей.

Найважливішими дорослими для дитини є, вочевидь, її батьки. Саме батьківсько-дитячі взаємини у сім'ї визначають якість психічного, емоційного та морального розвитку дитини, її підготовки до різнорівневих контактів поза сімейним мікросередовищем.

Список літератури

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 290 с.
2. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. М. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 402 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М., 1972. — 386 с.

4. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К.: КММ, 2006. — 240 с.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 330–420.
6. Spitz R. Hospitalism: a Follow up Report on Investigation Described in Vol. 1., 1985 // *Psychoana. Study of Child.* — N. Y., 1986. — Vol. 2. — P. 11–31.

Мороз О. И.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ученый секретарь Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука (Ровно)

Мороз Ю. В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука (Ровно)

**ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
НА КАЧЕСТВО ПСИХИЧЕСКОГО, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Резюме

В статье рассматриваются особенности влияния родительско-детских взаимоотношений в семье на качество психического, эмоционального и нравственного развития ребенка.

Ключевые слова: межличностное общение, психическое развитие, социальная ситуация развития, субъект активности, самосознание ребенка, эмоциональное развитие.

Moroz O. I.

Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Scientific Secretary of the Academic Council, «International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk» (Rovno)

Moroz Y. V.

Ph. D. in Psychology, Associate Professor, «International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk» (Rovno)

**FEATURES OF THE EFFECT ON THE QUALITY OF FAMILY
RELATIONSHIPS, MENTAL, EMOTIONAL AND MORAL
DEVELOPMENT OF THE CHILD**

Summary

In article features influence parent-child relationships in families on the quality of mental, emotional and moral development of the child.

Key words: interpersonal communication, mental development, social situation of development, an activity, self-child emotional development.

УДК 159.955.1

Ніколаєва І. В.

аспірант

кафедри загальної психології й психології розвитку особистості
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

КОРЕКЦІЯ РИГІДНОЇ ПОВЕДІНКИ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ

У статті в загальній формі представлена технологія профілактики й корекції фіксованих форм поведіння, що призначена для підвищення кваліфікації державних службовців.

Ключові слова: ригідність, держслужбовці, профілактика.

Програма тренінгу з профілактики та корекції фіксованих форм поведінки («зниження рівня ригідності») розроблялася за теоретичними та методичними положеннями професійно-психологічного тренінгу (ППТ). ППТ спрямований на засвоєння людиною специфічних професійних знань, умінь та навичок, корекцію установок, розвиток особистісних якостей через інтеріоризацію особливостей професійного середовища, об'єктів і особливостей взаємодії з ним професіонала. У результаті ППТ фахівець (чи група фахівців) набуває нових властивостей, досягає нового рівня самоусвідомлення та розуміння професійного середовища (соціального й фізичного), опановує засобами його перетворення для досягнення цілей професійної діяльності [1].

В Україні, у системі післявузівської освіти, ППТ стали широко розповсюдженою формою підвищення кваліфікації професіонала, зокрема у сфері державного управління. Як вид навчальної діяльності ППТ поєднує в собі принципи та методи діяльнісно-орієнтованих та суб'єктно-орієнтованих тренінгів і є синтетичним за своєю спрямованістю. Специфіка ППТ полягає у формуванні оптимальних зв'язків діючого суб'єкта з навколишнім середовищем [2, с. 123].

Розроблена технологія ППТ з профілактики та корекції фіксованих форм поведінки призначена для підвищення кваліфікації державних службовців. Мета впровадження цієї програми в процес фахової освіти підвищення кваліфікації полягає в забезпеченні ефективної діяльності в ситуаціях соціальних та економічних змін, які вимагають переструктурування діяльності. Відповідно до мети програми передбачається розв'язання наступних завдань:

1) об'єктивізація діяльності, її рефлексування, визначення установок діяльності, її мети і коштів;

2) рефлексування продуктивності когнітивної діяльності;

3) формування установки на гнучкість поведінки та гнучкість мислення (в соціальному оточенні, при формуванні способів вирішення та селекції рішень проблемних ситуацій).

Методологічною базою програми виступає суб'єктно-діяльнісний підхід, за якого слухач повинен стати активним організатором власного життя та професійного розвитку.

Суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає, що у центрі навчання знаходиться суб'єкт в умовах діяльності — його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто держслужбовець як особистість. Навчання було спрямоване на виявлення особливостей держслужбовців як суб'єктів діяльності, визнання їх суб'єктивного досвіду як самобутнього і самоцінного.

