

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского  
национального университета

•

# ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 15. Випуск 11

*Психологія*

*Матеріали Другої міжнародної науково-практичної конференції  
«Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал  
особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві»  
24–25 вересня 2010 року у м. Одеса. Частина 1*

2010

УДК 159.9

Редакційна колегія журналу:

**В. А. Сминтина** (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **В. О. Іваниця** (*заступник головного редактора*), **Є. Л. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. Н. Андрієвський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **Л. М. Голубенко**, **В. В. Заморів**, **І. М. Коваль**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **В. І. Труба**, **А. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія випуску:

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

Науковий редактор випуску: **В. І. Подшивалкіна**, д-р соціол. наук

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

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Затверджено Постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Протокол № 1 від 28 вересня 2010 р.

Адреса редколегії:

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

## ЗМІСТ

### Секція 1

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

**Подшивалкіна В. І.**

Потенціал особистості крізь призму наукових парадигм ..... 11

**Pokorski M., Suchorzynska A.**

Meditative techniques and psychological functioning ..... 19

**Амплеєва О. М.**

Емоційний інтелект як предиктор успішності професійної діяльності психолога ..... 21

**Белоус О. В.**

Проблема саморегуляції в аспекте розширення потенціала педагога ..... 27

**Вовк Г. О.**

Світоглядні та поведінкові особливості людини як складові ресурсності в складних життєвих ситуаціях ..... 34

**Волженцева И. В.**

Теоретический анализ системного подхода к проблеме регуляции психической деятельности ..... 43

**Грандт В. В.**

Психологічний аналіз впливу екстремальних умов праці на професійне здоров'я особистості ..... 52

**Гульбе О. А.**

Самовідношення як компонент професійної свідомості викладача вищої школи ..... 58

**Долгов Ю. Н., Смотров Т. Н.**

Критерии целостности субъективной картины жизненного пути личности ..... 69

**Корень Т. О.**

Особливості психодіагностичного дослідження професійного розвитку студента-психолога ..... 75

**Костіна Т. О.**

Проблема класифікації життєвих сценаріїв у теорії транзакційного аналізу ..... 81

**Лазорко О. В.**

Професійний потенціал особистості менеджера ..... 88

**Лукаевич О. А.**

Типові особливості досягнення особистісної зрілості студентською молоддю ..... 94

<b>Лящ О. П.</b> Когнітивний потенціал творчої особистості у розвитку її емоційного інтелекту .....	103
<b>Малюченко Г. Н., Смирнов В. М.</b> Аналіз архетипически заданных жизненных сценариев в современных медиапродуктах .....	111
<b>Міщиха Л. П.</b> Творчий потенціал у структурі особистості .....	120
<b>Рибалка В. В.</b> Честь і гідність як складові культурно-психологічного і аксіопсихологічного потенціалу особистості .....	128
<b>Родіна Н. В.</b> Психометричний аналіз і стандартизація опитувальника WOCQ для вивчення долаючої поведінки в умовах екстремального стресу .....	137
<b>Ушакова І. В.</b> Регулятивна функція афективної сфери особистості .....	148
<b>Фурдуй С. Б.</b> Психолого-педагогічні підходи до процесу соціалізації обдарованих студентів вищого навчального закладу .....	155
<b>Чернявська Т. П.</b> Прояви депресивності і емоційної лабільності особистості в бізнес-діяльності .....	164

## Секція 2

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

<b>Артемцева Н. Г.</b> Типологические детерминанты развития потенциала со-зависимой личности .....	175
<b>Колесникова О. С.</b> Потенциал социального развития личности старших школьников с трудностями в обучении в условиях интегрированного обучения .....	181
<b>Манойлова М. А., Бойчак И. И.</b> Совладающее поведение молодежи в полиэтническом образовании .....	189
<b>Мардоса Й.</b> Роль верб в этноконфессиональной идентичности в современной юго-восточной Литве и Западной Беларуси .....	194
<b>Михальский А. В.</b> Образ будущего как фактор формирования и реализации психологического потенциала личности и группы .....	205

<b>Нагибина Н. Л., Елькина М. Е., Артемцева Н. Г.</b> Кросс-культурное исследование ценностей у немецких и русских студентов .....	212
<b>Прохоров А. О.</b> Ментальные механизмы психических состояний личности .....	220

**Секція 3**

**ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ  
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ**

<b>Васютинський В. О.</b> Психологічна структура уявлень російськомовних респондентів про сенс єднання громадян у спільноти .....	229
<b>Гурьянов Ю. Н., Гайворонская А. А.</b> Содержание социальных представлений об образе руководителя у студентов .....	235
<b>Гошовський Я.</b> Трансформації біодромального шляху особистості в умовах депривації .....	241
<b>Ерошенкова Е. И.</b> Культуротворчество в исследовательской деятельности как условие реализации научного потенциала личности студента .....	249
<b>Исаев И. Ф.</b> Развитие педагогического творчества и профессиональной культуры преподавателя в условиях инновационных процессов .....	256
<b>Кириченко О. М.</b> Психологічні детермінанти формування педагогічної майстерності .....	264
<b>Кміть І. В.</b> Професійно-деонтологічний потенціал медичної сестри .....	271
<b>Лагонда Г. В.</b> Экспектационный подход к психологическому анализу процесса супружеской адаптации .....	278
<b>Макотрова Г. В., Крелевецкая Е. Н., Сурушкин М. А.</b> Оценка состояния развития научного потенциала старшеклассников в условиях использования сети Интернет .....	288
<b>Малімон Л. Я., Пашкіна А. М.</b> Змістово-рівневі характеристики системи цінностей органів державної служби .....	295
<b>Муляр О. М.</b> Психологія групової злочинності .....	303

<b>Павлюк Т. М., Турчина Л. І.</b> Гендерні особливості мотивації вибору професії старшокласниками .....	310
<b>Пивоварчик І. М.</b> Влияние ведения онлайн-дневников на раскрытие коммуникативного потенциала личности .....	318
<b>Подляшаник В. В.</b> Емоційна стійкість співробітників митної служби: потенціал професійного здоров'я .....	325
<b>Сергєєва А. В.</b> Гендерна ідентичність менеджера як складова психологічного потенціалу особистості .....	332
<b>Юрченко З. В.</b> Художньо-словесна творчість школярів як потенціал саморозвитку .....	341
<b>Секція 4</b>	
<b>СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ</b>	
<b>Вербанова Т. В.</b> Специфіка психогенного впливу соціальної ізоляції на особистість курсантів прикордонних навчальних центрів .....	351
<b>Гриценко В. В.</b> Влияние курса «кросс-культурная психология» на развитие психологического потенциала личности и готовность ее к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде .....	357
<b>Гура Т. Є.</b> Метафора як засіб активізації професійного мислення психолога .....	363
<b>Жорник Є. В., Заїка Є. В., Митроченко О. Є.</b> Експрес-тренінг для активізації мислення, пам'яті та уваги (в трудовій та навчальній діяльності) .....	369
<b>Карпенко Є. В.</b> Актуалізація особистісного потенціалу самопомоги засобами позитивної психотерапії .....	376
<b>Кернас А. В.</b> Современные психологические технологии развития личности спортсмена-единоборца средствами регуляции эмоциональных состояний .....	383
<b>Котляр О. О.</b> Типологія психологічних механізмів репрезентації політичних уподобань політичної свідомості студентської молоді .....	391

**Крутенко Ю.**

Психодиагностические аспекты в подготовке водителей  
транспортных средств .....399

**Пригара Т. Ф.**

Тренінг як один із методів навчання та розвитку особистості  
студента .....406

**Санников А. І.**

Психологические характеристики взаимодействия: анализ  
содержания и уточнения понятий .....414





**Секція 1**  
**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ**  
**ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-**  
**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ**  
**ДОСЛІДЖЕННЯ**



**Валентина Іванівна Подшивалкіна**

доктор соціологічних наук, професор,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
кафедра загальної та соціальної психології

**ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ КРІЗ ПРИЗМУ НАУКОВИХ ПАРАДИГМ**

У статті розглядаються особливості дослідження потенціалу особистості з різних методологічних позицій, зокрема, класичної та постнекласичної. Крім того, звертається увага на особливості телеологічної та каузальної детермінації розвитку потенціалу особистості.

**Ключові слова:** методологія, потенціал особистості, детермінація.

Інтерес до потенціалу особистості постійно то збільшується, то зменшується. Виникають ситуації, коли інтерес до цієї проблеми різко зростає. Це буває, перш за все, тоді, коли відбувається різкі соціальні або технологічні зміни, що починають стосуватися й кардинальних змін у методології пізнання реальності. Саме тоді встає запитання «...чим насправді є наші напрацьовані подання, конструкції, методи, інструменти — вікном у дійсність (життя, буття) або ширмою, стіною, що нас від її відокремлює?» (Братусь, Б. С., 2005, с. 52). Саме проблема адекватності методології та методів предмет свого дослідження сприяє перегляду наукових парадигм та появі нових підходів до дослідження психологічного явища або феномена.

Багатовекторність розгляду проблем потенціалу особистості є результатом багатовекторності самого феномена.

Щодо проблем методології дослідження саме потенціалу особистості, то з одного боку, це проблеми уявлень про самий потенціал та спрямованість його дослідження, з другого — це проблеми розуміння ролі психологічних та педагогічних технологій у виявленні та розвитку потенціалу особистості. Потенціал людини, з одного боку, є природним явищем, а з іншого — його оцінка та розвиток залежать від соціальних умов, соціальних потреб та соціальних ідеалів.

Різноманіття підходів щодо потенціалу особистості залежить від того, з яких саме методологічних засад розглядається цей феномен.

Склалася традиція розглядати предмет психології як природні види, що не залежать від конкретної історичної ситуації. Але й звісно, що психологічне знання впливає на свій предмет та змінює його. Людина прагне не тільки оцінити свій потенціал, але й розвинути його та самовизначитися у своєму житті. Психологічне знання може сприяти конструюванню та змінам особистості. Зростання саме конструктивістської складової у сучасній психології загострює проблему методології та методів психологічного дослідження та психологічної практики. Це означає, що саме у психології психологічна практика може породжувати необхідність теоретизування.

Перш за все, відмітим, що методологічні проблеми психології найбільш активно обговорюються останні роки. Це пов'язано зі значними соціальними змінами, так й зі зміною статусу психологічного співтовариства, яке активно розвивалося останні тридцять-сорок років, оскільки саме з кінця 60-х та на початку 70-х активно розвивається психологічна освіта.

Саме у ХХ столітті активний розвиток психології сприяв тому, що сучасне суспільство стає більш психологічним. І. Є. Сироткіна та Р. Сміт обґрунтовують ідею «психологічного суспільства», що знаходить свій прояв як у зростанні чисельності психологів у всіх країнах, так й у використанні звичайними людьми психологічних знань в їхньому особистісному житті (Сироткіна І., Сміт Р., 2006).

Разом з тим для психологічного суспільства характерно те, що саме психологи, психотерапевти та психіатри задають нормативи психічного здоров'я, з позицій яких здійснюється перегляд цілей, ідеалів та смислів існування людини (Сироткіна І. Е., Сміт Р., 2006, с. 83).

Відомо, що термін «методологія» походить від грецького «methodos» — шлях пізнання, та «logos» — поняття, навчання. У загальному сенсі методологія — система принципів і способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учіння про таку систему. Методологія визначає, якою мірою зібрані факти можуть служити реальною й надійною підставою об'єктивного знання (Психологія. Словник... с. 104).

Таким чином, методологія в **широкому змісті** припускає вказівки на те, як буде досліджуватися той або інший предмет, а в **вузькому змісті** являє собою концептуалізацію процесу дослідження, коли об'єктом аналізу є сам дослідницький процес (Мазилов В. А., 2001, с. 24).

Крім того, з формальної точки зору, терміном «методологія» прийнято позначати сукупність дослідницьких процедур, технік і методів, включаючи збір і обробку даних. Змістовне розуміння методології виходить із того, що будь-яка теоретична система знання має сенс лише остільки, оскільки вона не тільки описує й пояснює деяку предметну область, але одночасно є й інструментом пошуку нового знання. Наприклад, К. Франклін визначає психологічні теорії як «правила, які пропонують, що і як робити дослідникові» (Юревич А. В., 2005, с. 27). З логіко-гносеологічної точки зору ще з часів Л. С. Виготського виокремлюють загальну наукову методологію, методологію конкретних галузей знання (загальна методологія) та часні теорії.

Звісно, що сучасний стан психології визначається конкуренцією двох методологій або парадигм: класичної й постнекласичної методології (або парадигми). Перша склалася як відображення наукового канону природничих наук ще з XVI–XVIII століття, який був взятий за основу та розвинутий біхевіористським напрямком в психології. На прикінці XIX століття зростає інтерес до методології, на якій базується гуманітарне знання (В. Дільтей, П. Рикерт). У сучасній психології ця методологія лежить в основі так званих гуманістичного та екзистенціального напрямків в психології.

В своїй роботі ми зробили порівняльний аналіз цих методологій (Подшивалкіна, 1997).

Перш за все вони відрізняються позицією дослідника. А саме у межах класичного канону мова йдеться про так звану позицію абсолютного спостерігача, тобто спостерігача, який може бути принципово змінений, а його вплив принципово необхідно мінімізувати. У той же час постнекласична методологія базується на позиції включено спостерігача, зміна якого змінює інтерпретацію та погляд на сутність явища, крім того, саме особистісні характеристики спостерігача дають змогу проникнути у внутрішній світ людини, сприяти її рефлексії внутрішніх переживань.

Крім того, для природничої методології характерною є орієнтація на редукціонізм або елементаризм, тобто принципову можливість розглядати окремі елементи психічної реальності, а також редукція психічного до непсихічного (Мазилів В. А., 2001, с. 96). У той же час постнекласична методологія передбачає принципову орієнтацію на цілісність психологічної реальності.

Природнича парадигма спрямована на пошук загальних універсальних закономірностей, а постнекласична — на пошуки смислу унікального, одичного, неповторного, тому одна спрямована на причинно-наслідкове пояснення психологічних явищ, а інша — на їхнє розуміння (Подшивалкіна, 1997; Лекторский В. А., 2004, с. 45).

Ми згодні з позицією В. Ф. Петренко, який вказує, що «...природничі науки реалізуються в рамках суб'єкт-об'єктних відносин, де об'єкт пізнання самототожний і підкоряється якимсь законам, які мають детерміністичний або імовірнісний характер і змінюються (еволюціонують) занадто повільно в порівнянні з буттям суб'єкта, що пізнає, а... гуманітарні науки, вивчаючи мир людини, соціальної групи, етнічної спільності, політичного співтовариства в їх синхронічному або діахронічному аспекті, мають справи із суб'єкт-суб'єктною парадигмою, де взаємодія дослідника з пізнаваним неминуче змінює як пізнаване, так і того, хто пізнає (Петренко В. Ф., 2002, с. 116).

Розвитку гуманістичного напрямку в психології сприяло обґрунтування В. Виндельбандом і Г. Риккертом ідеї про рівноправність двох типів наук або двох підходів до вивчення дійсності: номотетичного (законопокладаючого) або генералізуючого, що описує універсальне, загальне, і ідіографічного, що індивідуалізує, описує унікальне, неповторне, специфічне. Прийняття цієї ідеї має особливе значення для дослідження потенціалу особистості, оскільки в європейській традиції, починаючи із Сократа й Платона, загальне, закон завжди цінувалися більше, ніж індивідуальне, фактичне.

Таким чином, відповідь на запитання, яким чином потрібно вивчати потенціал людини, залежить від методологічної позиції психолога. При цьому слід підкреслити, що використання кожної з парадигм або методологій дає свій ракурс розгляду проблем потенціалу.

З точки зору класичної методології мова йде, про пошук загальних закономірностей формування потенціалу особистості. З позицій постнекласичної методології йдеться про унікальність потенціалу особистості. Крім того з цих позицій, особливе значення має суб'єктивна оцінка та інтер-

претація людиною свого потенціалу, в той же час з класичних позицій значення мають об'єктивні показники потенціалу людини та можливість їхнього порівняння між собою, наприклад, для пошуку тих, хто в більший мірі відповідає за своїми якостями для виконання деякої діяльності.

З позицій класичної методології мова йде про структурні елементи та складові потенціалу та можливості їхнього виміру. В той же час постнекласична методологія звертає увагу на потенціал як цілісність, яка не є адитивним явищем, тобто не є простою сумою складових потенціалу особистості.

Різниця між методологічними підходами до дослідження проблем потенціалу має особливий прояв у розумінні співвідношень експерименту та життєвого досвіду.

В межах класичної психології основним методом пошуків істини є експеримент, саме він розглядався як такий, що надає найбільш надійну психологічну інформацію. З позицій класичної парадигми експеримент розглядається як метод, що дозволяє обґрунтувати істинність суджень про явище та його детермінанти. При цьому здоровий глузд та життєвий досвід розглядається як такий, що не забезпечує істинне знання. З позицій постнекласичної методології саме індивідуальний досвід є, з одного боку, відображенням спроб особистості перевірити свої можливості, свій потенціал, а з іншого — він стає компонентом потенціалу особистості.

Розвиток психологічної науки визначають дві основні традиції вивчення дійсності: цільовий, телеологічний і причинний, каузальний підходи. Каузальний підхід, покладений в основу класичного наукового дослідження, у тому числі психологічного, спрямований на вивчення взаємозв'язків явищ і, насамперед, причинно-наслідкових взаємозв'язків. У рамках цього підходу найбільший розвиток одержав науковий досвід або експериментальний метод.

Телеологічний підхід зосереджує на якісних змінах, переходах об'єкта зі стану в стан на шляху досягнення певної мети або, за Аристотелем, «фінальної причини» (Козьміна А. В., 2001, с. 10). Гуманістична психологія й використовували в її рамках методи (у тому числі бесіда, інтерв'ю) спрямовані на дослідження внутрішнього миру й індивідуального досвіду людини й розвиваються в рамках цієї традиції.

Причинність — одна з найважливіших категорій у методології психології. Звісно, що принцип детермінізму — є одним з признаних принципів психології. Виходячи з історії психології, можна виділити окремо питання щодо детермінант розвитку потенціалу особистості. Звісно, що існують два підходи щодо психологічної детермінації.

Основи вивчення причинності були закладені ще Аристотелем, що вказував на те, що при дослідженні причин появи подій варто використати комплексний підхід, у якому враховувалися б одночасно чотири типи причин:

1) матеріальна причина події або об'єкта;

2) діюча причина — джерело зміни;

3) формальна причина — чому або згідно чому подія є саме таким, яке воно є;

4) цільова причина — мета, заради досягнення якої подія або існує, або відбувається.

Виходячи із цього, й сформувалися два основних підходи до причинності — каузальний (діюча причина) та телеологічний (цільова причина).

У рамках каузального підходу (механістична, фізична причинність), найбільш ретельно розробленого природознавством, під причиною розуміється явище, дія, що визначає, викликає, змінює, робить або спричиняє інше явище; останнє називають наслідком.

А. В. Козьміна виділяє наступні принципи фізичної причинності:

1) необхідність — якщо є причина й необхідні умови її прояву, то обов'язково відбувається наслідок, а якщо є наслідок, значить, йому передувала деяка його причина, що викликала;

2) однозначність — однакові причини при однакових умовах викликають однакові наслідки, тобто причини (разом з умовами) повністю визначають характер наслідку; та сама причина при різних умовах викликає неоднакові наслідки;

3) стійкість — той самий (або однотипна) причинний зв'язок може повторюватися багато разів;

4) попередність — причина завжди передує наслідку;

5) наступність — причина причини деякої події є теж причина цієї події;

6) близькість — причина й наслідок, близькі в просторі та часі (Козьміна, 2001, с. 64).

Звісно, що саме такий підхід лежить в основі психоаналітичної теорії З. Фрейда, якій пояснював прояви у поведінці людини у дійсності тим, що було у житті у минулому.

Основні питання, на які шукає відповіді дослідник в межах каузального підходу, — «чому щось відбулося?», «як?», «як можливо?».

У той же час в рамках психодинамічного або психоаналітичного підходу існувала інша позиція щодо причинності психічних явищ, на якому будував свою індивідуальну психологію А. Адлер. Він відстоював ідею, що двигуном розвитку душі людини є прагнення до деякої цілі, що не завжди рефлексується нею. Тобто майбутнє впливає на сьогодення. Основні питання, на які шукає відповіді дослідник в межах телеологічного підходу, — «Для чого щось трапилося?», «З якою метою?», «Заради чого?».

У науковій літературі телеологічний підхід пропонується розглядати або як самостійний, конфронтуючий каузальному, нехай із чітко невизначеним понятійним апаратом і логікою аналізу, але власним, або як одна зі складових каузального підходу з відповідним понятійним апаратом.

Г. фон Вригт пропонує розглядати телеологічний підхід як опис деякого зразка або результату дії. Він виділяє в дії два аспекти — внутрішній і зовнішній (Вригт, 1988, с. 119). Суть першого становлять різні ментальні поняття, такі як інтенція (мета або намір), воля, рішення, бажання, спонукання, підстави, потреби, а також складові поведінки-схильності, звички, схильності. Внутрішній аспект визначається зовнішніми проявами дії.

Зовнішній аспект виявляється в самій дії й складається із трьох етапів: перший — безпосередній, наступаючий після визначення мети, другий — віддалений у часі — сама дія, третій — найбільш важливий і «смыслоутворюючий» етап — результат дії, без реалізації якого буде вважатися, що дія не була зроблена. Всі етапи об'єднані загальною підставою — однієї й тією ж канвою, наприклад, інтенцією (метою), незважаючи на те, що зв'язок між етапами може носити каузальний характер. Об'єкт інтенції — це те, що діючий має намір зробити, це майбутній результат його дії. Поводження здобуває інтенціональний характер, коли воно зрозуміло самою людиною або зовнішнім спостерігачем у більш широкій перспективі, коли воно поміщено в контекст цілей і когнітивних установок.

У каузальному й телеологічному підходах порядок розгляду подій, їхнє розміщення й аналіз зв'язків між ними розрізняються методами вивчення й основною парою понять, якими оперує кожний з підходів: причина-наслідок і ціль — дія.

Ідею сполучення цих підходів можна виявити в працях Аристотеля.

Тобто для розуміння потенціалу особистості важливо визначити, саме з яких позицій виходить дослідник.

З нашої точки зору, для розуміння феномена потенціалу особистості важливе значення мають обидва підходи.

Якщо мова йде про культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості, то, на наш погляд, це, з одного боку, означає, що саме культурні та соціальні умови впливають на розвиток, як на сам потенціал особистості, так й на його оцінку. З другого боку, у різних історичних та соціальних умовах людина по-різному оцінює свої можливості та її прагнення досягнути деякі цілі, що пов'язані як з її можливостями, так й з розумінням свого призначення, коли людина не підкоряється долі, а діє та робить нові соціальні та історичні умови.

З точки зору каузального підходу, інтерес представляє відповідь на запитання, як соціальні та історичні умови впливають на особливості розвитку особистісного потенціалу. З точки зору телеологічної детермінації, має значення виявлення особливостей цільових настанов суспільства у цілому та окремої людини.

Таким чином, принцип каузальної та телеологічної детермінації є основою для розуміння феноменів культурно-історичного та соціально-психологічного потенціалу особистості. Тобто вивчати потенціал можливо як в межах класичної, так й постнекласичної методології.