Сучасна концепція професійної освіти вважає пріоритетними завданнями насамперед розвиток особистості як суб'єкта діяльності, її самозмінювання. Активність суб'єкта полягає у прийнятті ним навчальних завдань. Ю. М. Швалб [4] акцентує увагу на вибірковості прийняття суб'єктом предмета навчальної діяльності. Функцію контролю та оцінки доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності перебирає на себе. Здобуті знання трансформуються суб'єктом в специфічний матеріал індивідуальної свідомості. Принципове значення у цьому контексті має здатність до рефлексії індивідуально-особистісних здібностей із запропонованим для засвоєння матеріалом, до постановки власних цілей, завдань на самозміну, побудови нових моделей життєдіяльності, що ґрунтуються на новоутвореннях, які виникли в результаті вирішення навчальних завдань.

Мета кожного заняття при реалізації суб'єктно-діялісного підходу формується з позиції кожного конкретного слухача і всієї групи загалом. Адресовані слухачам форми спілкування та завдання створюють умови активного навчання, за яких вони не тільки слухають, фіксують та відтворюють готові алгоритми діяльності, але й роблять набагато більше. Вони самостійно продукують інформацію, визначають та обговорюють проблеми, знаходять шляхи їх розв'язання, створюють зворотні зв'язки відповідно до виникаючих ситуацій, залучаються до мисленневих операцій вищого рівня — аналізу, синтезу, оцінювання.

Суть суб'єктно-діялісного підходу полягає в тому, що слухачі залучаються до активності через конструктивну мотивацію. Мотивація забезпечується через цікаву, змістовну діяльність, актуальність тематики, самопізнання та самооцінювання, використання нестандартних технік, практичну значущість здатності адекватно реагувати на зміни та інновації, емоційну насиченість взаємодії, колегіальну підтримку тощо. Сприяють реалізації цих підходів конкретні ситуації — ситуації визнання, успіху, емпатії, обговорення, групового перегляду, полілогічного спілкування, самооцінювання, самовипробування, самопорівняння.

Для здійснення профілактичного та корекційного впливу ми використали групову форму. Практика свідчить, що групові форми роботи підвищують рівень позитивної взаємодії, пізнавальної активності, працездатності, професійної мотивації, знижують рівень агресивності та конфліктності учасників групи.

На думку Д. Колба [5], в будь-якому тренінгу необхідно дотримуватися такої схеми навчання:

I сесія — введення у тему і підготовка групи до її сприйняття; надання інформації та актуалізація попереднього досвіду (experience);

II сесія — інтеграція нових знань та попереднього досвіду, їх усвідомлення та обдумування (review/reflect);

III сесія — апробація та інтерпретація навчального матеріалу (interpret);

IV сесія — прийняття нового та розробка плану дій (action plan).

При розробці програми тренінгу профілактики та корекції фіксованих форм поведінки ми спиралися на загальні та специфічні принципи організації цільових тренінгів, які забезпечують умови ефективного застосування тренінгу як технології.

Згідно основних положень про організацію середовища тренінгу нами були застосовані принципи: системної детермінації, реалістичності, надмірності.

Структурно тренінг складався з початкового, основного і завершального етапів.

На початковому етапі виокремлювалися такі структурні компоненти як: привітання, знайомство з групою учасників, коротке повідомлення про мету і завдання тренінгу, прийняття учасниками тренінгових правил і процедур, з'ясування їх очікувань. Даний етап займав приблизно 18–20 % часу.

Основна частина складалася з інформаційного блоку і оцінки рівня інформованості учасників, актуалізації проблеми і набуття практичних навичок (70 % часу).

Завершувався тренінг зворотнім зв'язком про необхідність набутих навичок, виправдання очікувань, оцінкою зміни рівня інформованості (10–12 % часу).

Програма з профілактики та корекції фіксованих форм поведінки передбачала 36 годин тренінгу: 6 сесій по 6 годин. Кожний з шести днів тренінгу мав власну тематичну назву.

Тема першого дня: «Прагнення і бажання людини».

Мета заняття:

- стимулювання та активізація процесів особистісного самопізнання;
- усвідомлення власної потреби в самовдосконаленні;
- усвідомлення фіксованих форм поведінки як перешкод самовдосконаленню.

Тема другого дня: «Тривога, агресія, опір у внутрішньому середовищі».

Мета заняття:

- розвиток здатності розпізнання та впізнання станів, відношень і якостей особистості за їх проявами;
- розвиток прогностичних здібностей;
- розвиток навичок вербалізації відображення станів і відношень;
- розвиток навичок вольової регуляції поведінки.

Тема четвертого дня: «Основи творчого мислення» чи «Подолання ригідності мислення».

Мета заняття:

- активізація процесів інтуїтивного мислення;

– розвиток здібності встановлювати зв'язки між предметами та явищами, встановлювати аналогії між несхожими предметами;

– розвиток здібності до порівняння, формування установки на альтернативні рішення;

– розвиток уяви.