Інакше кажучи, потенціал є те, що потрібно для досягнення цілей. Тобто саме коли людина прагне чогось досягти, вона вимушена оцінити свої можливості. Це означає, що без розгляду цільових настанов проблема потенціалу особистості не має ніякого значення.

Разом з тим ми виходимо з того, що в історії психології існують різні позиції щодо потенціалу особистості. Наприклад? Існуючи системи професійного підбору базуються на оцінках потенціалу особистості та його відповідності умовам та розвитку виробництва. Звісно, що зміна промислових технологій змінює явища щодо необхідних якостей. Ініціатором оцінки



потенціалу виступає організація або суспільство у цілому та здійснюється вона за зовнішніми критеріями. Але й оцінка потенціалу особистості, таким чином, задовольняє потребу особистості в уточненні цілей, досягнення яких відповідає можливостям людини.

Таким чином, встає проблема оцінки та розвитку потенціалу особистості, виходячи з цілей, яких вона прагне досягти. Тому кажуть, що цілеспрямована особа досягає більшого, ніж та, яка не визначилась з цілями, тому що вона не тільки користується своїм потенціалом, але й розвиває його.

З методологічної точки зору, сучасна психологія має словник, який повинен:

(1) містити такі описи ситуацій, які дають можливість їхнього прогнозування й контролю над ними;

(2) бути корисний при ухваленні рішення про те, що варто робити (Р. Ротті).

Тобто, з точки зору вивчення потенціалу особистості, постають питання, по-перше, чи можна спрогнозувати та контролювати потенціал особистості, а по друге, як ним можна користуватися.

Таким чином, встає питання, для чого потрібно вивчати потенціал людини? Відповідь на це запитання залежить від методологічної позиції психолога.

З точки зору класичної методології, мова йде про пошук загальних закономірностей формування потенціалу особистості. З позицій постнекласичної методології йдеться про унікальність потенціалу особистості. Крім того, з цих позицій особливе значення має суб'єктивна оцінка та інтерпретація людиною свого потенціалу, в той же час з класичних позицій значення мають об'єктивні показники потенціалу людини та можливість їхнього порівняння між собою, наприклад, для пошуку тих, хто в більший мірі відповідає за своїми якостями для виконання деякої діяльності.

Крім того, з позицій класичної методології мова йде про структурні елементи та складові потенціалу та можливості їхнього вимірів. В той же час постнекласична методологія звертає увагу на потенціал як цілісність, яка не є адитивним явищем, тобто не є простою сумою складових потенціалу особистості.

### **Список використаних джерел**

1. Братусь Б. С. Современный мир и психология (размышления о психологической реальности) // Мир психологии. — 2005. — № 1 (41). — С. 51–60.
2. Фригт фон Г. Избранные произведения. — М., 1988. — 348 с.
3. Козьмина А. В. Каузальность в социологии // Социология 4 М. — 2001. — № 2. — С. 56–71.
4. Лекторский В. А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? // Вопросы философии. — 2004. — № 3. — С. 45.
5. Мазилев В. А. Психология на пороге XXI века: методологические проблемы: Монография. — Ярославль: МАПН, 2001. — 96 с.
6. Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. — 2002. — С. 116.

7. Подшивалкина В. И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики. — Кишинев, 1997. — 357 с.
8. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Сироткина И. Е., Смит Р. «Психологическое общество»: к характеристике феномена // Психологический журнал. — 2006. — № 1. — С. 79–86.
10. Юревич А. В. Интеграция психологии: утопия или реальность? // Вопросы психологии. — 2005. — № 3. — С. 16–28.

**В. И. Подшивалкина**

доктор социологических наук, профессор,  
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ**

**Резюме**

В статье рассматриваются особенности исследования потенциала личности с разных методологических позиций: классической и постнеклассической. Кроме того, обращается внимание на особенности телеологической и каузальной детерминации развития потенциала личности.

**Ключевые слова:** методология, потенциал личности, детерминация.

**V. I. Podsyvalkina**

doctor of sociological sciences, professor,  
Odessa National I. I. Mechnikov University

**HUMAN POTENTIAL THROUGH SCIENTIFIC PARADIGMS**

**Summary**

In this article features of human potential investigation through different methodological positions are analyzed. Author focused her attention on features of teleological and causal determination of human potential development.

**Key words:** methodology, human potential, determination.

**M. Pokorski**

Institute of Psychology, Opole University, Opole, Poland;  
Medical Research Center, Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland

**A. Suchorzynska**

Institute of Psychology, Opole University, Opole, Poland

## MEDITATIVE TECHNIQUES AND PSYCHOLOGICAL FUNCTIONING

**Introduction:** Meditation is considered to have beneficial effects on psychosomatic health and thus is an attractive form of behavioral and psychorehabilitative therapies. In particular, anti-stress effects are often brought up as the main gain from practicing mediation. The upside of meditation in terms of general health gains is certainly worth exploring. However, there are different techniques of meditation. Little is known about the psychological effects of meditation depending on its form.

**Objective:** In this study we seek to determine the psychological effects of two fundamentally different meditative disciplines, Zazen whose practitioners calm the body and mind in the sitting lotus-like posture and Tai Chi which advocates soft, but energetic, marital art techniques and thus may be called 'meditation in motion'. Thus, although both techniques are thought to help control the self, keep emotions at bay, remove ego, and to stay in the moment — 'staying within yourself', they are philosophically at extreme ends: 'calmed calm' and 'excited calm'. We compared the effects of both disciplines on emotional intelligence, mood, and coping with stress. We also asked a question of whether the decision to meditate is underlain by a specific personality pattern. The latter stemmed from the premise that, as with all stress management techniques, one should want meditation to succeed and to actively participate in it, or else it is bound to fail.

**Material and Methods:** The study was based on a self-report questionnaire survey. The following questionnaires were used: Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), the University of Wales Institute of Science and Technology Mood Adjective Checklist (UWIST), Emotional Intelligence Inventory (INTE), *NEO-FFI* used to diagnose personality traits of the Big Five model. A total of 48 healthy volunteers were studied, divided into 3 group: non-meditating, practicing Zazen, and practicing Tai Chi. The groups were of 16 persons each, with about equal participation of men and women, and the mean age in the groups ranged from 39 to 50 years.

**Results;** We found that individuals practicing both Zazen and Tai Chi significantly less engage into a disadvantageous, avoidance-oriented style of coping with stress than the non-mediating ones. Zazen disciples had the lowest moody tense arousal. Disciples of both meditation techniques, particularly Zazenists, showed different personality structure than non-meditators, with clearly predominating openness to experience. Zazenists also appeared less ex-

troversive and less conscientious than both Tai Chi and non-meditating ones. There were no differences in emotional intelligence among the groups.

**Conclusions:** The results show that both meditative techniques help better cope with stress, but Zazen may have an edge over Tai Chi in mood improvement. The results also point to the openness to experience as the personality trait of note in decision to undertake and stick to meditation regimen. We conclude that both meditative techniques may be useful in psychotherapy. Meditation can motivate us to be more attentive to things we care about, to remain in a better mood in response to, and more resilient after, stressful events.

**Ольга Михайлівна Амплєєва**

аспірант,

Херсонський державний університет

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПРЕДИКТОР УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

У статті розглядається поняття «емоційний інтелект», його структура, характеристика високого та низького EQ. Описується співвідношення емоційного (EQ) та когнітивного (IQ) інтелекту. Аналізується емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації та професійної ідентифікації психолога.

**Ключові слова:** інтелект, емоційний інтелект, раціональний інтелект, предиктор, самоконтроль, мотивація, емпатія, емоційна саморегуляція, емоційна грамотність.

В психології накопичена інформація, що стосується не тільки інтелекту, але і інших психологічних властивостей, які можуть служити предикторами успішності професійної діяльності. Однак, жодна з цих якостей не може змагатися з емоційним інтелектом по своїй важливості для успішної професійної діяльності психолога. Адже рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості.

Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя. Низький емоційний інтелект призводить до нещастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією [10, с. 19].

Здатність до саморегуляції нерозривно пов'язана з такою особистісною властивістю людини, як емоційний інтелект. Він вважається провідною детермінантою успіху життєдіяльності і складається з самоконтролю, наполегливості, самомотивування діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій оточуючих, гнучкості у спілкуванні, що необхідно для успішної професійної діяльності психолога.

Поняття емоційного інтелекту поки що нове для психології. Актуальність проблеми зумовлена ще й тим, що емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні максимального успіху в житті та відчуття щастя (І. Філіппова). Особливо гостро дане питання торкається професійної діяльності психолога. Адже саме психолог може допомогти особистості розібратися у її внутрішніх емоційних проблемах, розкрити свій внутрішній потенціал та, можливо, прихований емоційний інтелект. Тому в наш час актуальним є емоційний інтелект і пов'язані з ним форми практичного і творчого інтелекту, взаємозв'язок емоційного (EQ) та когнітивного (IQ) інтелекту.

Термін «емоційний інтелект» був введений Гарднером в 1983 р. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майер застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як само-свідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими.

Найактивнішим популяризатором EQ вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у книзі «Emotional Inteligence» на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту — IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями — EQ [1, с. 17].

IQ, звісно, також відіграє свою роль на шляху до успіху — адже саме він вказує на наші знання, навички, вміння. Але його роль порівняно невелика, коли йдеться про EQ — здатність прокладати собі шлях до бажаної мети. Емоційний інтелект включає в себе вміння контролювати свої емоції, використовувати інтуїцію, комунікабельність, стійкість та спокій у стресових ситуаціях.

Вчені виділяють чотири основні характеристики високого EQ. До них можна віднести:

1. Увага до себе, тобто правильне розуміння власних сильних та слабких сторін, власних емоцій, а також самоповагу на нормальному рівні [1, с. 18].

2. Самоконтроль, управління власними емоціями, здатність діяти раціонально та адекватно реагувати на зміни. Головне у самоконтролі — це «дозування» емоцій, що є достатньо складним процесом для людини. Для тренування рівня самоконтролю необхідно навчитися витримувати особливі паузи між інформацією, яка тільки що надійшла, та першою реакцією на неї. Під час цієї паузи інформація встигає пройти через емоційний відсік нашого мозку та потрапляє у його «прагматичну» частину.

При цьому необхідно у будь-якій ситуації зберігати спокій та оптимізм. Сюди також можна віднести відповідальність та надійність.

3. Увага до інших, тобто розуміння емоцій інших людей та правильне реагування на них. До цього також відносять здатність співчувати та небайдужість до інших (емпатія), визнання їхніх здібностей та талантів, а також навички спілкування. Так, відомий американський психолог Дейл Карнегі виділив шість основних правил ефективної взаємодії та спілкування з іншими людьми:

- щиро цікавитися іншими людьми;
- посміхатися;
- пам'ятати, що ім'я людини — наймилозвучніший та найважливіший для неї звук;
- бути хорошим слухачем (заохочувати інших говорити про себе);
- говорити про те, що цікавить вашого співбесідника;
- допомогти йому відчути свою значимість та робити це щиро.

Тож бачимо, що поради Дейла Карнегі найбільш влучно стосуються саме професійної діяльності психолога.

4. Управління стосунками, що включає здатність керувати всіма типами стосунків, уникати зайвих конфліктів та успішно працювати в конфліктних умовах. Той, хто володіє цією здібністю, має вплив на власне оточення та може, в разі потреби, взяти керування у власні руки та повести інших за собою [11, с. 100].

Д. Гоулман трактує емоційний інтелект як мета здібність, яка визначає, наскільки успішно людина може використати будь-які інші здібності, включаючи «раціональний» інтелект. Вона включає до свого складу такі компоненти, як здатність мотивувати себе, бути стійким до фрустрації, контролювати емоційні імпульси винагороди, регулювати настрої і протидіяти дістресу. Емоційний інтелект, на думку Гоулмана, більшою мірою, ніж «раціональний», визначає життєвий успіх людини [16, с. 119].

Р. Бар-Он трактує емоційний інтелект як сукупність некогнітивних здібностей, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Ця можливість залежить від наявності якостей, які виявляються: у пізнанні власної особистості (знання власних емоцій, впевненість в собі, самоповага, саморегуляція, незалежність); навичках (відповідальність, співпереживання); здібності до адаптації (розв'язання проблем, оцінка реальності, пристосовність); управління поведінкою в стресових ситуаціях (стійкість до стресу, самоконтроль); переважання позитивного настрою (щастя, оптимізм) [13].

Е. Носенко розуміє емоційний інтелект як розумність в емоційній регуляції поведінки, найважливішу детермінанту успіху життєдіяльності у різних сферах професійної орієнтації. Вона виділяє дві головні функції емоційного інтелекту — стресозахисну та адаптивну — й доводить їхню зумовленість характером його зв'язку з внутрішнім світом людини, у структурі якого він відіграє роль аспекту, що відбиває міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності. Емоційний інтелект як складова внутрішнього світу особистості відповідає вищому рівню функціонування суб'єкта життєдіяльності, провідною ознакою якого є внутрішня мотивація емоційного реагування як тип детермінації поведінки [7, с. 63].

Останні дослідження переконливо доводять, що життєвий та професійний успіх індивіда залежить не стільки від рівня його розумового розвитку (оцінюється лише у 20 %), скільки від рівня емоційного розвитку. При цьому зазначається, що показники розумового та емоційного розвитку не антогоністичні за своєю суттю: у деяких індивідів відмічається високий рівень обох, а у інших переважає та чи інша половина людської натури.

Так, емоційне життя людини регулюється лімбічною системою мозку, на яку мільйони років тому наклалася нова кора, що дала людині пам'ять, здатність до навчання та планування дій. Чим більше зв'язків між корою та лімбічною системою, тим майстерніше індивід регулює свої емоційні реакції.

Нервові шляхи мозку розвиваються до середини людського життя, відповідно, емоційний розвиток можна корегувати. Тим більше це є актуаль-

ним, якщо врахувати, що емоції приймають активну участь у вирішенні будь-якої проблеми, з якою стикається людина.

Кожна проблема має цілу низку вирішень, та, аналізуючи їх елементарним перебиранням, людина не змогла б діяти в режимі реального часу. Однак мозок надає кожному з варіантів так звану емоційну вагу, що різко обмежує область вибору найбільш сильними людськими емоціями. Крім того, емоційна саморегуляція лежить в основі самопізнання та саморозвитку особистості [2, с. 22].

Отже, аналіз вищеописаних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених дозволив зробити такі висновки. Емоційний інтелект становить єдність диспозиційних (внутрішніх) та перцептивно оцінюваних (зовнішніх) компонентів. До перших відносяться:

- 1) сумлінність (відбиває здатність людини до самомотивування);
- 2) готовність до прийняття інших людей такими, які вони є (спроможність підтримувати добрі відносини з іншими людьми);
- 3) відкритість новому досвіду та емоційна стійкість (детермінують здатності людини розпізнавати і регулювати як власні емоції, так і емоції, що виникають в умовах міжособистісного спілкування і взаємодії).

До других — безпосередні емоції реакції. Єдність внутрішніх і зовнішніх компонентів виявляється у трьох формах. По-перше, зовнішні компоненти можуть превалювати над внутрішніми, детермінуючи поведінкові акти реактивного типу (низький рівень сформованості емоційного інтелекту). По-друге, внутрішні компоненти можуть превалювати над зовнішніми, а поведінка при цьому опосередковується мисленням (середній рівень сформованості емоційного інтелекту). По-третє, зовнішні та внутрішні компоненти збалансовані, і дії, що виконуються суб'єктом, мають «надситуативний характер», вони детерміновані внутрішніми настановами, а не ситуативними спонуками (вищий рівень сформованості емоційного інтелекту) [3, с. 182].

На наш погляд, емоційний інтелект досить вдало впливає на успішну професійну діяльність психолога. Адже саме емоційний компонент інтелекту допомагає у прийнятті рішень на основі відображення та осмислення емоцій (емоційна саморегуляція), емоційній грамотності (гнучке планування, перемикання уваги, мотивація, творче мислення), управлінні емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу.

### Список використаних джерел

1. Амплєєва О. М. Сутність та особливості емоційного інтелекту майбутніх психологів // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина I. — Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2010. — С. 17–19.
2. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості // Психологічні студії Львівського ун-ту. — С. 20–23.
3. Изард К. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).
5. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. — 2-е изд. — М.: Смысл; Per Se, 2000. — 549 с.



6. Морозов С. М. Психометричний контроль та конструювання психодіагностичних тестів: Навч. посібник. — К.: РВЦ «Київський ун-т», 1999. — 95 с.
7. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції. — К.: Вища школа, 2003. — 126 с.
8. Практический интеллект // Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с. — (Серия «Мастера психологии»).
9. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. — Самара, 2000. — 672 с.
10. Старинська О. В. Ініціативність у контексті проблеми регуляції інтелекту // Збірник наукових праць (Психол. науки). — № 4. — Бердянськ: БДПУ, 2007. — С. 16–27.
11. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности // Персонал. — № 5–2000. — С. 100–103.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. п. — М.: Ин-т психотерапии, 2005. — С. 57.
13. Bar-on R. The emotional quotient inventory (EQI): Technical manual. — Toronto: Multy — health systems, 1997. — 340 p. 22.
14. Deci E. L. and Ryan R. M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation 1990. Volume 38. University of Nebraska Press. Lincoln and London, 1991.
15. Gardner R. W., Jackson D. N. & Messick S. J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities // Psychol. Iss.
16. Goleman D. Emotional intelligence. — N. Y.: Bantam Books, 1997. — 353 p.
17. Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. EQ inteligencia emocionalna w organizacji i zarzadzaniu. — Warszawa, 2000. — 423 s.

### **О. Амплеева**

аспирант

Херсонский государственный университет

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКАТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**

### **Резюме**

В статье рассматривается понятие «эмоциональный интеллект», его структура, характеристика высокого и низкого EQ. Описывается соотношение эмоционального (EQ) и когнитивного (IQ) интеллекта. Анализируется эмоциональный интеллект как средство успешной самореализации и профессиональной идентификации психолога.

**Ключевые слова:** интеллект, эмоциональный интеллект, рациональный интеллект, предиктор, самоконтроль, мотивация, эмпатия, эмоциональная саморегуляция, эмоциональная грамотность.

**O. Ampleeva**

postgraduate student,  
Herson state university

**THE EMOTIONAL INTELLECT AS PREDICTOR OF SUCCESS  
OF PSYCHOLOGICAL PROFESSIONAL ACTIVITY**

**Summary**

This article describes the notion of the «Emotional Intellect», its structure, characteristics of high and low EQ. The correspondence of emotional (EQ) and cognitive (IQ) is described. The emotional intellect analyzed as mean of successful self-realization and professional identification of a psychologist.

**Key words:** intellect, emotional intellect, rational intellect, predictor, self-control, motivation, empatiya, emotional self-regulation, emotional literacy.

**Ольга Валерьевна Белоус**

кандидат психологических наук, доцент,  
Армавирский государственный педагогический университет

## ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦИИ В АСПЕКТЕ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

В статье рассматривается содержание регуляторного подхода относительно обеспечения успешности личности и деятельности педагога.

**Ключевые слова:** концепция осознанной саморегуляции, регуляторный опыт, педагогическая деятельность, личность педагога.

Изучение личности педагога, продуктивности и эффективности его профессиональной деятельности является одной из наиболее актуальных задач для современной психологической науки и практики. В отечественной науке традиционно большое внимание уделяется исследованиям личности субъекта педагогического воздействия, профессионально значимым личностным качествам педагогов и психологическим особенностям их деятельности. При этом многие авторы (Заремба Г. Ф., 1982; Аболин Л. М., 1987; Субботин С. В., 1992; Реан А. А., 1994; Митина Л. М., 2000; Баранов А. А., 2002 и др.) отмечают, что профессиональное функционирование педагогов является эмоционально напряженным видом социальной активности и входит в группу профессий с постоянным присутствием негативно выраженных стрессоров. Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности педагога требует от него наличия больших резервов самообладания, навыков саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на такое интегративное образование, как психозащитное и совладающее поведение.

При этом имеющийся у специалиста опыт осознанной регуляции деятельности представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний, определяющую успешность деятельности и поведения, и обеспечивает человеку способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею.

Концепция осознанной саморегуляции психической активности начала разрабатываться в отечественной психологии в 80-е гг. XX века О. А. Конопкиным. Он предложил структурно-функциональный подход к процессу осознанного регулирования деятельности, который отражает внутреннее строение процесса регуляции. Саморегуляция психической активности понимается в данном подходе как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [1].

В исследованиях, проводимых в русле данного направления, были выявлены общие закономерности регуляторных процессов, психологи-

ческие механизмы отдельных функций и всей системы саморегуляции в целом, возрастные и индивидуальные различия в саморегуляции, ее стилевые особенности (О. А. Конопкин, В. И. Степанский, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, В. Н. Обносков, Н. Ф. Круглова) [1; 2; 3; 4].

Вопросы оптимизации любой деятельности на всех уровнях ее становления обязательно требуют установления принципиальных психологических закономерностей строения регуляторных процессов, которые обеспечивают эффективное осуществление произвольной деятельности. «Именно осознанное регулирование является высшей инстанцией в системе факторов, детерминирующих сенсомоторную деятельность человека, включая и ее наиболее элементарные формы» (Конопкин О. А., 1980). Функция целенаправленного регулирования осуществляемой человеком деятельности выступает функцией сознательной активности.

Понятие саморегуляции в применении к человеку употребляется в настоящее время в нескольких значениях, что является результатом реальной сложности и универсальности самого процесса регулирования и приводит к необходимости различных подходов к изучению этого явления. По мнению О. А. Конопкиной, «многогранность явления саморегуляции... создает предпосылки для изучения различных аспектов этого феномена на самых разных уровнях его проявления».

Саморегуляция осуществляется в единстве ее энергетического, динамического, содержательно-смыслового аспектов.

Природные (точнее, нейродинамические) предпосылки регулирования сказываются прежде всего в динамической стороне деятельности. Этот аспект саморегуляции можно обозначить как формально-динамический, существующий во всех видах саморегуляции. Любая деятельность предполагает процессы саморегуляции и оказывается возможной лишь благодаря непрерывному саморегулированию.

При взаимодействии с окружающим миром человек непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от своих целей, индивидуальных особенностей и условий окружающей его действительности, особенностей взаимодействия с ним людей. В таком случае снятие неопределенности возможно лишь средствами регуляции, а в случае психической регуляции — средствами саморегуляции в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность и контролирует и корректирует результаты. Существует серия работ в этом направлении (Конопкин О. А., 1980, Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н., 1980, Степанский В. И., 1981).

Произвольная активность (в широком смысле этого слова) направлена на достижение результата, а процессы саморегуляции — на обеспечение психическими средствами самого процесса достижения. Саморегуляция является не только средством реализации принятых программ достижения намеченных целей, но и служит коррекции этих программ и целей в ситуациях изменения внешних и внутренних условий. Следовательно, саморегуляция может осуществляться при условии, если индивид, кроме способности адекватно отражать и моделировать наличную ситуацию,

обладает также возможностью преобразовывать собственную активность (внешнюю и внутреннюю) в соответствии с моделью предполагаемой, измененной ситуации.

Психическая саморегуляция предполагает наличие целой системы (иерархии) уровней, но основное, наиболее крупное деление на уровни, с точки зрения психологии, основывается на степени участия сознания в процессе саморегуляции. Возможны два уровня регулирования: сознательное (произвольное) и бессознательное (непроизвольное). Понятием «осознанная саморегуляция» определяется один из них, организация и функционирование которого осуществляется и контролируется произвольно и осознанно. Саморегуляция понимается как системно организованный процесс внутренней психической активности человека по постановке целей, а также по «инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами активности, направленными на достижение принимаемых субъектом целей» (Конопкин О. А., Моросанова В. И., Степанский В. И., 1990).

Психологические механизмы осознанной саморегуляции любой деятельности (Конопкин О. А., 1980) представляют собой единую функциональную систему, а ее структуру (при всем разнообразии видов проявлений саморегуляции) представляют следующие функциональные звенья: цель деятельности; субъективная модель значимых условий деятельности; программа действий; система субъективных критериев достижения цели; оценка результатов и коррекция (на основе имеющихся субъективных критериев успешности деятельности). Информационная обеспеченность перечисленных звеньев саморегуляции определяет эффективность выполнения деятельности. Звенья составляют замкнутый «контур» осознанного регулирования деятельности:

1. Важнейшее звено, определяющее особенности процесса саморегуляции — осознанно принятая субъектом цель его произвольной активности (субъективно принятая цель). Особенности в определении цели очень важны, т. к. цель оказывает существенное влияние на практику ее достижения. «Регуляторная функция цели деятельности может быть в наиболее общем виде определена как системообразующая функция, благодаря которой весь процесс саморегулирования формируется как векторное образование, направленность которого задана» (Конопкин О. А., 1980).

2. Для того, чтобы определить характер, способы действий в соответствии с принятой целью, нужно соотносить цель с реальными условиями, в которых будет происходить ее достижение, и выделить условия, позволяющие достичь цели средствами тех или иных исполнительских действий. Эти задачи решаются звеном «субъективная модель значимых условий деятельности».

3-е звено — «программа собственно исполнительских действий» или просто «программа действий». Результатом этого этапа является определение характера действий, средств и способов, их последовательности, динамических и содержательных характеристик. Модель условий и программа действий могут и должны изменяться, приспосабливаясь друг к другу в ходе деятельности.

4-е звено — оценка результатов деятельности на основе использования сформированной системы критериев успешности деятельности. На этом этапе происходит сопоставление информации о ходе деятельности, ее конечных результатов с критериями успеха. Для того, чтобы при выполнении задания осознанно осуществлять последовательность действий, необходимо иметь постоянную текущую информацию об их успешности.

Важным моментом, без которого невозможно осуществление данного этапа саморегуляции, является наличие четких представлений о желаемых результатах (предвосхищение, опережающее отражение желаемых результатов деятельности). Именно с ними сравниваются отраженные субъектом наличные результаты (информация о параметрах реально достигнутых результатов (обратная связь)). На основании этого дается оценка соответствия реальных результатов критериям успеха и принимаются решения о необходимости и характере коррекции деятельности.

Функциональная эффективность обратной связи зависит, с одной стороны, от полноты, точности и оперативности информации о результатах каждого действия, а с другой — от наличия у субъекта достаточно точных критериев успешности, при посредстве которых вырабатываются оценки успешности как отдельных действий, так и деятельности в целом. Искажение информации о результатах или изменения субъективных критериев успешности приводят к изменениям направленности усилий человека.

Для повышения эффективности деятельности необходимо большее внимание уделять формированию точных представлений о желаемых результатах (предвосхищение, опережающее отражение желаемых результатов деятельности), формированию системы субъективных критериев успешности, конкретизирующих общую цель деятельности. Простое наличие информации о результатах, как правило, не улучшает результаты деятельности, т. к. при отсутствии точных критериев успеха не позволяет оценить достигнутый результат.

В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления, саморегуляция может реализовываться различными психическими средствами (чувственные конкретные образы, представления, понятия и др.). Различается и уровень сформированности структуры саморегуляции в зависимости от возраста человека, его опыта работы. Принятая субъектом цель не определяет однозначно условий, необходимых при построении программы исполнительских действий; при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения одного и того же результата и т. д. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, индивидуальных особенностей субъекта: от характеристик нервной деятельности до его личностных качеств, привычек в организации своих действий.

Продолжая исследование саморегуляции субъектной активности человека, А. К. Осницким разработана концептуальная модель регуляторного опыта человека, обеспечивающего субъектную активность. Регуляторный опыт (РО) представляет собой динамическую систему, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно

чувственным и опосредствованным путем, наполненную личностным смыслом и определяющую стратегию и успешность деятельности.

Регуляторный опыт имеет свою структуру, компоненты которой обеспечивают становление субъектности (ценностно-мотивационный, рефлексивный, привычная активизация, операциональный, коммуникативно-кооперативный или сотрудничество).

Ценностный компонент РО связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений, которые ориентируют усилия человека.

Рефлексивный компонент, накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами, увязывает ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.

Привычная активизация предполагает предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижения успеха, ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

Операциональный компонент РО включает общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции и объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

Коммуникативно-кооперативный компонент (сотрудничество) складывается при взаимодействии с другими участниками труда и способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [3].

Каждый компонент регуляторного опыта оказывает влияние на процесс осознанной саморегуляции, но только целостность структуры обеспечивает развитие свойства субъектности [4].

Таким образом, саморегуляцию можно представить и как целостную, интегральную психическую и поведенческую характеристику человека, и как способность отражать, всесторонне анализировать и вероятно прогнозировать свою деятельность: осуществлять реальное поведение, постоянно производить самоконтроль, самокоррекцию, самооценку действий, исходя из принятых социальных эталонов и норм поведения. Следовательно, целостный анализ саморегуляции необходимо осуществлять в единстве содержательных, динамических и результативных характеристик.

Содержательные характеристики саморегуляции включают в себя:

- 1) целеполагание в реализации качеств личности: потребностей, мотивов, интересов, установок, отношений, то есть направленность личности;
- 2) мировоззрение, убеждения, идеалы;
- 3) уровень притязаний, самооценку, систему социальных убеждений, социальную зрелость, уровень нравственного развития.

Результативные характеристики саморегуляции включают в себя анализ эффективности выполненной человеком деятельности как в обычных, так и в экстремальных условиях.

Формально-динамические характеристики саморегуляции включают в себя анализ поведенческих признаков; силу, интенсивность, скорость, пластичность, стабильность, резистентность действий.

Критерием эффективности саморегуляции является успешность реализации человеком определенных функций. Функции в данном случае — это группы постоянно повторяющихся задач, решение которых является условием успешности жизнедеятельности любой системы. Задачи выражают определенную потребность самого человека или общества, следовательно, функции саморегуляции можно разделить на психологические и социальные.

Критерием успешности саморегуляции на психологическом уровне (индивидуальном) является удовлетворенность субъекта ходом и результатами своей деятельности. Это критерии первого уровня — показатели рациональности регулирования своего поведения и деятельности. Второй уровень — социально-психологический, на котором поведение рассматривается с точки зрения его роли в решении задач, отражающих потребности группы (коллектива). Критерием эффективности саморегуляции на данном уровне будут показатели степени удовлетворенности группы поведением личности, его деятельностью.

Третий уровень — высший уровень саморегуляции, выражает потребности общества в целом. Критерием эффективности саморегуляции на данном уровне будут показатели успешности трудовой и общественно-политической деятельности личности.

Интегральным показателем эффективности саморегуляции служит наличие или отсутствие в деятельности индивидуального стиля, который, с одной стороны, способствует адаптации к объективным условиям (социально-функциональным требованиям) среды, с другой стороны, способствует адаптации к особенностям самого субъекта.

Итак, как уже было ранее показано, саморегулирование осуществляется как довольно сложный, комплексный процесс, предусматривающий определенный уровень интеллектуального, нравственного развития личности, ее эмоционально-волевых и мотивационных компонентов. Процесс саморегуляции оказывается детерминированным и реальным опытом общения, взаимодействия с окружающей средой. Таким образом, развитие опыта осознанной регуляции деятельности субъекта определяет успешность самореализации, адаптации, в целом профессиональной деятельности.

### Список использованных источников

1. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М.: Наука, 1980. — С. 251.
2. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В. И. Моросанова. — М.: Наука, 2001. — С. 192.
3. Осницкий А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В. И. Моросановой. — М. — Ставрополь: Издательство ПИ РАО, СевКавГТУ. — С. 431.
4. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Осницкий Алексей Константинович. — М., 2001. — С. 370.



**О. В. Белоус**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Армавірський державний педагогічний університет

**ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ В АСПЕКТІ РОЗШИРЕННЯ  
ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА**

**Резюме**

У статті розглядається зміст регуляторного підходу відносно забезпечення успішності особи і діяльності педагога.

**Ключові слова:** концепція усвідомленої саморегуляції, регуляторний досвід, педагогічна діяльність, особа педагога.

**O. Belous**

candidate of psychological sciences, senior lecturer,  
Armavir State Pedagogical University

**THE PROBLEM OF SELF-CONTROL IN THE ASPECT OF ENHANCING  
THE CAPACITY OF A TEACHER**

**Summary**

Describes the content of its regulatory approach to ensure the success of the person and work of a teacher.

**Key words:** concept conscious self-control, regulatory experience, teaching activities, teacher.

**Ганна Олександрівна Вовк**

кандидат психологічних наук, доцент.

Львівський національний університет імені Івана Франка,  
кафедра психології

**СВІТОГЛЯДНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДИНИ ЯК  
СКЛАДОВІ РЕСУРСНОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ**

Встановлено роль світоглядних та поведінкових особливостей в складі ресурсності особистості, потенціалу подолання складних життєвих ситуацій. Досліджено функцію релігійних поглядів в контексті здійснення вибору поведінкових стратегій в складних життєвих умовах.

**Ключові слова:** потенціал подолання, ресурсність особистості, світогляд, релігійні погляди, поведінка.

Поведінка подолання — це форма поведінки, що відображає готовність вирішувати життєві проблеми. Ця поведінка дозволяє пристосовуватись до обставин і передбачає сформоване вміння використовувати певні засоби для подолання емоційного стресу. Поведінка подолання реалізується шляхом застосування різних копінг-стратегій на основі ресурсів особистості і середовища. Долаючи поведінкові стратегії пов'язані з установками і переживаннями, ставленням до себе та інших, із структурою життєвого досвіду, тобто з когнітивними, емоційними та поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки.

Метою статті є виявлення ролі світоглядних та поведінкових особливостей в складі ресурсності особистості.

Завданням статті є встановлення функції релігійних поглядів та копінг-стратегій особистості в контексті потенціалу подолання нею складних життєвих ситуацій.

Д. Леонт'єв пропонує термін «особистісний потенціал» [1]. Людині необхідні не лише певні цінності, але і особистісні механізми, які дозволяють чинити у відповідності з цими цінностями, дотримуватися їх в реальному житті. М. К. Мамардашвілі [4] з цього приводу пише, що коли певні моральні цінності і переконання не спираються на сформовані особистісні структури, то це не переконання, а «кисіль», тому що в екзистенціальній, складній життєвій ситуації вони не втілюються в реальний вибір. Для морального вчинку недостатньо самих переконань, необхідні також спеціальні моральні «мускули».

Особистісний адаптаційний потенціал, згідно О. Г. Маклакова [2], включає наступні характеристики: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу, самооцінку особистості, яка є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприймання умов діяльності і своїх можливостей, відчуття соціальної підтримки, що обумовлює почуття власної значимості для оточуючих, рівень конфліктності

особистості, досвід соціального спілкування. Всі перераховані характеристики вважаються значущими при оцінці і прогнозі успішності адаптації до складних і екстремальних ситуацій, а також при оцінці швидкості відновлення психічної рівноваги, і всі вони залежать від емоційної стійкості, яка є тут системоутворюючим компонентом.

Поняття «життестійкості» (*hardiness*), введене С. Мадді [8], пов'язане із творчим потенціалом особистості і регулюванням стресу. Через поглиблення включеності, контролю і виклику (прийняття виклику життя) людина може одночасно розвиватися, збагачувати своє життя, реалізовувати свій потенціал і долати стреси, що зустрічаються на життєвому шляху. Включеність дає можливість почувати себе значущим і достатньо цінним, щоб повністю включитися у рішення життєвих задач, не дивлячись на наявність стресогенних факторів і змін. Контроль мотивує до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протидію впаданню у стан безпорадності і пасивності. Виклик допомагає людині залишатися відкритою до оточуючого середовища і суспільства. Він полягає у сприйнятті особистістю подій життя як виклику і випробування. Так само життестійкість включає в себе такі базові цінності, як кооперація, довіра і креативність. Життестійкість є складовою частиною відчуття повноти життя і якості життя.

В одній роботі (Лібіна, Лібін, 1998) [3] форми поведінки опанування названі раціональною компетентністю (її утворюють три самостійних первинних фактори: предметна спрямованість при вирішенні проблем, комунікативна спрямованість та раціональна саморегуляція) та емоційною компетентністю, що має подібну структуру. Емоційна компетентність підкреслює важливість позитивної ролі емоцій у здійсненні особистістю конструктивної активності. Емоційна компетентність позначає здатність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями та цілеспрямованою поведінкою; вона базується на адекватній інтегральній оцінці людиною своєї взаємодії із середовищем. Адекватність означає врахування зовнішніх (стимул та установка) і внутрішніх (стан організму і минулий досвід) факторів, що впливають на індивідуума в даній ситуації. Емоційна компетентність розвивається в результаті вирішення внутрішньо особистісних конфліктів на основі корекції закріплених в онтогенезі негативних емоційних реакцій (сором'язливості, депресії, агресивності) і сприяючих їм станів, що перешкоджають успішній адаптації. При цьому саморегуляція особистості здійснюється не за рахунок придушення негативних емоцій, а за рахунок застосування їх енергії для організації цілеспрямованої поведінки. Вироблення навичок емоційного опанування поєднується також із створенням нових позитивних умовно-рефлекторних зв'язків, що дозволяють виробляти індивідуальний стиль, збалансований за параметрами оптимальності, комфортності, адаптивності та результативності.

Для дослідження світоглядних та поведінкових особливостей людини як складових компонентів її ресурсності в складних ситуаціях було застосовано опитувальник Ю. Щербатих [6] для визначення вираженості різних змістовних аспектів релігійних уявлень-вірувань, шкалу ресурсності

особистості [5] та методику діагностики стратегій поведінки в складних життєвих ситуаціях [7]. В дослідженні взяли участь 48 осіб віком від 18 до 22 років, студентів Львівського національного університету імені Івана Франка.

При порівнянні трьох груп (з низьким, середнім і високим показниками ресурсності) було виявлено деякі статистично значимі відмінності. Особи з низьким показником ресурсності порівняно з особами із середнім показником ресурсності мають вищі показники креаціонізму (схильності до сприймання Бога як творця світу) (8,92 проти 6,96,  $t=2,77$ ,  $p\leq 0,01$ ). Особи з низьким показником ресурсності порівняно з особами з середнім показником ресурсності також більш схильні до заспокоєння (42,5 проти 20,00,  $t=2,62$ ,  $p\leq 0,05$ ). Відсутність ресурсів для подолання життєвих проблем призводить до того, що ситуація не вирішується, і людина вимушена змінити своє сприймання цієї ситуації, просто заспокоїти себе. Це рішення, яке потребує найменшої кількості ресурсів.

Особи з низьким показником ресурсності порівняно з особами з високим показником ресурсності мають вищий показник віри в магію (7,33 проти 5,42,  $t=2,19$ ,  $p\leq 0,05$ ), а також меншу схильність до відволікання (28,33 проти 45,00,  $t=-2,46$ ,  $p\leq 0,05$ ), більшу схильність до фантазування (51,25 проти 36,25,  $t=2,18$ ,  $p\leq 0,05$ ) та більшу схильність до порівняння власної життєвої ситуації з ситуаціями оточуючих людей (42,5 проти 22,5,  $t=2,11$ ,  $p\leq 0,05$ ). Віра в магію, у можливість впливу потойбічних сил, переважно сил зла на життя людини, є малоадаптивним варіантом ставлення до світу. Це не додає сил і можливості впливу на власну життєву ситуацію, проте додає страху і спотворює ставлення до себе та інших, до світу взагалі. Фантазування як спосіб зменшити емоційну напругу та заспокоєння себе тим, що в інших людей ситуація ще гірша — це варіанти вирішення життєвих проблем, які потребують найменшої кількості ресурсів. Проте, це не змінює ситуацію і не додає людині сил, тобто не збільшує її ресурсності. Відволікання — це спосіб подолання проблем, який передбачає іншу діяльність, яка дозволяє абстрагуватися від існуючої проблеми, але інша діяльність передбачає наявність певної кількості ресурсів.

Особи з середнім показником ресурсності порівняно з особами з високим показником ресурсності менш схильні бачити в релігійній вірі філософську основу світогляду (7,79 проти 9,08,  $t=-2,1$ ,  $p\leq 0,05$ ), менш схильні до раціональних дій (37,5 проти 50,00,  $t=-2,16$ ,  $p\leq 0,05$ ), наполегливості (30,00 проти 43,33,  $t=-2,62$ ,  $p\leq 0,05$ ), відсторонення (17,5 проти 30,00,  $t=-2,12$ ,  $p\leq 0,05$ ), вираження почуттів (33,33 проти 50,00,  $t=-2,49$ ,  $p\leq 0,05$ ), відволікання (30,00 проти 45,00,  $t=-2,33$ ,  $p\leq 0,05$ ) та поетапних дій (26,25 проти 47,5,  $t=-2,52$ ,  $p\leq 0,05$ ) в складних життєвих ситуаціях. Отже, раціональні дії, наполегливість, відсторонення від негативних емоцій (екранування), вираження почуттів, пошук альтернативних форм активності, що дозволяють тимчасово відволіктися від існуючої проблеми, та обережні, поетапні дії — це варіанти поведінки, які в складних ситуаціях дозволяють бути ефективним та економним у використанні ресурсів. Це дозволяє людині залишатися високоресурсною навіть у достатньо складних умовах. Також важливим ре-

сурсом є філософський світогляд, який дозволяє вибудовувати послідовну, логічну, адекватну систему уявлень про світ, себе та інших людей. Такий світогляд дозволяє людині бути ресурсною за допомогою адекватного ставлення до своїх можливостей, реалістичного розуміння свого місця в цьому світі і усвідомлення ролі оточуючих людей у власному житті.

При порівнянні трьох груп (осіб з низьким, середнім і високим суб'єктивним показником релігійності) було виявлено статистично значимі відмінності. Особи з низьким суб'єктивним показником релігійності мають вищий показник здобутків (92,58 проти 72,71,  $t=3,09$ ,  $p\leq 0,01$ ), нижчий показник схильності до пошуку допомоги в складних ситуаціях, ніж особи з середнім суб'єктивним показником релігійності (32,5 проти 46,88,  $t=-2,87$ ,  $p\leq 0,01$ ), а також нижчий показник схильності до подолання поза реальністю (40,00 проти 51,88,  $t=-3,03$ ,  $p\leq 0,01$ ). Особи з низьким показником релігійності можуть мати вищий показник здобутків через те, що схильні приписувати їх собі і у всьому покладатися тільки на себе. Вони менше розраховують на допомогу інших та більш орієнтовані на реальність, більш прагматичні, ніж віруючі особи. Отже, не звертаючись за підтримкою до інших, вони схильні підкреслювати свої успіхи, хизуватися ними, оскільки вважають себе основною причиною власних здобутків. Це робить їх незалежними від інших, більш автономними, проте, обмеженими певною моделлю поведінки, уявленням про власну самодостатність.

Особи з низьким суб'єктивним показником релігійності мають вищий показник втрат (87,33 проти 65,17,  $t=2,99$ ,  $p\leq 0,01$ ), нижчий показник схильності до раціональних дій в складних ситуаціях (35,00 проти 48,75,  $t=-2,11$ ,  $p\leq 0,05$ ), нижчий показник схильності до пошуку допомоги в складних ситуаціях (32,5 проти 52,5,  $t=-4,3$ ,  $p\leq 0,01$ ) та нижчий показник схильності до подолання поза реальністю в складних життєвих ситуаціях (40,00 проти 53,75,  $t=-3,09$ ,  $p\leq 0,01$ ), ніж особи з високим суб'єктивним показником релігійності. Особи з низьким показником релігійності мають вищий показник втрат, оскільки через своє уявлення про власну самодостатність можуть розраховувати тільки на власні сили у вирішенні проблем, а отже, можуть звинувачувати у невдачах тільки себе. Вони також менш схильні бачити позитивні сторони своїх втрат, як це роблять насправді релігійні особи, котрі керуються в житті уявленням про те, що все, що стається з нами в житті, — від Бога, і стається тільки на краще. Менш релігійні особи є більш прагматичними і самодостатніми, але це не завжди раціонально, іноді більш раціонально скористатися підтримкою інших людей, але вони не дозволяють собі використовувати цей ресурс — отже, іноді втрачають більше, ніж втратили б, маючи цю підтримку. Іноді, коли вирішення проблеми доводиться довго чекати, або воно є мало реальним, доцільно було б поринути у фантазії, вийти за межі реального світу, але цей спосіб поведінки також не є прийнятним для осіб з низьким показником релігійності, що обмежує їх вибір і робить їх незахищеними перед неблаганними обставинами життя.

Особи з середнім суб'єктивним показником релігійності мають нижчий показник ресурсності (-8,79 проти 16,69,  $t=-3,34$ ,  $p\leq 0,01$ ), ніж особи з ви-

соким суб'єктивним показником релігійності. Особи з середнім показником релігійності не відрізняються у своїй поведінці подолання від осіб з високим показником релігійності, проте, другі є більш ресурсними через особливості свого світогляду, ставлення до світу, людей, і свого місця серед них. Отже, поведінкові схильності і світогляд є важливими складниками ресурсності особистості, проте, їх значення не однакове: за однакових поведінкових особливостей саме сформований та послідовний релігійний світогляд робить людину більш ресурсною, більш здатною до виживання в складних умовах.

Ресурсність прямо пов'язана із схильністю до наполегливості ( $r=0,29$ ), обернено пов'язана з вірою у псевдонауку ( $r=-0,32$ ), магію ( $r=-0,33$ ), схильністю до порівняння ( $r=-0,35$ ), заспокоєння ( $r=-0,42$ ), втечі ( $r=-0,31$ ) та оцінки провини ( $r=-0,35$ ) в складних життєвих ситуаціях. Такі особливості світогляду, як віра в магію та псевдонауку (астрологію, екстрасенсоріку), і такі поведінкові схильності в складних життєвих ситуаціях, як заспокоєння, порівняння своєї життєвої ситуації з ситуаціями оточуючих людей, втеча від проблем та пошук винуватців власних проблем, — це те, що, з одного боку, робить людину малоресурсною, а з другого — економить її сили в ситуації браку ресурсів. Натомість, наполегливість у вирішенні проблеми, стійкість намірів в умовах наявності серйозних перешкод — це те, що, з одного боку, вимагає великої кількості сил, а з другого — збільшує можливості і сили людини на майбутнє, робить її загалом більш ефективною.