Тема п'ятого дня: «Цілепокладання»

Мета заняття:

– усвідомлення власних прагнень та бажань, розвиток здібності розпізнавати бажання та прагнення іншого;

– визначення життєвих цілей та завдань;

– визначення здібностей та внутрішніх якостей щодо реалізації життєвих цілей та завдань.

Шостий день присвячений «Тайм-менеджменту».

Мета заняття:

– подолання перешкод щодо початку, виконання, завершення роботи;

– організація контролю за використанням часу;

– визначення пріоритетів у критичних ситуаціях;

– протидія ригідній поведінці та актуалізація флексибільності.

До експериментальної групи входило 32 особи, з них чоловіків — 45 %, жінок — 55 %. Було скомплектовано 2 тренінгові групи чисельністю 16 осіб однорідного складу. До контрольної групи увійшло 30 осіб: з них чоловіків 34 %, жінок — 66 %. Всі досліджувані проходили навчання з підвищення рівня професійної компетентності державних службовців. Апробація програми проводилася в режимі практичних занять. Вік представників експериментальної групи склав від 27 до 46 років.

В експериментальних групах заняття спеціально організованого тренінгу проводилися з використанням таких методів, які дозволяють учасникам засвоювати прийоми самоаналізу, самоосмислення, ведуть до найбільш адекватного пізнання себе та інших людей, адекватних ситуації способів мислення та вирішення завдань.

У тренінгу використовувалися дві групи методичних засобів (технік), що застосовуються в професійно орієнтованих програмах тренінгу. Це техніки представлення інформації (функція — засвоєння інформації) та імітаційні техніки (функція — тренування в безпечних умовах).

З засобів першої групи застосовувалися міні-лекції, дискусії, презентації, систематизовані огляди, програмовані інструкції, груповий аналіз оцінок і самооцінок, техніки модерації (знаково-символічного відображення процесу і результатів роботи у тренінгу).

Друга група методичних засобів, які використовувалися у тренінгу, представлена вправами, «криголамами», психогімнастичними вправами різної спрямованості, релаксаційними вправами, техніками направленої візуалізації, рольовими іграми, методом інцидентів (case method).

Релаксаційні техніки та техніки з направленої візуалізації, рольові ігри, кейс-метод проводилися в основній частині занять.

Для навчання прийомам саморегуляції та подолання негативних психічних станів, зняття надмірного збудження, швидкого відновлення пра-

цездатності після напруженої роботи застосовувалися релаксаційні техніки та техніки з направленої візуалізації

Ігрові методи в тренінгу виконували декілька важливих завдань як провідних, так і допоміжних. Так, на початковому етапі групової роботи ігри сприяли заохоченню до спонтанності. Досить часто гра допомагала прихованій діагностиці особливостей учасників тренінгу, оскільки робила очевидними їх психологічні особливості, проблеми та обмеження, труднощі в актуалізації гнучкої поведінки. Ігри полегшували та прискорювали процес навчання, дозволяли сміливіше експериментувати та швидше опановувати нові форми поведінки.

Рольові ігри служили свого роду дзеркалом для учасників і давали їм можливість побачити себе такими, якими їх бачать інші учасники тренінгу.

По завершенню програми тренінгу з профілактики та корекції фіксованих форм поведінки в експериментальній групі було проведено повторний психодіагностичний зріз з метою оцінки ефективності тренінгу відповідно його цілі. В контрольній групі також проводилася діагностика рівня проявів фіксованих форм поведінки.

Критеріями ефективності проведеного тренінгу вважалися набуті уміння (дієві знання) й психологічні новоутворення, які підлягають кількісному та якісному аналізу, проявляються в структурній перебудові особистості.

Кількісний аналіз здійснювався на основі порівняння психодіагностичних показників ригідних форм поведінки до та після тренінгу за допомогою статистичних методів оцінки.

Якісний аналіз здійснювався на основі моніторингу за такими показниками, як зростання аутопсихологічної, психологічної та професійної компетентності; готовності до змін, розвитку, самореалізації у професійній діяльності; усвідомлення професійної перспективи та необхідності запобігання професійно-психологічній деструкції.

Для перевірки ефективності програми з профілактики та корекції фіксованих форм поведінки, яка спрямовувалася насамперед на актуалізацію гнучкості у вирішенні проблемних ситуацій професійної діяльності та появи спонтанної поведінки адекватно ситуації, використовувався порівняльний аналіз одержаних даних.

Для здійснення порівняльного аналізу ми взяли результати тестування експериментальної групи держслужбовців до тренінгу та після нього, а також результати тестування контрольної групи держслужбовців, які не проходили навчання в умовах професійно-психологічного тренінгу.

Повторне тестування після тренінгу проводилося за методиками:

- томський опитувальник ригідності Залевського (Г. В. Залевський);
- рішення арифметичних завдань за А. Лачинсом;
- проходження словесних лабіринтів за Г. В. Залевським;
- методика «Порівняння понять»;
- методика «Спрямований асоціативний експеримент».