Релігійність прямо пов'язана із схильністю до раціональних дій ( $r=0,30$ ), пошуку допомоги ( $r=0,47$ ), позитивного мислення ( $r=0,31$ ), подолання поза реальністю ( $r=0,33$ ), а також обернено пов'язана із схильністю до відсторонення в складних життєвих ситуаціях ( $r=-0,30$ ). Більш релігійні особи схильні бути менш емоційними і більш раціональними в складних життєвих умовах, активніше вибудовувати своє ставлення до проблемної ситуації у відповідності з життєвими принципами. З другого боку, справді релігійні люди прагнуть бути цілісними, принциповими, послідовними в своїх діях, цілеспрямовано реалізовувати свої погляди в поведінці. Релігійні особи намагаються краще ставитися до оточуючих (оскільки цього переважно вимагає релігія), і, відповідно, очікують підтримки від інших, розраховують на неї і активно нею користуються. Вони також схильні вбачати позитивні сторони в кожній події життя, оскільки релігія також переважно вимагає від людини глибокої вдячності Богу за все, що відбувається з нею, оскільки все це потрібно для її духовного вдосконалення, і життєві негаразди є особливо корисними для досягнення цієї головної мети життя віруючої людини. Віруючі особи мають особливу картину світу, і усвідомлення іншої реальності для них є абсолютно необхідним і навіть важливішим за звичну для нас дійсність, отже, подолання життєвих проблем поза реальністю є достатньо типовим для них. Віруючі особи також менш схильні екранувати життєві проблеми та негативні емоції, вдаватися до «виключення» емоцій або відчувати нереальність оточуючого, оскільки це означає просте випадіння, емоційне або інтелектуальне, з власного життєвого контексту. У складних життєвих випадках релігійні особи схильні скоріше активно

і творчо переробляти своє ставлення до ситуації, приводити його у відповідність із власними життєвими принципами і вибудовувати свою поведінкову стратегію згідно з власними поглядами, ніж відсторонюватись від власних проблем або робити вигляд, що їх не існує або вони не мають жодного значення.

Схильність до пошуку в релігії філософської основи світогляду прямо пов'язана із схильністю до раціональних дій ( $r=0,63$ ), пошуку допомоги ( $r=0,45$ ), поетапних дій ( $r=0,30$ ), набуття сили ( $r=0,36$ ), подолання поза реальністю ( $r=0,35$ ) та віри ( $r=0,40$ ) у складних життєвих ситуаціях. Релігійна віра як основа світогляду ставить перед людиною високі вимоги до її способів поведінки в складних умовах: людина повинна діяти розумно, обережно, спиратись на оточуючих людей (а не зверхньо відгороджуватись від них) та чітко розуміти, в якому співвідношенні (за важливістю) перебувають її життєві реальності.

Віра в магію прямо пов'язана із схильністю до позитивного мислення ( $r=0,31$ ), фантазування ( $r=0,36$ ), порівняння власних проблем з проблемами оточуючих ( $r=0,35$ ) у складних життєвих ситуаціях. Віра у вплив потойбічних сил на наше життя поєднується з потребою у позитивному мисленні — оскільки в магічному світогляді існує уявлення про те, що подібні речі притягуються, отже, позитивне мислення може зробити кращим наше життя. Також віра у потойбічне притаманна більше особам з розвинутою фантазією і є малоресурсною, отже, призводить до того, що людина в складних ситуаціях обирає такі «малобюджетні» рішення, як заспокоєння шляхом порівняння своїх проблем з проблемами оточуючих.

Схильність до пошуку в релігії підтримки прямо пов'язана із схильністю до пошуку допомоги ( $r=0,34$ ) та обережністю ( $r=0,35$ ) в складних життєвих ситуаціях. Релігійна віра, основна функція якої полягає у підтримці, найбільш притаманна людям, які є достатньо активними в стосунках з іншими, здатні помічати оточуючих та емоційно відгукуватися на їх проблеми. Вони не вважають себе сильними, а свої можливості — великими, отже, надають перевагу обережним, добре обміркованим та ретельно прорахованим діям.

Важливість ритуальної сторони релігії прямо пов'язана з набуттям сили ( $r=0,33$ ) в складних життєвих ситуаціях. Ритуальний компонент релігії є важливим ресурсом, що дозволяє людині відчувати передбачуваність реальності, її повторюваність, що заспокоює, надає впевненості і сил, дозволяє за короткий термін відпочити, відновити ресурси.

Віра у псевдонауку прямо пов'язана із схильністю до фантазування ( $r=0,46$ ) в складних життєвих ситуаціях. Віра в астрологію та екстрасенсоріку часто притаманна людям, які мало реалізували себе в житті, через що вони вдаються до подібного захисного фантазування, оскільки законмірності, які описані в рамках псевдонауки, навряд чи з користю можуть бути використані людиною, але навіюють їй ілюзію контролю дійсності та всезнання.

Віра в Бога як творця цього світу прямо пов'язана із схильністю до розрядки ( $r=0,32$ ), раціональних дій ( $r=0,34$ ), пошуку допомоги ( $r=0,45$ ),

втечі ( $r=0,29$ ), стримування ( $r=0,39$ ) в складних життєвих ситуаціях. Віра в Бога як у творця світу передбачає систему уявлень про створення світу і «невтручання» Бога у його подальшу долю. Людина, в якій домінує подібне уявлення про Бога, є схильною до обдуманих, дружніх або нейтральних стосовно оточуючих людей дій у складних життєвих ситуаціях. Особи з подібним уявленням про Бога є середньо і високо ресурсними, виходячи з їх поведінкових стратегій в складних життєвих умовах, проте, можливо, недостатньо активними і наполегливими у досягненні власних цілей.

Уявлення про важливість релігійної віри для розвитку самосвідомості людини прямо пов'язане із схильністю до раціональних дій ( $r=0,33$ ) та пошуку допомоги ( $r=0,53$ ) в складних життєвих ситуаціях. Усвідомлення важливості релігійної віри для самосвідомості свідчить про високий рівень розвитку самосвідомості, що є необхідною умовою ретельного обдумування можливих варіантів дій. Свідоме користування допомогою оточуючих також може суттєво відрізнятись від малообдуманого користування, робити людину більш ефективною у спілкуванні і більш послідовною в поведінці і ставленні до інших тоді, коли вони в свою чергу потребуватимуть допомоги.

Уявлення про важливість релігійної віри для розвитку моральності людини обернено пов'язане із схильністю до наполегливості ( $r=-0,31$ ), заперечення ( $r=-0,34$ ) та гумору ( $r=-0,29$ ) в складних життєвих ситуаціях. Людина, схильна до роздумів і розмов про моральність, іноді може виявитись більш схильною до розмов, що уподібнюються до критичного репортажу, ніж до реальних дій, отже, з одного боку, вона добре бачить локалізацію проблеми, а з другого боку, є менш наполегливою у вирішенні реальних життєвих проблем. Нездатність до гнучкості в інтерпретації оточуючої дійсності, оскільки моральність передбачає наявність конфлікту між добром і злом, «чорним» і «білим», відсутність почуття гумору здатні зробити таку особу малоприємною у спілкуванні.

Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що поведінкові стратегії в складних ситуаціях залежать від особливостей світогляду людини, її релігійних поглядів, і є важливими компонентами ресурсності людини, її потенціалу. Раціональні дії, наполегливість, відсторонення від негативних емоцій (екранування), вираження почуттів, пошук альтернативних форм активності, що дозволяють тимчасово відволіктися від існуючої проблеми, та обережні, поетапні дії — це варіанти поведінки, які дозволяють людині залишатися високоресурсною навіть у достатньо складних умовах. Також важливим ресурсом є філософський світогляд, який дозволяє будувати послідовну, логічну, адекватну систему уявлень про світ, себе та інших людей. Такий світогляд дозволяє людині бути ресурсною за допомогою адекватного ставлення до своїх можливостей, реалістичного розуміння свого місця в цьому світі і усвідомлення ролі оточуючих людей у власному житті.

Особи з низьким показником релігійності менше розраховують на допомогу інших та більш прагматичні, ніж віруючі особи; будучи обмежені уявленнями про власну самодостатність, вони вважають себе основною



причиною власних здобутків і втрат. Вони також менш схильні бачити позитивні сторони своїх втрат, як це роблять насправді релігійні особи, котрі керуються в житті уявленнями про те, що все, що стається з нами в житті, — від Бога, і стається тільки на краще. Особи з середнім показником релігійності не відрізняються у своїй поведінці подолання від осіб з високим показником релігійності, проте, другі є більш ресурсними через особливості свого світогляду, ставлення до світу, людей, і свого місця серед них.

Отже, поведінкові схильності і світогляд є важливими складниками ресурсності особистості, проте, їх значення не однакове: за однакових поведінкових особливостей саме сформований та послідовний релігійний світогляд робить людину більш ресурсною, більш здатною до виживання в складних умовах. Віруючі особи намагаються краще ставитися до оточуючих, і, відповідно, очікують підтримки від інших, а також схильні вбачати позитивні сторони в кожній події життя. У складних життєвих випадках релігійні особи схильні скоріше активно і творчо переробляти своє ставлення до ситуації, приводити його у відповідність із власними життєвими принципами і вибудовувати свою поведінкову стратегію згідно з власними поглядами, ніж відсторонюватись від власних проблем або знецінювати їх.

Такі особливості світогляду, як віра в магію та псевдонауку (астрологію, екстрасенсоріку), і такі поведінкові схильності в складних життєвих ситуаціях, як заспокоєння, порівняння своєї життєвої ситуації з ситуаціями оточуючих людей, втеча від проблем та пошук винуватців власних проблем, роблять людину малоресурсною і економлять її сили в ситуації браку ресурсів. Натомість, наполегливість у вирішенні проблеми, стійкість намірів в умовах наявності серйозних перешкод у досягненні цілей вимагають великої кількості сил і збільшують можливості і сили людини на майбутнє, роблять її більш ефективною.

### **Список використаних джерел**

1. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации: [electronic sources]: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 16–24.
3. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. — М.: Эксмо, 2006. — 1008 с.
4. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). — М.: Ad Marginem, 1995.
5. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / Под ред. П. В. Яньшина. — СПб.: Питер, 2004. — 336 с.
6. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. — 671 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2009. — 544 с.
8. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994 Oct. — Vol.63 (n.2). — P. 265–274.

**А. А. Вовк**

кандидат психологических наук, доцент,  
Львовский национальный университет имени Ивана Франко

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ЧЕЛОВЕКА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ РЕСУРСНОСТИ В СЛОЖНЫХ  
ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

**Резюме**

Установлена роль мировоззренческих и поведенческих особенностей в составе ресурсности личности, потенциала преодоления сложных жизненных ситуаций. Исследованы функции религиозных взглядов в контексте осуществления выбора поведенческих стратегий в сложных жизненных условиях.

**Ключевые слова:** потенциал преодоления, ресурсность личности, мировоззрение, религиозные взгляды, поведение.

**A. Vovk**

candidate of psychological sciences, associate of professor,  
Lviv National University named after Ivan Franko

**WORLD-VIEW AND BEHAVIORAL PECULIARITIES  
AS COMPONENTS OF PERSONALITY RESOURCES  
IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS**

**Summary**

The role of world-view and behavioral peculiarities as parts of personality resources, potential of difficult life situations overcoming is ascertained. The functions of religious views in context of making decisions about behavioral strategies in complicated life conditions are investigated.

**Key words:** potential of overcoming, personality resources, world-view, religious views, behaviour.

**Ирина Викторовна Волженцева**

кандидат психологических наук, доцент, докторант,  
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ  
РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В данной статье проведен теоретический анализ проблемы регуляции психической деятельности, рассмотрена данная проблема с точки зрения системного подхода Б. Ф. Ломова. Анализируются уровни регуляции действий и их соотношение в концепции принципа детерминизма С. Л. Рубинштейна. Поданы механизмы регуляторного процесса в целенаправленном поведенческом акте согласно теории функциональных систем П. К. Анохина.

**Ключевые слова:** регуляция психической деятельности, системный подход, регуляторные механизмы, полисистемность, интегральность, саморегуляция.

Одной из задач психологической науки является раскрытие системной организации психики и важнейшей ее функции — регулятивной.

Проблема регуляции психической деятельности относится к числу фундаментальных проблем психологии, основные положения которой раскрыты в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна, П. К. Анохина, Г. Ш. Габдреевой, О. А. Конопкина.

*Регулирование*, являясь частным компонентом управления, осуществляет поддержание существенных показателей (параметров) процесса в каких-то пределах, соответствующих его наибольшей эффективности в данном отношении. Под *управлением* понимают функцию организованных систем, обеспечивающую: сохранение их определенной структуры; поддержание режима деятельности и реализацию программы, цели деятельности.

Регуляторные механизмы общения, поведения, деятельности, психического состояния человека, функционирования как всего его организма, так и отдельных органов, сложны и многоплановы. Они изучаются многими науками, накопившими огромный теоретический и экспериментальный материал, который может быть обобщен с позиций системного подхода.

Системный анализ главнейших функциональных свойств человека имеет не только важное теоретическое, но и огромное практическое значение, так как позволяет понять психическое поведение в целом, во взаимосвязи различных измерений психических явлений, в их развитии, с учетом всей системы их оснований — от генетических до сложнейших социальных. И все это открывает реальные перспективы направленного регулирования психических функций.

Наиболее значительный вклад в развитие методологии психологической науки связан с разработкой принципа системности и отвечающего ему си-

стемного подхода Б. Ф. Ломова [5]. Б. Ф. Ломов раскрыл *принцип системности в единстве с принципами детерминизма и развития*, играющими в психологии ключевую роль. Предложенный им системный подход является многомерным, сложно организованным и развивающимся. Б. Ф. Ломовым верно отмечено, что системный подход вытекает из самих принципов диалектического материализма [4]. Специфика системного познания состоит в возможности описания, объяснения и понимания *интегральных образований психики и поведения*. Обосновывая системный подход, он исходил из того, что психические явления включены во всеобщую взаимосвязь процессов материального мира и выражают уникальное единство всех живых организмов. Психическое выступает как отражение действительности и отношение к ней, как *природное и социальное*, как *сознательное и бессознательное*. Психика, по Б. Ф. Ломову, — это многомерное, иерархически организованное, динамически целое, т. е. она выступает как система. Ядро системного подхода, согласно Б. Ф. Ломову, образуют шесть основных принципов (рис. 1).

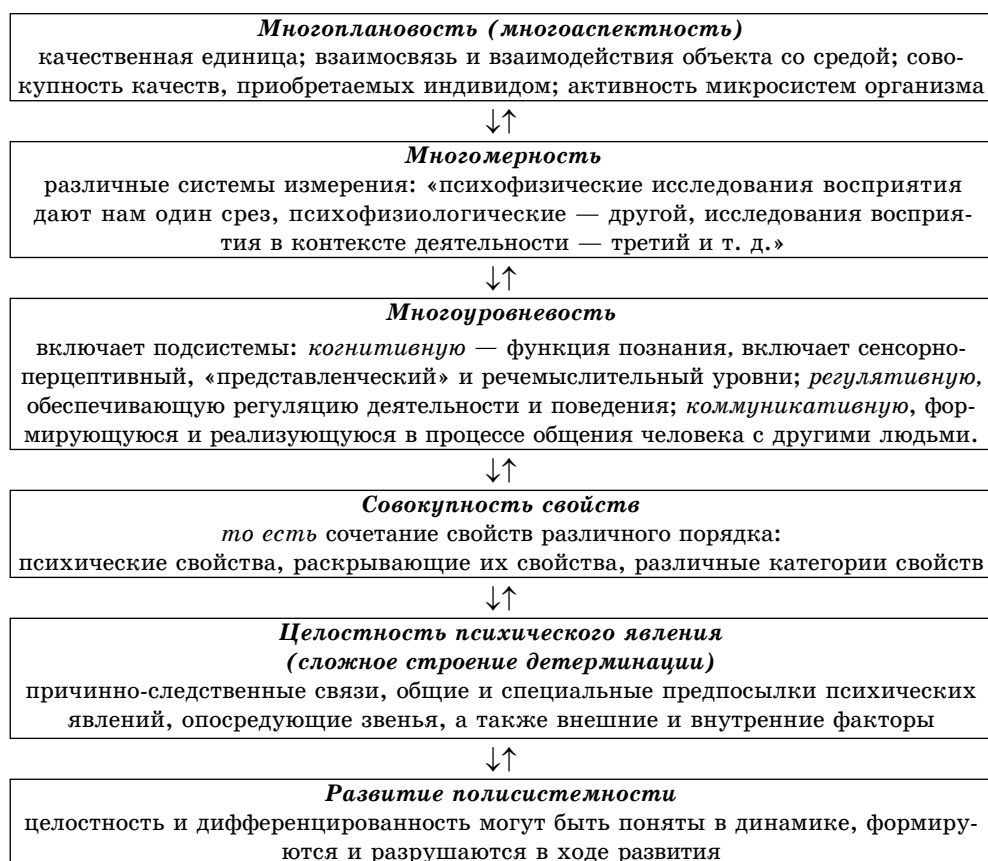


Рис. 1. Основные принципы системного подхода по Б. Ф. Ломову

1. Психические явления воспринимаются исследователем с нескольких сторон:

- как некоторая качественная единица;
- как внутреннее условие взаимосвязи и взаимодействия объекта со средой;
- как совокупность качеств, приобретаемых индивидом;
- как результат активности микросистем организма.

Целостное описание явления предполагает сочетание всех планов исследования.

2. Психические явления *многомерны*, а потому они должны рассматриваться в различных системах измерения. Если к их изучению подходить с одной стороны, то явление никогда не будет исследовано целиком.

3. Система психических явлений состоит из многих уровней, психика в целом разделяется на *когнитивную, коммуникативную, регулятивную*, каждая из которых также разделяется на уровни. Так, *когнитивная* система, наиболее изученная в психологии, включает сенсорно-перцептивный, «представленческий» и речемыслительный уровни, *регулятивная* — обеспечивает регуляцию деятельности и поведения; *коммуникативная* система формируется и реализуется в процессе общения человека с другими людьми.

4. Свойства человека организованы в единое целое, по своему строению напоминающее пирамиду: на вершине находятся основные психические свойства, в основании — раскрывающие их свойства, а грани символизируют различные категории свойств. Таким образом, при системном рассмотрении необходимо учитывать *совокупность свойств* различного порядка.

5. Целостное познание психического явления подразумевает учет множественности его детерминант. В их число входят причинно-следственные связи, общие и специальные предпосылки психических явлений, опосредующие звенья, а также внешние и внутренние факторы. Одни и те же детерминанты могут в одних условиях выступать в роли предпосылок, а в других — в роли, например, фактора или опосредующего звена.

6. Психические явления должны изучаться в их динамике и развитии. Целостность и дифференцированность психических явлений возникают, формируются или разрушаются в ходе развития индивида, которое выступает как полисистемный процесс. Таким образом, психическое развитие индивида можно представить как постоянное движение, возникновение, формирование и преобразование основных свойств и качеств.

Б. Ф. Ломов считал, что разработка научной классификации свойств человека «могла бы сыграть в психологии (в науках о человеке вообще) не меньшую роль, чем, например, периодическая система Менделеева — в химии» [39, 98]. Человек, по выражению Ломова, есть «сложнейшая из известных науке систем, обладающая уникальными характеристиками, и, прежде всего, способностью к саморегуляции» [5, 78].

Все эти принципы подразумевают *полисистемность бытия человека и интегральность его психических свойств*. Именно эта идея является

определяющей для системного подхода Б. Ф. Ломова. Системный подход в исследовании того или иного явления требует его рассмотрения в нескольких вышеизложенных аспектах.

Иной новаторский общенаучный принцип детерминизма развил С. Л. Рубинштейн: внешнее через внутреннее, т. е. внешние причины, влияния и т. д. не прямо и не непосредственно детерминируют то, на что или на кого они воздействуют, а только через их внутренние условия. С. Л. Рубинштейн кратко, но четко сформулировал идею детерминизма: «Внешние причины действуют через посредство внутренних условий, представляющих собой основание развития явлений» [6, 8]. Иначе говоря, внутренние условия сразу же понимаются очень обобщенно именно как основания (а не только и не столько как причины, поводы и т. д.). С. Л. Рубинштейн систематически раскрывает различные уровни и типы взаимосвязей между внешним и внутренним, обобщенные в его формуле детерминизма. Одна из главных идей этого труда сформулирована следующим образом: «Чем «выше» мы поднимаемся от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [7, 11].

Согласно взглядам С. Л. Рубинштейна, основным способом существования психического является его существование в качестве процесса — непрерывного, формирующегося. Он отметил, что в регуляции действий *психическое участвует в неразрывной связи с физиологическим и физико-химическим (биохимическим и т. д.)*. Соотношения между этими разными уровнями саморегуляции определяются следующим образом: более общие законы лежащих «ниже», менее сложных уровней сохраняют свою силу для всех лежащих «выше», более сложных сфер бытия; вместе с тем распространение общих закономерностей лежащих «ниже» уровней на уровни более специальные не исключает, а напротив, предполагает существование специфических законов у этих последних [7, 12].

Рассматривая вопросы саморегуляции как «всеобщего закона деятельности организма» П. К. Анохин создает *теорию функциональных систем* [2] — попытка объединить части с целью изучения целого. И «...именно результат функционирования системы является движущим фактором прогресса всего живого...» [1]. Функциональная система, по П. К. Анохину [2], это — законченная единица деятельности любого живого организма и состоящая из целого ряда узловых механизмов, которые обеспечивают логическое и физиологическое формирование поведенческого акта. Центральная архитектура целенаправленного поведенческого акта разворачивается последовательно и включает узловые механизмы (см. табл. 2).

Одним из таких механизмов, «обеспечивающих» биологическую систему способностью принимать решение о необходимости достижения того или иного приспособительного результата, является *афферентный синтез*, представляющий собой сложный процесс обработки потока поступающей в центральную нервную систему из внешнего и внутреннего мира информации. На этой стадии предрешения синтезируется целый ряд возбуждений.

П. К. Анохиным выделены четыре компонента афферентного синтеза: доминирующая мотивация; обстановочная афферентация; пусковая афферентация; память [3].

Таблица 2

Теория функциональных систем П. К. Анохина

Функциональная система по П. К. Анохину		
Механизмы	Подсистемы	Уровни
Афферентный синтез	доминирующая мотивация; обстановочная афферентация; пусковая афферентация; память	обработка потока поступающей в центральную нервную систему из внешнего и внутреннего мира информации
Принятие решения	доминирующая мотивация	формирование интеграла эфферентных возбуждений, необходимых и имеющих приспособительный смысл для организма в данный момент и в данной ситуации
Формирование акцептора результата действия	- аппарат предсказания (антиципация); - аппарат сличения	- прогнозирование свойств будущего; - сопоставление параметров полученных результатов с идеальными параметрами, заданными в акцепторе результатов действия; - сличение ранее спрогнозированных параметров и параметров реально полученного результата
Обратная афферентация (афферентный синтез)	- направляющая движение (представлена импульсами от мышц, осуществляющих движение); - результативная афферентация (комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся результата принятого действия)	информация о результатах совершенного действия, оценка степени успеха выполняемого действия, завершает всю логическую модель отдельного поведенческого акта
Целенаправленное действие	- новые цели данного поведенческого акта; - закрепляет наиболее успешную интеграцию афферентных возбуждений	сигнализация о достаточности полученного результата (действия)
Санкционирующая стадия поведенческого акта	стадия сигнализации	сигнал с периферии о рабочем эффекте данной функциональной системы

В следующем механизме *процесса принятия решения* ведущую роль в отборе необходимой в данный момент афферентной информации П. К. Анохин [3] отдает доминирующей мотивации, предполагая при этом, что «этот механизм сосредоточен в наиболее интегрирующих и компактных структурах головного мозга», и с нейрофизиологической точки зрения процесс выбора единственной степени свободы состоит в непрерывном сканировании различных возможных результатов, а эталоном для этого сканирования служит доминирующая в данный момент мотивация.

Согласно мнению П. К. Анохина [3], «физиологический смысл «принятия решения» в формировании поведенческого акта заключается в следующих важнейших эффектах:

1. «Принятие решения» является результатом афферентного синтеза, производимого организмом на основе ведущей мотивации.

2. «Принятие решения» освобождает организм от чрезвычайно большого количества степеней свободы и тем самым способствует формированию интеграла афферентных возбуждений, необходимых и имеющих приспособительный смысл для организма именно в данный момент и именно в данной ситуации.

«Принятие решения» является переходным моментом, после которого все комбинации возбуждений приобретают исполнительный, афферентный характер».

Таким образом, афферентный синтез на основании совокупности внешних и внутренних раздражений определяет, какая целостная деятельность организма должна быть сформирована в данный момент, а участие в конкретной деятельности того или иного компонента вытекает из этого уже автоматически.

Следующим узловым механизмом функциональной системы является аппарат *акцептора результатов действия*. «Формирование этого механизма нарушает устоявшееся представление о поступательном ходе возбуждений по центральной нервной системе согласно рефлекторному процессу» [2]. Акцептор результатов действия, «предвосхищая» афферентные свойства результата, «который должен быть получен в соответствии с принятым решением, опережает ход событий между организмом и внешним миром», не являясь при этом «выражением последовательного развития всей цепи явлений поведенческого акта». Комплекс возникающих в нем возбуждений, с закодированными свойствами будущих результатов, полностью обеспечивает в последующем сопоставление параметров полученных результатов с идеальными параметрами, заданными в акцепторе результатов действия. Благодаря прежде всего перебору признаков прошлых результатов и сличению их с признаками доминирующей мотивации, этот аппарат сосредотачивает в себе все афферентные признаки конечного результата. Таким образом акцептор результатов действия прежде всего является аппаратом предсказания, поскольку в нем прогнозируются свойства будущего, еще не полученного результата и лишь потом — аппаратом сличения.

Оценка возможных результатов происходит уже в стадии *афферентного синтеза*. *Обратная афферентация* есть следствие любого результата, и



успешного и неуспешного. Смысл обратной афферентации состоит в том, что в любом физиологическом процессе или в поведенческом акте, который направлен на получение какого-то приспособительного эффекта, обратная афферентация информирует о результатах совершенного действия, давая возможность организму оценить степень успеха выполняемого им действия, т. е. через звено обратной афферентации осуществляется постоянная оценка реально полученного результата с тем, который был «запрограммирован» в акцепторе результата действия. Если же результат не соответствует прогнозу, то в аппарате сличения возникает рассогласование, активирующее ориентировочно-исследовательскую реакцию, которая, поднимая ассоциативные возможности мозга на высокий уровень, тем самым помогает активному подбору дополнительной информации.

В функциональной системе обратная афферентация, т. е. афферентация, несущая к аппарату акцептора действия информацию о параметрах полученных результатов, завершает всю логическую модель отдельного поведенческого акта. П. К. Анохин считает, что «обратные афферентации, возникающие при каком-либо двигательном акте, следует разделить на две совершенно различные категории: а) направляющую движение и б) результативную афферентацию». При этом первая афферентация, по его мнению, представлена в основном проприоцептивными импульсами от *мышц, осуществляющих движение*, тогда как вторая афферентация всегда *комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся результата предпринятого действия*. Вся категория обратных результативных афферентаций делится, таким образом, на две отдельные формы: а) поэтапную обратную афферентацию, которая соответствует осуществлению новой цели данного поведенческого акта; б) санкционирующую обратную афферентацию, которая закрепляет наиболее успешную интеграцию афферентных возбуждений и завершает логическую функциональную единицу поведения. Это именно тот момент, где, по П. К. Анохину, происходит разделение «процесса» и «результата».

Сигналы с периферии о достаточном рабочем эффекте данной функциональной системы получили название «санкционирующей афферентации», а стадия, на которой организм сигнализирует о достаточности полученного результата (действия), — санкционирующей стадии поведенческого акта, причем стабильная санкция со стороны афферентного аппарата организма является одним из главнейших факторов стабильной и правильной функциональной системы.

Таким образом, центральная архитектура целенаправленного поведенческого акта разворачивается последовательно и включает описанные выше узловые механизмы.

П. К. Анохин подчеркивает, что важнейшим условием выявления взаимоотношений между разными подсистемами и уровнями в каждом конкретном случае является определение «системообразующего фактора», который позволяет объединить в целостную функционально-динамическую систему различные механизмы [1]. П. К. Анохин отмечает, что все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями,

системно взаимосвязаны и получают содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [3].

Таким образом, теоретический анализ данных концепций позволяет отметить, что специфика системного подхода в регуляции психической деятельности состоит в возможности использования интегральных образований психики и поведения, что несмотря на сложность и многоплановость регуляторных механизмов деятельности, функционирования как всего организма человека, так и отдельных его органов реализуется единство психики во всем богатстве выделяемых ее отдельных форм, процессов, уровней, компонентов, функций и возможностей.

### Список использованных источников

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М.: Медицина, 1975. — 447 с.
2. Анохин П. К. Проблема центра и периферии в современной физиологии нервной деятельности // Проблема центра и периферии в нервной деятельности / П. К. Анохин. — Горький, 1935. — С. 9–70.
3. Анохин П. К. Эмоции. Психология эмоций // Тесты / П. К. Анохин. Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Т. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — С. 172–177.
4. Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием: Учебное пособие / Г. Ш. Габдреева. — Казань: Казанский университет, 1981. — 63 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 445 с.
6. Рубинштейн С. Л. Вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психол. — 1955. — № 1. — С. 6–17.
7. Рубинштейн С. Л. Избр. философско-психол. труды / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1997.

### И. В. Волженцева

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

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ РЕГУЛЯЦІЇ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### Резюме

У даній статті проведено теоретичний аналіз проблеми регуляції психічної діяльності, розглянута ця проблема з точки зору системного підходу Б. Ф. Ломова. Аналізуються рівні регуляції дій та їх співвідношення в концепції принципу детермінізму С. Л. Рубінштейна. Подано механізми регуляторного процесу в цілеспрямованому поведінковому акті згідно з теорією функціональних систем П. К. Анохіна.

**Ключові слова:** регуляція психічної діяльності, системний підхід, регуляторні механізми, полісистемність, інтегральність, саморегуляція.

**I. Volzhentseva**

candidate of psychologic sciences,  
Odessa National University after named I. I. Mechnikov

**THEORETICAL ANALYSIS OF SYSTEM APPROACH TO THE  
PROBLEM OF MENTAL ACTIVITY REGULATION**

**Summary**

In the given article the theoretical analysis of the problem of mental activity regulation is hold, the current problem from the point of view of B. F. Lomova's systems approach is considered. Actions regulation levels and their correlation in the concept of a determinism principle of S. L. Rubinshtein are analysed. Regulation process mechanism in the purposeful behavioral act according to the theory of functional systems of P. K. Anokhin is given.

**Key words:** regulation of mental activity, system approach, regulation mechanisms, poly-system, integrality, self regulation.

**Вікторія Вікторівна Грандт**

аспірантка, Запорізький національний університет,  
кафедра практичної психології

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ ПРАЦІ НА ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено теоретичному огляду проблеми впливу екстремальних умов праці на професійне здоров'я особистості. Розглянуто розуміння поняття екстремальні умови праці та їх класифікацію. Висвітлено особливості діяльності представників екстремальних професій та її вплив на професійне здоров'я.

**Ключові слова:** екстремальні умови праці, екстремальна ситуація, екстремальні професії, стрес, адаптація, професійне здоров'я, здоров'я.

У сучасному соціально-економічному середовищі, збільшується кількість спеціалізованих служб порятунку та ризикованих видів професій (пожежні, працівники «швидкої допомоги», рятувальники та ін.), що обумовлює зростання числа осіб, змушених виконувати професійну діяльність в умовах, небезпечних для здоров'я та життя.

Збереження професійного здоров'я в екстремальних умовах праці потребує достатньо багато резервів організму, певних індивідуально-психологічних особливостей та різноманітного репертуару поведінки професіонала, які б надали можливість діяти в екстремальних умовах праці з найбільшою результативністю і з найменшими витратами для організму.

Аналіз літератури показує, що під терміном «екстремальні умови» одні автори розуміють «надзвичайні подразники» (за І. П. Павловим), інші — надмірно складні умови (за В. І. Ковальовим), «умови, несприятливі для життєдіяльності» (за В. Д. Марищук, К. Д. Шафранським), «сукупність обставин, що створюють небезпеку для життя» (за А. С. Ромену); «стресори» (за Г. Сельє) і т. д. [5].

Шапарь В. Б. розподіляє екстремальні умови на: екстремальні умови техногенного характеру (пожежі, транспортні аварії, аварії з викидами радіоактивних речовин, аварії на промисловості тощо); природного походження (природні пожежі, небезпечні гідрологічні, геологічні, метеорологічні, географічні явища); біолого-соціального характеру (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, різні акти насилля, голод, тероризм тощо); екстремальні умови, що пов'язані зі зміною хімічного стану води, ґрунту, інфекційними захворюваннями тварин, рослин і людей [8].

Дані умови можуть створювати «екстремальну ситуацію» — ситуацію на певній території, що склалася в результаті аварії, небезпеки природного явища, стихійного лиха, яка може спричинити за собою людські жертви, нанести втрати здоров'ю, принести значні матеріальні втрати та порушити умови життєдіяльності людей [8]. В той же час Баєва І. А. підкреслює не-

однозначність тлумачення поняття «екстремальної ситуації» і складність, яка пов'язана з варіативністю самої екстремальної ситуації та багатомірністю джерел її виникнення [3].

Караяні А. Г. підкреслює, що у більшості екстремальних ситуацій фактори небезпеки, як правило, більш-менш однорідні. Вони проявляються за певними законами та ритмами. Саме тому їх можна передбачити, що дає можливість вибрати відповідні засоби забезпечення безпеки життєдіяльності» [3].

В психологічній літературі також виділяють певні умови діяльності, за якими її можна класифікувати як екстремальні. До звичайних умов діяльності відносять такі умови, які забезпечують нормальне функціонування всіх систем організму людини і не викликають надмірного нервово-психічного напруження. До особливих умов діяльності відносять такі умови, в яких можлива загроза виникнення небезпечної ситуації. До останньої групи екстремальних умов діяльності відносять ті умови, в яких присутня реальна вітальна загроза, і зазвичай високий рівень нервово-психічної напруги.

Діяльність представників екстремальних професій пов'язана з такими умовами праці, як: робота із загрозою для життя; висока відповідальність за прийняті рішення; виконання ускладнених функцій; збільшення темпу діяльності; дефіцит часу на виконання очікуваних дій; переробка великих об'ємів інформації; ускладнені фактори робітничого середовища; монотонність роботи в умовах очікування сигналу до екстремальної діяльності [6].

Діяльність в екстремальних умовах висуває високі вимоги до представників ризикованих професій. Такі люди повинні вміти постійно контролювати свій стан, швидко приймати рішення, адекватно оцінювати ситуацію і навіть бути готовим віддати життя в разі крайньої необхідності. Все це потребує значних психічних зусиль і психологічної стійкості [1].

На представників ризикованих професій діє ряд факторів, кожен з яких чинить специфічний вплив на діяльність і поведінку особистості. Однак, в екстремальних умовах існують загальні закономірності діяльності:

- При роботі в екстремальних умовах відмічається три види психічної напруги — емоційна, неемоційна та змішана. Емоційна напруга виникає під дією емоціогенних факторів, що викликають почуття тривоги, страху, ризику для життя тощо. Неемоційна напруга виникає в умовах з підвищеними вимогами до розумових ресурсів і рухового апарату. Змішана емоційна напруга характеризується різною «питомою вагою» емоційного компоненту в загальній структурі напруги і буває найбільш характерною для різних видів діяльності в екстремальних умовах.

- Емоційні умови праці викликають коливання працездатності людини або її спад, особливо при сильній емоційній нарузі. В деяких випадках відбувається втрата трудових навичок.

- Коливання працездатності залежить від індивідуальних особливостей особистості, перш за все від властивостей нервової системи. Люди з сильною нервовою системою більш стійкі до екстремальної напруги, а пред-

ставники «Слабкого типу» більш піддаються надпотужним впливам, у них часто спостерігається розгубленість і зменшується надійність виконання роботи.

- Емоційна стійкість і надійність роботи підвищується, якщо людина наперед ознайомлена із особливостями діяльності, що на неї чекає. З іншого боку, до екстремальних умов діяльності можна звикнути, і це відомо представникам ризикованих професій.

- Велике значення при роботі в екстремальних умовах відіграють моральні, волевові та інші характеристики особистості, особливо розвиток почуття відповідальності. Для оцінки цієї якості, останнім часом у психології використовується термін «надійність особистості» [6].

Дослідник в області екстремальної психології Лебедев В. І. говорить про те, що загроза для життя в екстремальних умовах діяльності певним чином впливає на психічний стан особистості. Він стверджує, що більшість представників ризикованих професій в умовах серйозного ризику відчують стеничні емоції, а також проявляють героїзм та мужність без паніки та страху.

Відомо чимало випадків гіпермобілізації функціонального стану організму людини в екстремальних ситуаціях, що збільшує можливості виживання в небезпечних умовах. Ця реакція, очевидно, склалася в процесі еволюції і проявляється лише в екстремальних станах [7].

У літературі нерідко висвітлюються питання про гіпермобілізацію фізіологічних резервів організму людини в екстремальних умовах. Викладаються факти виживання різних індивідуумів шляхом різкого підвищення працездатності: м'язової сили, швидкості, спритності, швидкості рефлексорних реакцій і т. п. [7].

Але, коли функціональний резерв невеликий, то вже невелике збільшення ступеня напруги регуляторних систем у відповідь на стресогенний вплив середовища може викликати порушення гомеостазу.

При дії емоційної напруги на здоровий організм виникає специфічна інтеграція інформаційно-регуляторних, енергетичних (метаболічних, вегетативних) процесів, яка дозволяє організму зберегти гомеостаз. Емоції є своєрідною системою біологічного пристосування організму людини до різних умов соціального середовища [7].

Порушення вегетативного гормонального балансу в умовах впливу емоційних чинників веде до дезадаптації та розвитку різноманітних патологічних реакцій, що зачіпають регуляторні і метаболічні процеси. Поряд з гіпертонічною хворобою і невротами емоційне напруження призводить до розвитку атеросклерозу. Перенапруження центральної нервової системи викликає порушення метаболічного гомеостазу в органах, судинних стінках і всіх системах організму [7], що може викликати різні види захворювань і в результаті спричинити втрату професійного здоров'я.

Серед психічних відхилень, які діагностуються у представників екстремальних професій виділяють: порушення когнітивних психічних процесів, психічну дезадаптацію, спектр психосоматичних розладів, афективно-шокові реакції, істеричні психози, різноманітні види неврозів тощо [1].

В ряді випадків загроза для життя викликає у представників ризикованих професій розвиток неврозів, які проявляються у вигляді тривожного стану [2]. В таких ситуаціях досить чітко проявляються стійкі риси особистості та її установки. В той же час варто чітко уявляти, що навантаження, яке впливає на психіку людини при загрозі життю, — це перш за все навантаження на її нервову систему. Властивості ж нервової системи у всіх людей індивідуальні, а отже і навантаження по-різному впливає на їх працездатність. У деяких людей в момент, коли критична ситуація ставить високі вимоги до діяльності, настає етап психічної нестійкості, а деякі, навпаки, мобілізують всі резерви для досягнення поставленої мети [1]. Успішність діяльності працівника в екстремальних умовах істотно залежить від природних властивостей його нервової системи та темпераменту.

Частина дослідників вважає, що ефективність дій людини в екстремальних умовах залежить від типу її поведінки, і, зокрема, виділяється три типи: «напружений», «боягузливий», «гальмівний». Так, «напружений» тип характеризується підвищеною напруженістю у виконанні завдання, «боягузливий» — у навмисному ухилянні від виконання доручених йому функцій, «гальмівний» — виражається в повній загальмованості його дій (Є. А. Мілерян, А. В. Солодкова). У зарубіжній літературі вказується на два типи реакцій людини в екстремальних умовах. Перший тип реакції полягає в тому, що суб'єкт у першу чергу звертає увагу не на себе, а на усунення небезпеки (Ліндслі). Другий тип показує зворотний порядок подій (Функстейн, Кінг, Дролетте) [5]. Деякими авторами [7] правомірно поставлено питання про дві стратегії пристосувальної поведінки — активної і пасивної, про роль суб'єктивної оцінки стресової ситуації в професійній діяльності людини. У роботах В. А. Петровського з проблеми поведінки суб'єкта в умовах небезпеки наголошується, що деякі індивіди за наявності очевидної загрози відчувають гострий потяг до неї [5].

На цей рахунок цікавою є думка Теплова Б. М. стосовно вибору екстремальної професії, яка передбачає ризик. Він вважає, що існують люди, для яких небезпека є життєвою потребою. Вони прагнуть до неї і в боротьбі з нею знаходять велику радість і сенс життя. Теплов Б. М. говорить про те, що якби небезпека завжди викликала негативну і болісну емоцію страху, то тоді б бойова ситуація, яка завжди пов'язана з великою небезпекою, не мала би в собі нічого притягального, що дає велику насолоду. Таким чином, існують важко пояснювані стеничні емоції як відповідь на небезпеку [4].

Лебедев В. І. стверджує, що у представників ризикованих професій постійно присутня готовність до ризикованих дій, але вона не завжди усвідомлюється. Така готовність, що супроводжується відповідною психічною напругою в адекватній формі, є закономірною реакцією на небезпеку [2]. На думку Севастьянова В. І., почуття небезпеки не повинно зникати. Це почуття включає в себе психологічні, в тому числі емоційні механізми, що активізують мислення людини у випадку аварії [4].

Людина, знаходячись у складних умовах, здатна виробити навички найбільш адекватних реакцій, які забезпечать правильну мобілізацію власних

функцій. В ряді випадків екстремальна ситуація має зтяжний вплив на людину, викликає порушення поведінки, конфліктність, а також соціальні девіації [4]. Тому адаптаційні можливості є однією з найважливіших особливостей будь-якої живої системи. Процес адаптації організму до умов зовнішнього середовища може бути залежним від взаємодії між керуючим і виконавчим контурами регулювання. З урахуванням ролі кожного з них в реалізації адаптаційних реакцій організму перехід від одного функціонального стану до іншого відбувається в результаті змін одного з трьох властивостей біосистеми: рівня функціонування; функціонального резерву; ступеня напруги регуляторних механізмів [7].

Можна констатувати, що переважна більшість дослідників, які вивчали поведінку людини і тварин, а також функціонування організму в екстремальних умовах, виходили з того, що стрес шкідливий, і тому описували різні патологічні зміни організму і пропонували безліч способів для уникнення його негативного впливу [7].

Як ми бачимо, професійна діяльність представників екстремальних професій відрізняється від інших сфер частим нервово-психічним та емоційним напруженням, зумовленим як змістом, так і умовами роботи. Ці професії передбачають підвищений фактор ризику, дефіцит інформації і часу на обміркування, необхідність прийняття адекватного рішення, високу відповідальність за виконання поставлених завдань, наявність неочікуваних перешкод. В таких екстремальних умовах роботи важливими чинниками є стресостійкість та адаптивність, за відсутності яких може порушуватись професійне здоров'я особистості [1]. Тому проблема збереження і зміцнення професійного здоров'я представників екстремальних професій набуває особливої актуальності. Існує об'єктивна потреба в дослідженнях професійного здоров'я представників даної сфери діяльності, а також ресурсів та способів їх застосування для його збереження.

### Список використаних джерел

1. Бондар Г. О. Характеристика екстремальних умов діяльності представників ризикованих професій / Г. О. Бондар // Сьома Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Сучасний соціокультурний простір 2010». — <http://intkonf.org/>
2. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях / Лебедев В. И. — М. : Политиздат, 1989. — 303 с.
3. Психология экстремальных ситуаций / [под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых]. — 2-е изд., стер. — М. : Психологический ин-т РАО, 2008. — 304 с.
4. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / [сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченок]. — М. : АСТ, 2000. — 480 с.
5. Самонов А. П. Влияние экстремальных условий на эффективность действий пожарного подразделения в связи с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями пожарных : дис. ... канд. психол. наук : 19.01.05 / Алексей Петрович Самонов. — М., 1978. — 198 с.
6. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. — Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. — 276 с.
7. Современные технологии восстановительной медицины / [под ред. А. И. Труханова]. — М. : Медика, 2004. — 288 с., ил.
8. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций / Шапарь В. Б. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 452 с.



**В. В. Грандт**

аспірантка,  
Запорожский национальный университет,  
кафедра практической психологии

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ТРУДА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ**

#### **Резюме**

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы влияния экстремальных условий труда на профессиональное здоровье личности. Рассмотрено понимание понятия экстремальные условия труда и их классификация. Освещены особенности деятельности представителей экстремальных профессий и ее влияние на профессиональное здоровье.

**Ключевые слова:** экстремальные условия труда, экстремальная ситуация, экстремальные профессии, стресс, адаптация, профессиональное здоровье, здоровье.

**V. Grandt**

postgraduate student,  
Zaporogie national university

### **PSYCHOLOGICAL ANALIZ OF THE INFLUENCE OF EXTREME CONDITIONS OF THE WORKS ON THE PROFESSIONAL HEALTH OF PERSONALITY**

#### **Summary**

The article is devoted to the theoretical review of problem of the influence of extreme conditions of the works on the professional health of personality. Considered understanding of the concept of the extreme conditions of the works and their classification. Considered the peculiarities of the professional activity of the representatives of extreme professions and its impact on the professional health.

**Key words:** extreme conditions, extreme situation, extreme profession, stress, adaptation, professional health, health.

**Ольга Анатоліївна Гульбс**

кандидат психологічних наук, доцент

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

## САМОВІДНОШЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті розглядається проблема розвитку самовідношення викладача ВНЗ як компонента його професійної свідомості. Розкриваються зміст і напрямки розвитку професійної свідомості та самосвідомості викладача, описані модель і технологія розвитку самовідношення у викладача вищої школи на етапі професійної підготовки та професійної діяльності у ВНЗ.

**Ключові слова:** «Я-концепція», професійні стосунки особистості, професійна свідомість, самосвідомість, самокерування, самовідношення, самоцінність, саморозвиток, самоінтерес, саморозуміння.