Порівняльний аналіз проводився на основі кількісної обробки результатів психодіагностичного дослідження з виявлення ригідних форм поведінки за допомогою статистичних методів обробки даних. Для виявлення роз-

біжності даних і відстеження динаміки змін у формах проявів ригідності використовувався критерій Стьюдента для залежних (парних) вибірок.

За статистичним аналізом отриманих результатів за шкалами опитувальника TOP3: установочної ригідності, ригідності як стану, преморбідної ригідності фіксується зниження середніх показників на 1 % і 5 % рівнях статистичної значимості.

За методиками: тест Лачинса, словесний лабіринт, порівняння понять асоціативний експеримент фіксується підвищення середніх показників статистичне на 1 % та 5 % рівнях статистичної значимості.

Оцінка ефективності тренінгу включає в себе також порівняльний аналіз результатів контрольних зрізів у контрольній групі. Результати першого та другого зрізів показників ригідності у контрольній групі не виявило статистичних розбіжностей. Зазначимо, що за результатами першого та другого зрізів середні показники проявів ригідності у експериментальній та контрольній групах статистично не відрізняються за виключенням шкали преморбідної ригідності.

За методиками порівняння понять та асоціативного експерименту спостерігається найбільш вагоме зростання показників. Подібні результати пов'язані, на нашу думку, з активізацією лексичного словарного запасу при конструюванні нових асоціативних зв'язків між поняттями, яке відбулося у тренінгу як під час міжособистісного спілкування, так і під час виконання вправ, спрямованих на подолання когнітивної ригідності.

Таким чином, розроблена програма тренінгу в цілому достовірно сприяє подоланню ригідних форм поведінки і актуалізації флексибільності.

Резюмуючи одержані у ході порівняльного аналізу емпіричні дані, слід зазначити, що ефективність профілактичної та корекційної програми проявляється у наступних моментах:

1) формувальний експеримент привів до зниження показників ригідності при підвищенні показників мовно-розумових процесів; під впливом формуючого експерименту деякі показники ригідності і мовно-розумових процесів змінюються, не змінюючи гомогенність, інші змінюються, змінюючи гомогенність, тобто у осіб з низькими показниками ригідності під впливом тренінгу відбулася парадоксальна реакція, яка привела до посилення стереотипів;

2) актуалізація гнучкості поведінки під впливом формуючого експерименту найбільш суттєво спостерігається у держслужбовців у віці від 27 до 46 років;

3) тренінг сприяє подоланню ригідних форм поведінки і актуалізації флексибільності, яка дозволяє адекватно і креативно реагувати на ситуації та приймати рішення з урахуванням можливих наслідків.

Список літератури

1. Мороз Л. І. Психологічний тренінг: до питання валідності та надійності психотехнічних вправ / Л. І. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 8. — С. 68–71.

2. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): (Монографія) / Л. І. Мороз. — Івано-Франківськ: Наддніпрянська друкарня, 2007. — 312 с.
3. Петровський П. М. Гуманітарна парадигма в системі державного управління [Текст]: монографія / Петро Михайлович Петровський. — Львів: ЛІДУ НАДУ, 2008. — 252 с.
4. Швалб Ю. М. Поняття суб'єкта учбової діяльності / Ю. М. Швалб // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С. 303–315.
5. Kolb D. F. *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development.* — Englewood Cliffs Prentice-Hall, 1984. — 212 p.

Николаева И. В.

аспирант

кафедры общей психологии и психологии развития личности

Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

КОРРЕКЦИЯ РИГИДНОГО ПОВЕДЕНИЯ ГОССЛУЖАЩИХ

Резюме

В статье в общей форме представлена технология профилактики и коррекции фиксированных форм поведения, которая предназначена для повышения квалификации государственных служащих.

Ключевые слова: ригидность, госслужащие, профилактика.

Nikolaeva I.

Department of psychology and psychology of development of personality

Odesa National I. I. Mechnikov University

CORRECTION OF RIGID BEHAVIOR OF GOVERNMENTAL EMPLOYEES

Summary

The article presents in general form the technology of prevention and correction of fixed forms of behaviour, which is designed to enhance the professional skills of governmental employees.

Key words: rigidity, governmental employee, prevention.

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: **Прізвища та ініціали авторів** (виділити жирним курсивом); **Назва статті** (по центру виділити жирним прямим); **Анотація** (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: **Прізвища та ініціали авторів** (виділити жирним курсивом); **Назва статті** (по центру виділити жирним прямим); **Summary** (по центру виділити жирним); (з абзацу) текст анотації; (з абзацу) **Key words**: (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. ін., 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. Редакція, 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 № 7 від 26.03.2013 р.

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

Тираж 100 прим. Зам. № 256.

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.