**Постанова проблеми.** У зв'язку з глибинними соціально-економічними змінами, що відбуваються в суспільстві, потреба у викладачах вищої школи як творчої особистості стає усе більш актуальною. В зв'язку з цим виникає необхідність глибше досліджувати сутність самого викладача як суб'єкта діяльності, зрозуміти закономірності його професійного розвитку. Ці проблеми вимагають пошуку нового змісту теорії і практики професійної свідомості викладача вищої школи. Об'єктивна потреба у вдосконаленні освітнього процесу, створенні умов для розкриття внутрішнього потенціалу особистості викладача вищої школи на основі позитивного самовідношення, недостатня розробленість методологічних і організаційно-методичних основ його розвитку у майбутнього викладача і професіонала визначили актуальність даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** У системі професійної освіти методологія особистісно-орієнтованого підходу велику роль відводить питанням саморозвитку, самопізнання, самопроекування особистості викладача (О. Г. Асмолов, К. А. Абульханова-Славська, С. Н. Бегидова, К. І. Бузаров, С. Д. Максименко, К. Д. Черміт і ін.), підготовки студентів, майбутніх викладачів до творчої професійної діяльності (Є. О. Клімов, О. Ф. Бондаренко, В. А. Семіченко, Н. М. Сажіна, Ф. П. Хакунова і ін.), активізації вузівського навчання (Р. О. Галустов, М. Р. Кудяєв, І. Ф. Харламов і ін.), сучасних технологій навчання у вищій школі (І. П. Підласний, Л. П. Одерій, Д. В. Чернилевський і ін.), сучасної теорії і практики формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи (І. К. Ісаєв, З. К. Меретукова, В. І. Слободчиков і ін.) [1–3; 5; 6; 8; 9; 12]. Однією з найважливіших професійних якостей особистості викладача є сформоване у нього позитивне відношення до себе і інших, оскільки будь-який прояв його соціальної суб'єктності супроводжується включенням в цей процес його самовідношення.

У сучасних дослідженнях є підстави (С. Л. Рубінштейн, О. В. Брушлінський, Д. Б. Богоявленська, С. Д. Максименко, П. Я. Пономарьов і ін.) вважати, що особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура і специфіка відношення особистості до власного «Я» роблять регулюючий вплив практично на всі аспекти поведінки і діяльність людини, граючи найважливішу роль у встановленні міжособистісних стосунків, в постановці і досягненні цілей, в способах вирішення кризових ситуацій (В. О. Андрєєва, Н. В. Кузьміна, В. А. Семіченко, В. В. Столін, В. В. Третяченко, С. Р. Пантелєєв, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко і ін.) [6; 7; 12; 13; 14–16].

Дослідження розвитку позитивного самовідношення викладача, дозволило виявити, що в психолого-педагогічній літературі дана проблема не отримала достатнього освітлення. Є протиріччя: між практичною потребою в викладачах вищої школи з сформованим і розвиненим позитивним самовідношенням і недостатністю розробленості механізмів і методик його розвитку.

**Формування мети та постановка задачі.** Обґрунтувати зміст і напрями розвитку позитивного самовідношення як компонента професійної свідомості викладача вищої школи в процесі їх професійної підготовки і професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння психолого-педагогічної та соціальної суті самовідношення (Н. І. Сарджвеладзе (1989), В. В. Столін (1985), С. Р. Пантілєєв (1991)), дозволяє теоретично досліджувати його структуру як деяку «систему когнітивних, емоційних, оцінних і поведінкових ознак», складність якої пов'язана з рівнем розвиненості самосвідомості особистості. Розглядаючи самовідношення як особливу багатофакторну, соціальну, індивідуалізовану, відносно стійку систему, можна виявити динаміку її позитивного розвитку у взаємозв'язку із становленням таких якостей, як самоцінність, самоповага, самоприйняття і ін. [4; 13].

Цілісна Я-концепція розглядається Р. Бернсом (1986) як сукупність всіх представлень індивіда про себе, зв'язана з оцінкою і про інших. Описову складову Я-концепції найчастіше називають образом «Я», або уявленням про себе. Ряд авторів С. Р. Пантілєєв, (1991), В. В. Столін (1985) розуміють це як самовідношення. С. Р. Пантілєєв (1991) відзначає, що образ «Я» — це і самооцінка, і самоповага, і самоприйняття, і емоційно-ціннісне відношення до себе. В. В. Столін (1985) просто називає це як самовідношення. Дослідники зарубіжної психології використовують такі критерії, як: узагальнена самооцінка, самопочуття, кохання до себе, самоповага, самоприйняття, установка на себе (Х. Маркус (1993), П. Нуріус (1993)). В той же час аналіз такої відмінності показує, що в досліджуваній проблемі немає певних концептуальних розмежувань. Стійкої термінологічної бази у сфері дослідження самовідношення доки недостатньо. Існують спроби теоретичного (А. В. Візгіна (1987), Л. Я. Гозман (1995), Ю. Н. Емельянов (1994), А. М. Колишко (2001)) осмислення феномена самовідношення [4, с. 129–130].

С. Л. Рубінштейн (1957), визначаючи рушійні сили розвитку, самосвідомості показував, що не свідомість народжується з самосвідомості, з «Я»,

а самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особистості, у міру того як вона стає самостійним суб'єктом. Перш ніж стати суб'єктом практичної і теоретичної діяльності, «Я» самоформується в ній [11, с. 208].

Аналізуючи ті зміни, які намічаються в сучасній професійній освіті, виникає необхідність закладати в особистість майбутнього викладача механізми саморозвитку, саморегуляції, самозахисту та ін. Для цього як майбутньому викладачеві, так і працюючому потрібно допомогати стати суб'єктом самовивчення свого власного «Я». Не дивлячись на слабку розробленість феномена самовідношення, є дослідження, в яких вказується необхідність його використання в професійній діяльності викладача (З. В. Кульневич (1999), Л. Н. Кубашичева (2000), В. В. Третяченко (2000), Н. Д. Шевченко (2006)) [4; 14; 16].

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє говорити про існування різних підходів розгляду відношення людини до себе. З них можна виділити наступні: розуміння самовідношення як афектного компонента самосвідомості (самовідношення в структурі самосвідомості), як риси особистості (самовідношення в структурі особистості), як компонента саморегуляції (самовідношення в системі саморегуляції). Інтеграція цих підходів можлива на основі принципу єдності діяльності особистості і свідомості [4, с. 131].

Системний аналіз самовідношення передбачає його розгляд як представленого одночасно на наступних рівнях буття людини: діяльності, особистості як суб'єкта цієї діяльності і самосвідомості як смислового ядра особистості. Включення в діяльність, особистість осмислює себе як суб'єкта діяльності, результатом такого осмислення є відношення особистості до себе як вираження в самосвідомості особистісного сенсу «Я» по відношенню до мотивів самореалізації. Формуючи в процесі осмислення особистістю себе як суб'єкта життєвих стосунків, самовідношення виступає в структурі особистості як смислова диспозиція. При цьому, будучи стійкою, відносно незалежною від актуального життєвого досвіду, воно проектується в діяльність як установка, стан готовності особистості до тієї або іншої поведінки (Рубінштейн, 1986) [11, с. 216].

Ряд дослідників вважають, що для володіння здатністю відчувати емоційний стан іншої людини, сприймати смислові відтінки його внутрішнього світу і поглянути на обставини очима співбесідника, необхідно виробити, перш за все, у себе позитивне самовідношення (А. Н. Алексєєва (1983), А. М. Ахмедханов (1983), В. С. Мерлін (1986)). Тому дуже поважно в стінах вузу формувати у майбутніх та діючих викладачів позитивне самовідношення, оскільки багатство, різносторонність і емоційна насиченість педагогічної діяльності вимушують викладача пильно вивчати себе як професіонала. Слід підкреслити, що при розвитку професійної свідомості відбувається не лише усвідомлення тих або інших професійно значимих якостей особистості, але і формується певне самовідношення (позитивне або негативне). Викладач переживає почуття задоволеності або незадоволеності своєю працею, емоційно переживає відповідність «образу Я» ідеальному образу себе як професіонала. У зв'язку з чималою понятійною нестійкістю

структури самовідношення з опорою на теорію цілісної свідомості викладача можна запропонувати структуру самовідношення на базі більш узагальнених концептуальних підходів: «Я» як реальність, «Я» як цінність і «Я» як можливість (Л. В. Давіденко, 2006) (рис. 1).

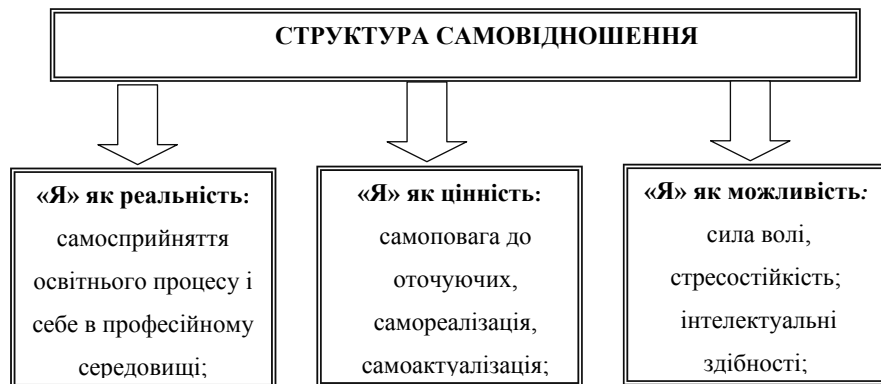


Рис. 1. Схема структури самовідношення (за Л. В. Давіденко)

Макроструктура «Я як реальність» характеризує сприйняття викладачем освітнього процесу, себе в реальній дійсності професійного освітнього середовища. «Я як цінність» — характеризує соціально значимі чинники самовідношення суб'єкта освіти. «Я як можливість» — показує мотиваційно-прогностичні чинники позитивного самовідношення [4, с. 131–132]. Відповідно до структури самовідношення нами розроблена модель розвитку позитивного самовідношення у викладача ВНЗ (рис. 2).

В основу цієї моделі покладена стратегічна спрямованість професійної діяльності викладача ВНЗ, яка включає: вимоги державного освітнього стандарту, соціуму і освітніх установ до особистості викладача, вирішення проблеми підготовки викладача нового типа професійної свідомості, розвинених особистісних професійних якостей з високим рівнем рефлексивно-критичного мислення. Систематизуючою метою є розвиток у викладача ВНЗ позитивної рефлексії як обов'язкового компонента особистості викладача, що несе гуманізм в професійній діяльності.

Запропонована модель містить основні умови розвитку позитивного самовідношення викладача ВНЗ. До них відносяться: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційний і особистісні якості викладача. Особлива увага приділяється таким загальним здібностям викладача, як інтелектуальні, рефлексивні, когнітивні і спеціальні, які реалізуються в професійній діяльності, і ті, які формують професійну свідомість: проєктні, комунікативні, конструктивні, педагогічні та ін. Прояв міри самосвідомості викладача може фіксуватися рівнями: позитивний, негативний, високий, середній, низький, а також адекватний, неадекватний.

Спираючись на розроблену модель розвитку позитивного самовідношення у викладача ВНЗ, нами запропонована технологія його розвитку при підготовці і в професійній діяльності викладача (рис. 3).

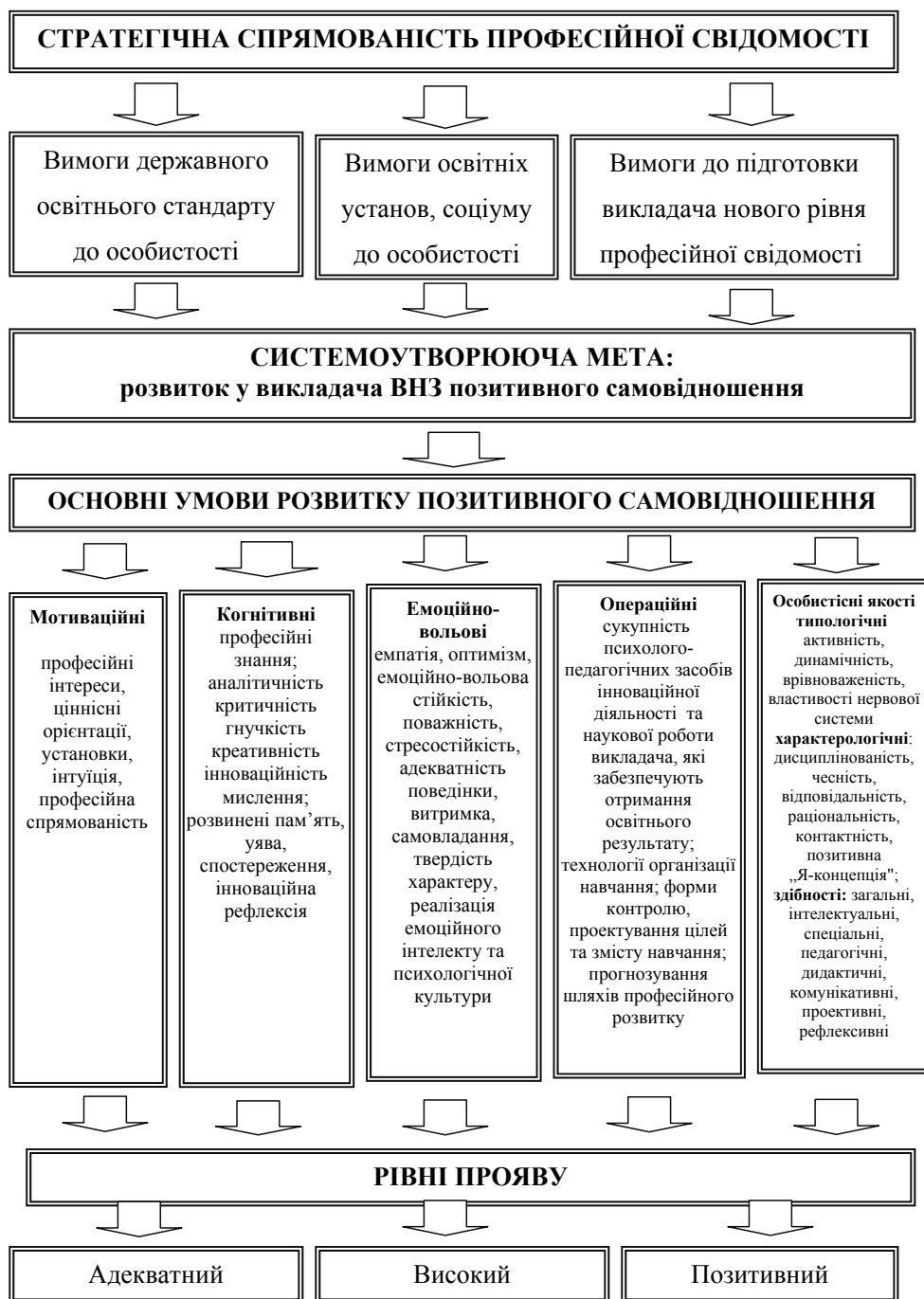


Рис. 2. Модель розвитку позитивного самовідношення у викладача ВНЗ

Основні напрями, через які здійснюється технологічний процес, що дозволяє розвивати позитивне самовідношення викладача, складається з наступних взаємопов'язаних етапів.

**Діагностичний етап** — направлений на вивчення рівня сформованості суб'єктивного самовідношення викладача до професійної діяльності. Вивчаються: міра реалізації акмеограми викладача, результати його атестації, рівень комп'ютерної компетентності, когнітивні і емоційно-вольові якості. Важливе значення має відношення викладача до наукової і інноваційної діяльності.

В зв'язку з цим аналізується коло наукових інтересів викладача, результати його наукової роботи, наявність розробки авторських програм і навчальних посібників за предметами, що викладаються.

Відношення викладача до інноваційної професійної діяльності носять суто суб'єктивний характер. Це вимагає сформованості у викладача інноваційного мислення на рівні інноваційної рефлексії.

На основі проведеного діагностичного дослідження, викладач складає якісний опис своїх позитивних і негативних якостей, що виражають професійну свідомість і його самовідношення до професійної діяльності.

**Організаційно-діяльнісний етап** дозволяє врахувати результати діагностики з метою складання програми корекції розвитку позитивного самовідношення викладача до професійної діяльності. Це один із складних етапів в професійній діяльності, який направлений на розвиток професійної свідомості викладача і його провідного компонента самовідношення. Він має декілька напрямів:

1. **Мотиваційний напрям** — передбачає розвиток позитивних мотивів і установок в когнітивній, емоційно-вольовій, поведінковій, соціальній і професійній сферах діяльності викладача. Цей напрям безпосередньо бере участь у зміні професійної свідомості викладача і його провідної категорії самовідношення. Формується самовпевненість, самоінтерес до професійної діяльності, самоцінність як викладача. Викладач працює над своїми когнітивними і емоційно-вольовими якостями, виробляючи саморозуміння своєї діяльності, формується самоповага і позитивне відношення до інших як учасників його успішної професійної діяльності.

2. **Психолого-педагогічний напрям** — допомагає викладачеві ефективніше реалізовувати провідні принципи організації процесу навчання студентів, впроваджувати їх в систему викладання, що склалася, намічати етапи розвитку і виховання студентів, піклуватися про вдосконалення навчального процесу, виробляти позитивне відношення до інших важливих співучасників професійної діяльності викладача. Цей напрям дозволяє розвивати професійну свідомість в безпосередній професійній діяльності і такі компоненти, як самосприйняття, емоційний комфорт, моральна стійкість, внутрішня чесність.

3. **Методичний напрям** тісно взаємозв'язаний з психолого-педагогічним і розділені умовно. Обидва цих напрями ефективно розвивають професійну свідомість викладача і ведучий його компонент самовідношення в безпосередній професійній діяльності: формування образу діяльності, методів,

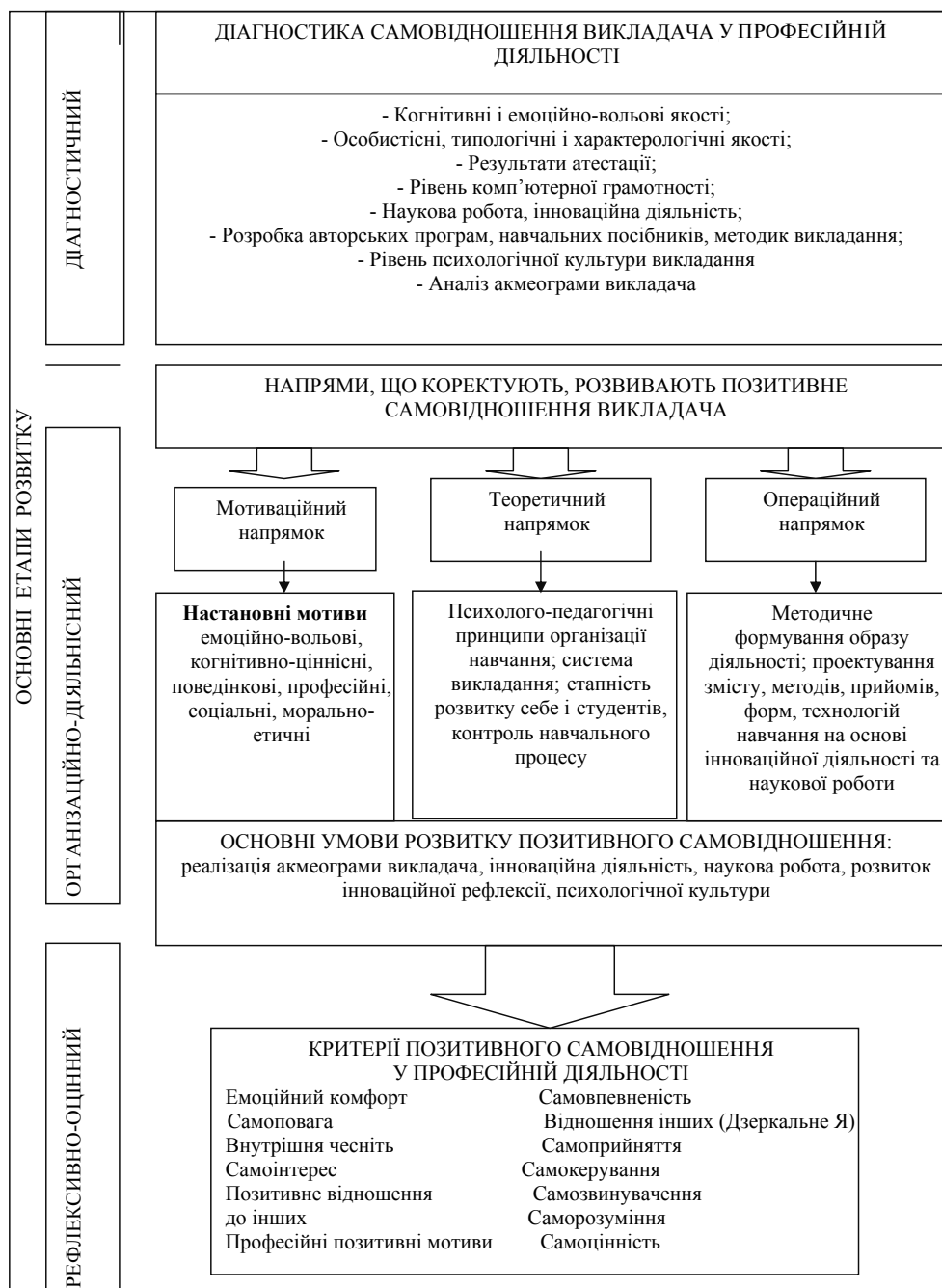


Рис. 3. Схема розвитку позитивного самовідношення викладача ВНЗ в професійній діяльності



прийомів, технологій навчання, проектування змісту предмета, що викладається, формування наукового образу мислення свого і студентів, вироблення інноваційної рефлексії, впровадження інноваційних технологій, форм і методів навчання, реалізація психологічної культури викладача. Даний напрям розвиває такі категорії професійної свідомості, як самокерування, самоповага, відношення до інших. Посилюється контроль інших, зокрема, діяльності студентів, і в зв'язку з цим викладач жорсткіше здійснює самоконтроль, самозвинувачення, прагне до саморозуміння.

Таким чином, рефлексивно-оцінний етап дозволяє на основі проведеного дослідження виділити наступні критерії оцінювання позитивного самовідношення викладача як компонента професійної свідомості, який найбільш розвивається в безпосередній викладацькій діяльності: на основі позитивного відношення до інших, розуміння відношення інших до себе розвивається самоповага, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, самоцінність, саморозуміння, самокерування поведінкою, самоприйняття.

Розроблена нами теоретична модель самовідношення і сконструйована на її основі процесуально-діяльнісна схема технології розвитку самовідношення викладача ВНЗ дозволяє розвивати позитивне самовідношення як майбутнього педагога, так і професіонала — викладача.

У ряді вузів України нами досліджувалися наступні групи респондентів: магістри, майбутні викладачі (114 чоловік); молоді викладачі, стаж роботи до 5 років (109 чоловік); викладачі із стажем роботи від 5 до 10 років (112 чоловік) і викладачі із стажем роботи понад 10 років (107 чоловік). Всього у дослідженні прийняло участь 442 респонденти. У дослідженні було використано наступні методики: «Методика дослідження самовідношення (МДС С. Р. Пантілеєва)»; «Соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймона» [10, с. 457–465].

Студенти-магістри і викладачі підбиралися за принципом викладання гуманітарних дисциплін у ВНЗ, оскільки ми вважаємо, що, з одного боку, до цих викладачів пред'являються високі вимоги відносно морально-етичних якостей, а з іншого боку, вони самі покликані розвивати гуманні особистісні якості у студентів, тому в професійній діяльності ці викладачі потребують постійної корекції особистісних якостей через освітні вимоги вищої школи, які постійно змінюються. Ці викладачі працюють на кафедрах філософії, психології, педагогіки, історії, слов'янської та іноземної філології.

На першому етапі діагностики було виявлено, що магістри і молоді викладачі відрізнялися від двох інших груп за наступними параметрами: самовпевненість, мали утруднення в професійній діяльності (41,3 %), слабо розвинені механізми рефлексії (34,5 %). У той же час інтереси до інноваційної діяльності, інноваційних технологій навчання (64,6 %), до наукових розробок (67,9 %) виявилися більшою мірою, чим в групах викладачів з великим досвідом роботи.

Третя група викладачів (стаж роботи від 5 до 10 років) проявляли високий інтерес до самоактуалізації (83,7 %), саморегуляції психічного стану (81,2 %), активно розвивали самостійність (86,4 %), прийняття себе

іншими, відчували емоційний комфорт (91,3 %), намагались подолати внутрішню конфліктність (78,6 %). У групі викладачів вище 10 років самовідношення до професійної діяльності виявлене неоднозначне. Ряд викладачів досягли високого позитивного самовідношення як до себе, так і до інших (61,7 %), проявляли високий рівень самоконтролю (64,1 %). Ці викладачі проявляли позитивне самовідношення до наукової діяльності і впровадження інноватики у навчальний процес. Але у декількох викладачів спостерігалось емоційне вигорання (12,5 %), деформація когнітивних і емоційно-вольових якостей особистості (8,3 %).

Проведені дослідження свідчать про те, що кожна група викладачів потребує особливого підходу до розвитку і корекції професійної свідомості і його ведучого компонента — самовідношення.

Згідно з виявленими якостями та рівнями розвитку самовідношення викладачів для кожної групи досліджуваних була розроблена корекційна програма, яка була направлена на сприяння успішної соціально-психологічної адаптації магістрів — майбутніх викладачів та молодих викладачів (до 5 років): розвиток позитивних взаємовідношень з іншими, формування стресостійкості, зниження внутрішньої конфліктності, розвиток позитивного відношення до себе і інших, зміна негативних мотиваційних установок на позитивні. У третій групі викладачів (від 5 до 10 років) на тренінгових заняттях увага приділялась підвищенню наступних показників: самовпевненість, самокерування, самоцінність. У групі викладачів з досвідом роботи вище 10 років використовувались тренінги різного напрямку. З рядом викладачів займались корекцією деформації їх особистісних якостей та зниженням емоційного вигорання. Більшість викладачів удосконалювала якісні показники своєї професійної свідомості і його ведучого компонента — самовідношення. Таким чином, дослідження показало, що розвиток та корекція самовідношення викладачів ВНЗ дозволяє ефективно розвивати їх професійну свідомість.

### **Висновки**

1. Розвиток професійної свідомості майбутніх викладачів та професіоналів розгортається в процесі професійної підготовки та професійної діяльності викладачів.

2. В процесі розвитку професійної свідомості викладачів ВНЗ особливе значення має його ведучий компонент самовідношення, який виступає базовим в процесі трансформації відношення в професійну свідомість, що забезпечує подолання викладачем утруднень в професійній діяльності.

3. Теоретико-методологічний аналіз проблеми, розробка моделі та технології розвитку самовідношення викладача ВНЗ на етапі підготовки і в професійній діяльності, проведені експериментальні дослідження з викладачами з різним досвідом роботи, дозволяють стверджувати, що в ході застосування корекційних вправ і практикуму рефлексії розвиток професійної свідомості і його ведучого компоненту — самовідношення у викладачів різних груп професійного досвіду значно покращився. Психокорекційні методики і практикум рефлексії дозволили знизити такі показники, як самозвинувачення, внутрішній конфлікт, та покращили самовпевненість,

самокерування, самоцінність, самосприйняття, самоповага, емоційний комфорт.

4. Апробація технології розвитку самовідношення як компонента професійної свідомості показала важливість всіх її етапів: діагностичного, організаційно-діяльничого та рефлексивно-оціночного.

5. Дослідження проблеми розвитку позитивного самовідношення викладача ВНЗ показує, що вживання інноваційної психолого-педагогічної орієнтації освітнього процесу направлено на розвиток високого рівня професійної свідомості викладача і підвищує його компетентність у всіх сферах професійної діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская — М., 1986. — 327 с.
2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2002. — 480 с.
3. Бондаренко А. Ф. Задачи исследования профессионального сознания психолога-практика / А. Ф. Бондаренко, Н. А. Кучеровская // Матер. Всеук. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи». — Тернопіль, 2003. — 264 с.
4. Давиденко Л. В. Формирование самоотношения личности учителя в вузе / Л. В. Давиденко // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». — Ростов-на-Дону: ИПО РГПУ, 2006. — № 2. — С. 129–136.
5. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. 2000. — № 3. — С. 35–47.
6. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе: В 2 т. Т. 1: Теоретико-методические проблемы генетической психологии. — К.: Форум, 2002. — 319 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996. — 487 с.
8. Одерій Л. П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій: Монографія / Л. П. Одерій. — К.: ІСДО, 1995. — 196 с.
9. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. — 1998. — № 2. — С. 3–4.
10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара: БАХРАХ-М, 2002. — С. 457–465.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
12. Семиченко В. А. Моделирование структуры педагогической деятельности / Семиченко В. А. — КДГІ — Ялта: НМЦ «Надія», 2000. — 76 с.
13. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: МГУ, 1983. — 286 с.
14. Третьяченко В. В. Управлінські команди: методологія та теорія, формування і розвиток: Монографія / В. В. Третьяченко. — Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2004. — 300 с.
15. Чепелева Н. В. Проблемы психологической герменевтики: Монографія / Н. В. Чепелева. — К.: Міленіум, 2004. — 276 с.
16. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість: специфіка психологічного явища / Н. Ф. Шевченко // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — 2005. — № 14. — С. 98–106.

**О. Гульбс**

кандидат психологических наук, доцент,  
Краматорский экономико-гуманитарный университет

**САМООТНОШЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СОЗНАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Резюме**

В статье рассматривается проблема развития самоотношения преподавателя вуза как компонента его профессионального сознания. Раскрывается содержание и направления развития профессионального сознания и самосознания преподавателя, описаны модель и технология развития самоотношения у преподавателя высшей школы на этапе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности в вузе.

**Ключевые слова:** «Я-концепция», профессиональные отношения личности, профессиональное сознание, самосознание, самоуправление, самоотношение, самооценочность, саморазвитие, самоинтерес, самопонимание.

**O. Gulbs**

candidat of psychological sciences, associate of professor,  
Kramatorsk economic-humanical institute

**SELFRELATION AS COMPONENT OF PROFESSIONAL  
CONSCIOUSNESS OF TEACHER OF HIGHER SCHOOL**

**Summary**

The problem of development of selfrelation of teacher of INSTITUTE of higher as компонента of his professional consciousness is examined in the article. Maintenance and directions of development of professional consciousness and consciousness of teacher opens up, a model and technology of development of selfrelation for the teacher of higher school is described on the stage of professional preparation and professional activity in INSTITUTE of higher.

**Key words:** «I-conception», professional relations of personality, professional consciousness, consciousness, self-government, selfrelation, selfvalue, selfinterest.

**Юрий Николаевич Долгов**

кандидат социологических наук, доцент,  
Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета  
имени Н. Г. Чернышевского,  
кафедра общей и социальной психологии

**Татьяна Николаевна Смотровая**

кандидат психологических наук, доцент,  
Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета  
имени Н. Г. Чернышевского

**КРИТЕРИИ ЦЕЛОСТНОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ  
ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Становление целостной субъективной картины жизненного пути личности в условиях современного информационного пространства», № 10-06-00211а.*

В статье обсуждается проблема определения критериев целостности субъективной картины жизненного пути личности как показателя степени личностной зрелости с целью разработки психологического инструментария для оптимального с позиции личности и общества моделирования целостной субъективной картины ее жизненного пути в условиях трансформационных изменений в обществе

**Ключевые слова:** жизненный путь личности, субъективная картина жизненного пути личности, целостность субъективной картины жизненного пути.

Одной из основных проблем становления жизненного пути личности является задача нахождения личностью «своего» жизненного пути, реализации человеком своей субъектности и более полного раскрытия своего психологического потенциала. Успешное решение этой задачи во многом зависит от процесса формирования целостной картины жизненного пути личности. Исследование социально-психологических механизмов и факторов формирования жизненного пути личности в условиях трансформационных изменений в обществе поможет лучше понять, как происходит сознательное либо подсознательное моделирование личностью субъективной картины жизненного пути и ее реализация, а также определить условия формирования оптимальных для личности и социума моделей жизненного пути на современном этапе развития общества.

В последней трети XX века значительно повысился интерес психологов как отечественных, так и зарубежных, к представленности в сознании человека его собственной индивидуальной истории. До этого времени психологи, исследующие проблемы жизненного пути личности, не делали особых различий между психическими образами, репрезентирующими биографическую историю личности, и собственно её жизненным путём, и

исследования субъективной картины жизненного пути личности проходили в рамках рассмотрения проблем жизненного пути.

Исследования С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, их последователей и учеников послужили основанием для последующего выделения субъективной картины жизненного пути личности (далее — СКЖП) в качестве отдельной проблемы психологического исследования.

Несмотря на то, что С. Л. Рубинштейн в своих работах не применяет термина «субъективная картина жизненного пути личности», он использует близкое к нему, по сути, понятие субъективного образа, с помощью которого регулируется активность личности как субъекта жизни и который отражает пространственно-временные характеристики жизни человека. С. Л. Рубинштейн непосредственно не вводит понятия субъективной картины жизненного пути личности, что позднее сделает Б. Г. Ананьев, но использует понятие субъективного образа жизненного пути и выделяет несколько его характеристик:

- субъективный образ жизненного пути является продуктом самосознания личности;
- в субъективном образе отражаются внутренние переживания человеком событий, определяющие «историю его внутренней жизни»;
- событийная структура субъективной жизненной картины взаимосвязана с направленностью личности, её целями и смыслами (от себя добавим — ценностями и установками);
- временная последовательность событий в субъективной картине жизненного пути личности расположена по историко-биографической оси времени;
- события индивидуального жизненного пути личности увязываются в субъективной картине с социальными событиями, оказавшими влияние на жизнь человека;
- в субъективной картине жизненного пути представлено психологическое время личности;
- образ жизненного пути является основой, опираясь на которую, личность выстраивает себя как субъекта жизнедеятельности.

Понятие субъективной картины жизненного пути личности приводит А. А. Кроник, определяя ее как психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути — значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи [1].

Субъективная картина жизни выполняет функции мотивационной регуляции жизненного пути личности и согласования его с жизнью других людей, прежде всего, конечно, значимых для нее. СКЖП является важнейшей характеристикой самосознания личности. Кроме того, субъективная картина жизненного пути личности может рассматриваться как образ, на основе которого формируется жизненный сценарий, жизненная программа. По результатам изучения субъективной картины жизненного пути с помощью психодиагностического метода каузометрии (Кроник А. А.) могут быть вычислены психобиографические характеристики личности [2].

К. В. Карпинский, анализируя идеи С. Л. Рубинштейна в контексте субъективной картины жизненного пути личности, вслед за Рубинштейном отмечает, что «СКЖП является психическим образом, в опоре на который личность самостоятельно управляет собственной жизнью. Самостоятельность личности предполагает умение проникнуть в содержание смысла своей жизни, ставить жизненные цели и задачи, изыскивать средства для их реализации, подгонять тактику реализации под события реального жизненного пути, прогнозировать и планировать дальнейшее развитие жизненных обстоятельств. Все эти функции осуществляются в плане субъективного образа жизненного пути личности. Поэтому формирование в структуре самосознания личности СКЖП — важный этап в процессе развития субъекта жизни. Более того, СКЖП содержит «жизненный замысел», который вынашивает и реализует субъект жизни. Поэтому СКЖП отражает не только реалии индивидуальной жизни, но также и внутреннюю теорию ее детерминации самой личностью. Образы событий в СКЖП нагружены личностными смыслами и окружены переживаниями. Эти переживания и выражают реальные мотивы, движущие жизненным путем личности, и мотивационную значимость отдельных событий» [3].

Далее К. В. Карпинский отмечает, что «наличие субъективной картины жизненного пути является психологическим критерием личностной зрелости» [3]. Эту мысль хотелось бы дополнить некоторыми существенными, на наш взгляд, положениями.

Если речь идет о субъективной картине жизненного пути личности как критерии личностной зрелости, то таким критерием будет выступать не просто сам факт наличия СКЖП, а наличие субъективной картины жизненного пути, обладающей определенными характеристиками.

*Во-первых*, субъективная картина жизненного пути зрелой личности не должна быть фрагментарной, разрозненной, мозаичной. Ее элементы должны быть *гармонично и смыслово увязаны с представлениями человека о своем прошлом, настоящем и будущем* в поле просоциальных ценностей и установок. Это поле, выступая неким смысловым полем личности, сочленяет элементы СКЖП в единой композиционной идее, задавая, как говорят физики и математики, определенный вектор, который выражается в интенциональности (направленности) личности.

*Во-вторых*, представление о жизненном пути у зрелой личности должно быть осознанным, т. е. человек должен хорошо представлять себе не просто *цели*, которых он хочет добиться и *средства* их достижения (интеллектуальные, моральные, коммуникационные ресурсы; свойства, качества личности, способы действий и т. п.), но и причины своего существования, как понимание своего предназначения, миссии. В соответствии с принципом обратной связи жизненные цели и задачи в структуре субъективной картины жизненного пути личности могут несколько видоизменяться в зависимости от изменяющихся условий внешней среды. Миссия же, в отличие от цели, подвержена изменению в меньшей степени и, как следствие, ее наличие придает субъективной картине жизненного пути личности большую устойчивость и цельность. Так, например, человек ставит себе цель — за-

щитить кандидатскую диссертацию. Эта цель достойная, но вполне достижима, а что потом? Докторская. И эта цель достижима, а дальше — какая цель? А если человек формулирует свою, даже не цель, а именно *миссию* как познание законов природы, общества, человека, то он не может сказать: «Я достиг цели и познал законы природы, общества и человека». Выполнение этой миссии выходит за пределы временного интервала одной человеческой жизни и каких бы то ни было временных интервалов вообще и устремляет человека в вечность, ибо процесс познания бесконечен.

*В-третьих*, человек должен на аффективном (эмоциональном) уровне принимать основные события (как позитивные, так и негативные) своей жизни и быть готовым, если это необходимо, конструктивно переосмыслить и изменить свою жизнь так, чтобы стать субъектом своего жизненного пути, способным к самореализации и самоактуализации.

В случае соблюдения этих условий мы можем говорить о целостности субъективной картины жизненного пути личности как критерии личностной зрелости человека.

Подытоживая вышесказанное, попытаемся вычленить собственно *критерии целостности СКЖП*, которые на сегодняшний день в психологической литературе не определены.

При анализе целостности СКЖП, определяемой в качестве психического образа, целесообразно выделить два основных структурных компонента — когнитивный и эмоциональный. Каждый из этих компонентов, в свою очередь, включает в себя по два критерия.

#### **На когнитивном уровне:**

– **критерий смысловой взаимосвязанности временных измерений жизни (прошлое, настоящее, будущее).** Прошлое, настоящее и будущее конструктивно осмыслены (при необходимости переосмыслены) как временные звенья некоего единого целого — «МОЯ ЖИЗНЬ». При этом каждое из этих звеньев имеет некие автономные локальные смыслы, которые гармонично объединяются в единую картину;

– **критерий наличия осознанной вдохновляющей жизненной цели, основанной на непротиворечивых личностных смыслах и ценностях,** способной стимулировать и мотивировать повседневную деятельность личности. Процесс достижения данной цели может выходить за пределы времени жизни личности, то есть цель может быть трансцендентна.

#### **На эмоциональном уровне:**

– **критерий эмоционально-конструктивного принятия базовых обстоятельств своей жизни.** Конструктивная эмоциональная оценка жизненного пути, выраженная в принятии базовых обстоятельств своей жизни (включая неблагоприятные) как того, что объективно способствует нашему духовному и личностному росту. В качестве одного из обоснований исходной позиции для данного принятия может быть использован принцип/девиз: «всё, что нас не убивает, делает нас сильнее!»;

– **критерий принятия своего Я как способного к самореализации, к осознанному жизненному пути.** Принятие человеком самого себя как субъекта жизненного пути (С. Л. Рубинштейн), способного к творческой самореали-



зации и целостному восприятию собственной жизни, что позволяет ему самостоятельно и активно совершать свои жизненные выборы, планировать и реализовывать свои цели и задачи.

Итак, мы можем говорить о целостности субъективной картины жизненного пути личности в том случае, если:

– прошлое, настоящее и будущее человека имеет смысловую взаимосвязанность;

– повседневная деятельность человека движима осознанными и вдохновляющими целями;

– человек конструктивно принимает исходные обстоятельства своей жизни, как объективно способствующие его личностному и духовному росту;

– человек принимает себя как реального или потенциального субъекта жизненного пути, способного к активной и творческой самореализации.

Дальнейшая работа авторов предполагает на основе выделенных критериев целостности СКЖП создание диагностического опросника, который позволит определить степень целостности, т. е. сформированности субъективной картины жизненного пути личности как показателя степени личностной зрелости, а также разработку и реализацию тренинговой программы, направленной на развитие у молодых людей целостной субъективной картины жизненного пути.

### **Список использованных источников**

1. Кроник А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: Дис. ... д-ра психол. наук в виде научного доклада. — М.: ИП РАН, 1994. — 71 с.
2. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — М.: Смысл, 2008. — 294 с.
3. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: Учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно: ГрГУ, 2002. — С. 125–126.

**Ю. М. Долгов**

кандидат соціологічних наук, доцент,  
Балашовський інститут (філія) Саратовського державного університету  
імені Н. Г. Чернишевського

**Т. М. Смотрова**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Балашовський інститут (філія) Саратовського державного університету  
імені Н. Г. Чернишевського

**КРИТЕРІЇ ЦІЛІСНОСТІ СУБ'ЄКТИВНОЇ КАРТИНИ ЖИТТЄВОГО  
ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ**

**Резюме**

У статті обговорюється проблема визначення критеріїв цілісності суб'єктивної картини життєвого шляху особистості як показника ступеня особистісної зрілості з метою розробки психологічного інструментарію для оптимального з позиції особистості і суспільства моделювання цілісної суб'єктивної картини її життєвого шляху в умовах трансформаційних змін в суспільстві.

**Ключові слова:** життєвий шлях особистості, суб'єктивна картина життєвого шляху особистості, цілісність суб'єктивної картини життєвого шляху.

**Y. Dolgov**

candidate of sociological sciences, an associate professor,  
Balashov institute (branch) of Saratov state university named after  
N. G. Chernyshevsky

**T. Smotrova**

candidate of psychological sciences, an associate professor,  
Balashov institute (branch) of Saratov state university named after  
N. G. Chernyshevsky

**THE CRITERIA OF THE WHOLENESS OF THE SUBJECTIVE  
PICTURE OF AN INDIVIDUAL'S LIFE JOURNEY**

**Summary**

The article discusses the problem of identifying criteria for the wholeness of the subjective picture of an individual's life journey as an indicator of the degree of personal matureness for the purpose of working out a psychological toolkit which is optimal from the perspective of the individual and society for modelling a wholesome subjective picture of the individual's life journey in the conditions of transformational changes in society.

**Key words:** an individual's life journey, the subjective picture of an individual's life journey, the wholeness of the subjective picture of life journey.

**Тетяна Олександрівна Корень**

старший викладач,  
Класичний приватний університет,  
кафедра практичної психології

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

У статті здійснено аналіз методичного інструментарію для психодіагностики професійного розвитку студента-психолога. Створена єдина система діагностики професійного розвитку майбутнього психолога на етапі навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** діагностика професійного розвитку, професійний розвиток психолога, рефлексивність, адаптивність, професійна ідентичність.

**Актуальність дослідження.** Одним із засобів реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти й надання дієвої допомоги в створенні умов для повноцінного розвитку психолога є впровадження психологічного супроводу. Але це неможливо без дослідження психологічного інструментарію, який дозволив би оперативно вимірити рівень професійного розвитку студента та в залежності від нього, створити ефективну модель психологічного супроводу.

Здійснення аналізу методичного інструментарію для психодіагностики особливостей професійного розвитку студента-психолога, таким чином, має наукове і прикладне значення.

Оскільки на сьогодні процес професійного розвитку студента є маловивченим, відповідно спостерігається відсутність спеціальних методів його дослідження.

Велика кількість психодіагностичних методик характеризує лише вивчення складових професійного розвитку: учбова мотивація і учбова діяльність (А. Реан, В. Якунін); самооцінка (Д. Марлоу, Д. Краун); дослідницький потенціал (В. Мільман); професійна позиція (Л. Шнейдер); Я-концепція (Г. Абрамова); рефлексивне мислення (О. Анісімов); рівень рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова); самоактуалізація (САТ). Але на сьогодні відсутня єдина система щодо дослідження професійного розвитку майбутнього психолога.

Таким чином, метою нашого дослідження є здійснення аналізу методичного інструментарію для психодіагностики професійного розвитку студента-психолога.

Відповідно до поставленої мети визначимо завдання:

1) проаналізувати ті методики, які можуть бути адаптовані до вирішення проблеми діагностики професійного розвитку майбутнього психолога;

2) створити єдину систему щодо діагностики професійного розвитку студента-психолога.

На сьогодні основою методів дослідження профпсихології є два методологічні принципи: 1) суб'єктивний, який полягає у вивченні професійного становлення на основі самопізнання; 2) об'єктивний, який передбачає вивчення ознак професійного становлення спостерігачем.

При вивченні професійного розвитку психолога нами будуть використуватися генетичні методи, адже саме вони спрямовані на дослідження змін професійного розвитку студента-психолога впродовж навчання у ВНЗ.

Вибір методів емпіричного дослідження професійного розвитку студента-психолога здійснювався відповідно до логіки теоретичного аналізу моделі професійного розвитку психолога [7]. У ході розробки програми дослідження нами виділені 3 блоки, що відповідають кризам, які проходить студент під час навчання у ВНЗ (см. табл. 1).

Таблиця 1

**Методи психодіагностики професійного розвитку студента-психолога**

курс	етап	криза	новоутворення	методи діагностики
1–2	професійна адаптація	освоєння спеціальності	адаптованість до навчання у ВНЗ, спеціальності «Психологія»	опитувальник К. Роджерса для виявлення адаптивності/неадаптивності особистості
3–4	професійної свідомості	експектацій (розчарування)	рефлексивність сформована професійна Я-концепція	методика для діагностики учбової мотивації студентів (А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвой); вивчення мотивів учбової діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін); методика діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Марлоу і Д. Крауна); дослідження Я-концепції (Г. Абрамова); тестова методика визначення рефлексивності мислення (О. Анісимов); методика визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова)
4–5	професійної ідентичності	готовність до професійної діяльності	професійна ідентичність	методика вивчення самооцінки Будасі; методика вивчення рівня й адекватності професійної самооцінки Дембо-Рубінштейна; методика «Прийняття професії» методика «Змістовно-життєві орієнтації» (ЗЖО) Д. Леонтєва; методика «Ціннісно-орієнтаційна єдність» В. Івашкіна і В. Онуфрієва; діагностика дослідницького потенціалу (В. Мільман).

Розглянемо більш детально використання діагностичного інструментарію на кожному з етапів професійного розвитку психолога у ВНЗ.

Так, на першому курсі студент-психолог проходить кризу освоєння спеціальності, новоутворенням якої повинна стати адаптованість студента до спеціальності «Психологія». На меті даного діагностичного етапу є виявлення неадаптованих студентів, що дозволить своєчасно розпочати адресну психологічну допомогу.

На сьогодні проблема адаптації студентів-першокурсників є досить виченою, але використання діагностичного апарату потребує детального розгляду [2; 5].

Проведений нами аналіз діагностичних методик адаптації студентів у ВНЗ дозволив виділити три групи методик: 1) опитувальники рис особистості: тест-опитувальник ЕРІ, 16-факторний опитувальник (Р. Кетел), опитувальник Баса-Дарки, визначення самооцінки й рівня домагань (Т. Дембо, С. Рубинштейн, А. Прихожан; 2) особистісні опитувальники мотивації: опитувальник конструктивної мотивації (А. Реан, О. Єлісеєва); 3) опитувальники особистісних цінностей: дослідження самовідношення (В. Столін, С. Пантільєєв), «Локалізація контролю» (адаптована Є. Ксенофонтовою); опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В. Лабунська) [12].

Але всі ці методики носять допоміжний характер, за основу ми обрали опитувальник К. Роджерса для виявлення адаптивності/неадаптивності особистості.

На третьому курсі основним завданням є визначити рівень сформованості професійної Я-концепції, що формується під впливом внутрішньої мотивації. Для цього ми пропонуємо використання наступних методик: методика для діагностики учбової мотивації студентів (А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої); вивчення мотивів учбової діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін) [4]; методика діагностики самооцінки мотивації схвалення (Шкала брехні) Д. Марлоу і Д. Крауна [12]; дослідження Я-концепції (Г. Абрамова) [1]; тестова методика визначення рефлексивності мислення (О. Анісимов) [11]; методика визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова) [6].

На п'ятому курсі основним новоутворенням є готовність студента до професійної діяльності, що передбачає в свою чергу професійну ідентичність.

Вибір методів емпіричного дослідження готовності студента до майбутньої професії здійснювався відповідно до логіки теоретичного аналізу структури професійної ідентичності майбутнього психолога (відношення до себе як майбутнього професіонала; відношення до обраної професії; відношення до цінностей, норм, ідеалів того професійного співтовариства, у рамках якого він буде здійснювати свою професійну діяльність) [8]. У ході вивчення діагностичних методик нами були обрані шість основних, які, на наш погляд, дозволяють здійснити діагностику рівня розвитку кожного компонента професійної ідентичності майбутніх психологів.

З метою діагностики особливостей розвитку професійної самооцінки студентів-психологів були використані наступні методики: методика ви-

вчення самооцінки Будасі; методика вивчення рівня й адекватності професійної самооцінки Дембо-Рубинштейна.

Для діагностики рівня задоволеності обраною професією ми пропонуємо методику «Прийняття професії».

З метою діагностики особливостей прийняття цінностей професійного співтовариства були використані наступні методики: методика «Змістовно-життєві орієнтації» (ЗЖО) Д. Леонтєва; методика «Ціннісно-орієнтаційна єдність» В. Івашкіна й В. Онуфрієва; діагностика дослідницького потенціалу (В. Мільман) [9].

Крім представлених методик діагностики професійного розвитку психолога у ВНЗ, в процесі емпіричного дослідження, на всіх етапах ми пропонуємо використовувати метод психобіографії.

В нашому дослідженні психобіографічний метод допоможе з'ясувати, з яких подій і завдяки яким механізмам народжується особистість психолога і як в подальшому вона професійно розвиватиметься. Як особливий методологічний принцип психологічного аналізу біографічний метод полягає в реконструкції значимих для особистості подій і виборів, побудові їх причинно-наслідкового зв'язку і виявленні впливу на подальше життя. Отже цей метод є не тільки констатуючим, але й формуючим.

Біографічний метод у контексті професійного розвитку має триєдиний статус. По-перше, біографічний метод — це головний дослідницький принцип, що вимагає пізнання студента-психолога й життєвого шляху в їхній діалектичній єдності. По-друге, біографічний метод — це спосіб організації й техніки збору й обробки емпіричного матеріалу про життєвий шлях психолога. По-третє, біографічний метод — це система конкретних методик психологічної діагностики, корекції, розвитку студента як суб'єкта життя [3].

Головним завданням психобіографії як інструмента вивчення майбутнього психолога є виявлення біографічних факторів, що сприяють особистісному росту, формуванню й реалізації особистісної позиції в психології [10].

Психобіографія також спрямована на визначення і актуалізацію певного набору професійних якостей психологів, які забезпечать йому успіх в подальшій професійній діяльності. Саме на основі цього методу можна легше і надійніше діагностувати ці якості на основі відомостей про минуле, аніж про актуальні переживання, приподобання і безпосередньо поведінку особистості (Д. Ластед, А. Маркова, Г. Мошкова).

Таким чином, поняття біографічного методу використовується для визначення інструментальної техніки і джерела отримання інформації про особистісно-психологічні особливості студента, і в якості методики збору даних може застосовуватися як з метою подальшої реконструкції професійного розвитку.

Отже, результати здійсненого психодіагностичного дослідження створюють наукове підґрунтя для подальшої експериментальної роботи — впровадження психологічного супроводу (створення сприятливих умов) для ефективного професійного розвитку майбутнього психолога.

## **Список використаних джерел**

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – Изд. 8-е. — М. : Академический проспект Проект; Трикта, 2005. — 496 с.
2. Адаптация студентов Северного Кавказа в вузах г. Самары (опыт практической работы) / С. В. Березин, Д. Д. Козлов, К. С. Лисецкий и др. – Самара : Универс-групп, 2004. — 126 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
4. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева. — Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. — 280 с.
5. Всеволодова Н. А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Всеволодова Наталья Александровна. — Уфа, 2008. — 240 с.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–57.
7. Корень Т. О. Професійне становлення студента-психолога: загально-психологічний аспект / Т. О. Корень // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Ялта, 25–28 вересня 2006 р.). — Ялта : РВВ КГУ, 2006. — С. 81–83.
8. Кулезнева И. Н. Динамика развития профессиональной идентичности студентов среднего специального учебного заведения / И. Н. Кулезнева // Педагогика. — 2008. — № 2(55). — С. 32–38.
9. Мильман В. Э. Структурно-содержательное и предметно-рефлексивное взаимодействие в мыслительном процессе / В. Э. Мильман // Новые исследования в психологии. — 1985. — № 1. — С. 14–19.
10. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 304 с.
11. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. — СПб. : Речь, 2006. — 128 с.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородский. — Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. — 672 с.

### **Т. А. Корень**

старший преподаватель,  
Классический приватный университет

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **Резюме**

В статье произведен анализ инструментария для психодиагностики профессионального развития студента-психолога. Создана единая система диагностики профессионального развития будущего психолога на этапе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** диагностика профессионального развития, профессиональное развитие, рефлексивность, адаптивность, профессиональная идентичность.

**T. Koren**

Senior Lecturer,  
Classical Private University

**FEATURES DIAGNOSTIC PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
RESEARCH STUDENTS OF PSYCHOLOGY**

**Summary**

In article the analysis of toolkit is made for psychodiagnostics of professional development of the student-psychologist. The uniform system of diagnostics of professional development of the future psychologist at a grade level in high school is created.

**Key words:** diagnostics of professional development, professional development, reflexivity, adaptability, professional identity.



**Тетяна Олександрівна Костіна**

старший викладач,

Академія муніципального управління (м. Київ),

кафедра психології та педагогіки

## ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ У ТЕОРІЇ ТРАНЗАКЦІЙНОГО АНАЛІЗУ

У даній статті розглядається поняття життєвого сценарію у теорії транзакційного аналізу. Визначаються підходи до класифікації типів сценаріїв у концепціях Е. Берна та К. Штайнера. Виділяються основні показники, що сприяють визначенню життєвого сценарію. Підкреслюється важливість взаємодоповнення поняття життєвого сценарію у теорії ТА із іншими підходами, зокрема, із концепцією життєвого стилю особистості А. Адлера.

**Ключові слова:** життєвий сценарій, життєвий стиль, транзакційний аналіз, драйвер, сценарний процес, міні-сценарій.

**Вступ.** На сьогодні теорія транзакційного аналізу швидко розвивається як за кордоном, так і в Україні. Одним з найважливіших питань, що досліджується у ТА, є поняття життєвого сценарію особистості. Значна увага приділяється не лише визначенню факторів, що обумовлюють формування життєвого сценарію, шляхів виходу особистості за межі власного сценарію, а й підходів до їх класифікації. Існують декілька підходів до класифікації, серед них найбільш відомі погляди Е. Берна та К. Штайнера.

**Постановка проблеми.** Визначити підходи до класифікації життєвих сценаріїв особистості в теорії транзакційного аналізу. Визначити межі поєднання ТА з іншими підходами, зокрема, з індивідуальною психологією А. Адлера.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** На сьогодні концепція життєвого сценарію є однією з центральних частин теорії ТА. Вона була розроблена Еріком Берном та його колегами, особливо Клодом Штайнером, в середині 60-х років ХХ століття. До визначення чинників формування та протікання сценарію звертались такі дослідники, як Т. Харріс (життєві позиції та сценарій), Тейбі Кейлер (міні-сценарій), Б. Гулдінг та М. Гулдінг (заборони, що впливають на формування сценарію), Ф. Інгліш (епісценарій), Х. Вікофф (жіночі та чоловічі сценарії).

Е. Берн, основоположник транзакційного аналізу, визначав сценарій, як постійно діючий життєвий план, який закладається в дитинстві під впливом батьків [2; с. 190]. Е. Берн наголошував, що сценарій — це підсвідомий життєвий план людини, що визначає її дії, вчинки, думки. Визначну роль у формуванні сценарію дитини відіграють її батьки або парентальні фігури. Батьки несуть у своєму ставленні до дитини, у поглядах на оточуючий світ, себе та інших людей певний емоційно-інтелектуальний заряд, що накладає відбиток на дитину. Це так звані

сценарні послання. Сукупність сценарних послань, що йдуть від батьків, визначають батьківське програмування, що є основою для створення життєвого сценарію.

Отже, життєві сценарії базуються на батьківському програмуванні, яке необхідне дитині через наступні три причини:

1. Воно дає ціль життя, яку в іншому випадку довелось би відшукувати самому. Дитина зазвичай діє заради інших, найчастіше — батьків.

2. Воно дає можливість дитині структурувати свій час, таким чином, як це буде прийнятним для батьків.

3. Дає можливість отримати знання на основі досвіду інших (а саме — власних батьків) [2; с. 196].

Разом з тим Е. Берн зазначає, що дитина сама вирішує, яким буде план її життя. Створений дитиною сценарій програється дорослою людиною протягом її життя.

Е. Берн розподіляв сценарії щодо змісту на три групи: виграшні, програшні (фатальні), безвиграшні (банальні) [2]. Тому здійснення свого сценарію можливе у якості *того, хто виграє* (виграшний сценарій), *того, хто програє* (фатальний сценарій) чи *того, хто не виграє* (банальний сценарій) [5].

Е. Берн визначив людину із виграшним сценарієм як «того, хто досягає поставленої перед собою мету». Під перемогою автор розумів не лише те, що мета досягнута, але й те, що ця ціль досягається легко та вільно [4].

Людину зі сценарієм переможеного Е. Берн характеризує як «таку, що не досягає поставленої мети». І наголошує, що мова йде не про сам акт досягнення цілі, а про ступінь комфорту, що супроводжує цей процес. В залежності від трагічності фіналу програшний сценарій можна розділити на три ступені [5]. Програшний сценарій першого ступеня — це сценарій, у якому невдачі та втрати людини не настільки суттєві, щоб їх обговорювати у своєму оточенні. Сценарій другого ступеня — наслідки такого сценарію занадто серйозні, щоб людина могла обговорювати їх у своєму колі. Сценарій третього ступеня завершується смертю, каліцтвом, судовою справою. Сценарії такого типу часто називають «фатальними».

Сценарій не-переможця, або безвиграшний сценарій — це «середняк». Така людина день у день робить свої справи, нічого не виграючи, але і не програючи. В житті намагається не ризикувати. Сценарій такого типу нерідко називають банальним.

Хоч Е. Берн і надавав визначальну роль життєвому сценарію на формування життєвого шляху особистості, він підкреслював, що життєвий шлях кожної людини є результатом взаємодії чотирьох чинників:

– спадковості (генетична обумовленість (фізичні дані, спадкові хвороби), що впливає на перебіг життя людини);

– зовнішніх подій (випадкові зовнішні події, що можуть суттєво вплинути на перебіг життя людини, наприклад, землетруси, авіакатастрофи тощо);

– сценарію (репрезентує план життя, що розгортається на основі сценарних рішень, прийнятих людиною в дитинстві);

– самостійних рішень (несценарні рішення, які приймаються із залученням всієї повноти дорослих можливостей людини для створення власного життєвого шляху).

Кожен сценарій має певний зміст та перебіг у часі. По змісту сценарій кожної людини унікальний та неповторний. З іншого боку, перебіг сценарію відбувається по одній з кількох ясно окреслених схем.

Всього існує шість основних схем перебігу сценарію, які вперше були згадані Е. Берном, а пізніше доповнені декількома теоретиками ТА, особливо Тейбі Кейлером [5]. На сьогодні виділяють наступні схеми перебігу сценарію: «Поки не», «Згодом», «Ніколи», «Завжди», «Майже», «Невизначений сценарій». Кожна людина проявляє всі шість схем перебігу сценарію. Але при цьому один із паттернів є домінуючим. Тейбі Кейлером зробив ще одне важливе відкриття для розуміння протікання сценарного процесу. Беручи до уваги ідею Е. Берна про те, що сценарій може програватись протягом коротких проміжків часу, він ввів поняття директивної поведінки, або драйверів [5; с. 176]. Драйвер — це характерний набір поведінкових реакцій, що розгортаються у часовому проміжку від частки секунди до декількох секунд [5; с. 365]. Наступні дослідження показали, що директивна поведінка є частиною більш широкого поведінкового стереотипу, який Кейлер назвав міні-сценарій [5]. Усього було виявлено п'ять драйверів: Будь Досконалим, Подобайся Іншим, Уперто Намагайся, Будь Сильним, Поспішай.

Відкриття драйверів полегшує виявлення схеми розгортання сценарію. Адже існують відповідності між директивами та схемами перебігу сценарію. Так, схемі перебігу сценарію «Поки не» відповідає директива Будь Досконалим. Схемі «Згодом» — директива Подобайся Іншим. Драйвер Будь Сильним проявляється в сценарній схемі «Ніколи». Уперто Намагайся — сценарна схема «Завжди». Виявлення сценарних поведінкових проявів полегшує розуміння загального життєвого сценарію особистості [5]. Слід зазначити, що в класифікації відповідності директив схемам перебігу сценарію не відображена драйвер Поспішай. Це окреслює незавершеність моделі та дає поштовх для подальшого вивчення концепції життєвого сценарію в ТА.

Клод Штайнер дає іншу класифікацію життєвих сценаріїв. В своїй терапевтичній практиці К. Штайнер помітив, що всі емоційні розлади можна розділити на три групи «випадків»: нещасливі люди, що страждають від депресії, яка може довести їх до самогубства; люди, які «сходять с розуму»; люди, у яких формується залежність від певної наркотичної речовини [7]. Тому К. Штайнер виділив три основних життєвих сценарії, що відповідають зазначеним емоційним розладам: «Без кохання» (депресія), «Без розуму» (божевілля), «Без радості» (залежність від наркотичних речовин).

У формуванні сценарію «Без кохання» велику роль відіграє відсутність значної кількості психологічних погладжувачів. Мовою ТА, погладжувач — одиниця визнання [7]. Коли дитина отримує заборону на вільний обмін погладженнями, це блокує природну здатність любити і не дає можливість розвивати навички близьких стосунків. Це призводить у до-

рослому житті до депресії із домінуючим відчуттям «мене ніхто не любить» чи «я не є гідним кохання».

Божевілля — це крайня форма вираження сценарію «Без розуму». Причини виникнення такого сценарію: нездатність дати собі раду щодо власного життя, відчуття безпорадності, яке проявляється у відсутності сили волі, лінощах, незнаннім того, чого прагнеш. Причини формування такого типу сценарію криються у заборонах, які були отримані дитиною від батьків. А саме: заборона думати та пізнавати світ.

Виникнення сценарію «Без радості» К. Штайнер пов'язує із невмінням людини досягати тілесного комфорту природним шляхом, що змушує її використовувати допоміжні фактори — хімічні речовини. Сценарій «Без радості» проявляється у формі залежності до наркотичних речовин. Автор відносить до залежності не лише її «класичні» форми: алкогольну та наркотичну [6]. Він включає до залежності і розповсюджену звичку використовувати хімічні речовини для досягнення тілесного комфорту, таких як кава, куріння, вживання аспірину, седативних препаратів.

Сценарій «Без радості» виникає через те, що з дитинства нас привчають до ігнорування своїх тілесних відчуттів. Від негативних тілесних відчуттів одразу ж намагаються відмежуватись за допомогою медикаментів. Приємні відчуття також викоринюються. Дорослі прикладають багато зусиль, щоб діти не змогли пережити повноту тілесного буття. В результаті багато людей не розуміють, що вони відчувають, вони не володіють своїм фізичним Я, а їх життя безрадісне.

Ці три життєвих сценарію — «Без кохання», «Без розуму» та «Без радості» у крайніх варіантах зустрічаються у формі депресії («Без кохання»), божевілля («Без розуму»), наркозалежності («Без радості»). Однак «помірні» прояви цих сценаріїв зустрічаються досить часто у повсякденному житті: хронічні невдачі у коханні, самотнє життя у якості холостяка (старої дівки); нездатність і дня прожити без кави, цигарок, спиртних напоїв тощо.

К. Штайнер розподіляє всі сценарії в залежності від інтенсивності їх перебігу на трагічні (драматичні, або хамартичні) та банальні (мелодраматичні). Як трагічний, так і банальний сценарій може бути «добрим» чи «поганим» [7]. Сценарій називається «добрий» або «поганий» в залежності від того, чи має він компенсуючі соціально бажані риси чи ні. Треба підкреслити, що сценарій («поганий» чи «добрий») у будь-якому випадку завдає шкоди особистості, так як обмежує її можливості.

К. Штайнер зазначає, що у кількісному співвідношенні переважають банальні сценарії у порівнянні із трагічними. До банальних сценаріїв він відносить сценарії статевих меншин та поло-рольові сценарії [7].

У цих двох класифікаціях (Е. Берна та К. Штайнера) є як спільні риси, так і відмінні. Спільним є твердження, що всі сценарії закладаються у дитинстві. І що виходом із сценарію — є його усвідомлення [7]. Причиною цих відмінностей є те, що поняття сценарію було розпочато Е. Берном, але найбільший внесок зробив К. Штайнера. Коли К. Штайнера розвивав та доповнював свої ідеї щодо поняття життєвого сценарію, Е. Берн вже помер

[7]. І на сьогодні ще продовжується уточнення та переосмислення вихідних положень про поняття «життєвий сценарій».

В класифікації життєвих сценаріїв Е. Берна (банальний, виграшний, програшний) підкреслюється досягнення або не досягнення певної цілі. Або наскільки сам процес досягнення цієї мети є комфортним для особистості. В підході К. Штайнера ми бачимо класифікацію, яка має більш «емоційний» підхід, що відобразилось у назвах життєвих сценаріїв. Так, сценарій «Без кохання» притаманний людям, які шукають близьких стосунків, але не знаходять їх. Сценарій «Без розуму» пов'язаний зі страхом людини стати божевільним. Сценарій «Без радості» — людина, яка не відчуває себе, свої потреби, яка емоційно віддалена від самої себе.

Для розширення поняття життєвого сценарію та можливих підходів до їх класифікації мають погляди австрійського психолога А. Адлера. Він ввів поняття життєвий стиль (стиль життя), який визначав як унікальний для індивіда спосіб адаптації до життя [1]. Це певний смисл, який людина надає світу та самій собі, сукупність її життєвих цілей та способи їх досягнення.

А. Адлер, як і представники транзакційного аналізу, визначну роль для формування життєвого стилю індивіда надавав дитинству [3]. Автор підкреслював, що стиль життя формується до 4–5 років і майже не змінюється протягом подальшого життя. Життєвий стиль — це «екстракт» дитячого досвіду, що формується в процесі взаємодії дитини із соціальним оточенням [3; с. 61]. Важливою характеристикою стилю життя, за А. Адлером, є його неусвідомленість. Бо в основі його формування лежать неусвідомлені дитячі враження та переживання, які сягають своїми коренями довербального періоду дитинства. Тому автор підкреслює, що життєвий стиль — це неусвідомлюване утворення в системі особистості. Таке бачення знаходимо у Е. Берна та К. Штайнера по відношенню до життєвого сценарію. Тому ми вважаємо, що погляди А. Адлера та його класифікація життєвих стилів можуть дати значне теоретичне підґрунтя для більш глибокого розуміння поняття життєвого сценарію особистості та їх різновидів в теорії ТА.

Згідно А. Адлеру, стиль життя включає в себе унікальне поєднання рис особистості, способів поведінки та звичок, що, взяті у сукупності, визначають неповторну картину існування індивідуума. Життєвий стиль формується як організуюча функція для впорядкування досвіду, почуттів, переконань, що виникають в ході сприймання та взаємодії з оточуючим світом.

Найбільш яскраво життєвий стиль проявляється в установках та поведінці індивідуума і направлений на вирішення трьох основних життєвих задач: праця (навчання), дружба та кохання. Спираючись на оцінку ступеня вираженості соціального інтересу та ступеня активності індивіда по відношенню до цих трьох задач, А. Адлер виділив чотири типи життєвих стилів [8]:

- отримуючий;
- керуючий;
- унікаючий;
- соціально-корисний.

Отримуючий — люди цього типу задовольняють більшість своїх потреб за рахунок інших, не враховуючи їх інтересів, паразитуючи на них. У них немає соціального інтересу. Основна мета життя — отримати від інших якомога більше. Однак, через низький рівень активності, вірогідність надання шкоди іншим зменшується.

Керуючий — це самовпевнені, активні люди з низьким рівнем соціального інтересу. Для них характерна установка зверхності по відношенню до оточуючих людей.

Унікаючий — у людей цього типу немає в достатній мірі ні соціального інтересу, ні активності, яка необхідна для вирішення власних проблем. Вони більше бояться неуспіху, ніж намагаються досягнути його. Їх життя характеризується соціально-некорисною поведінкою та втечею від вирішення життєвих проблем.

Соціально-корисний — цей тип зрілої особистості в системі поглядів А. Адлера. В ньому поєднані високий рівень соціального інтересу та високий рівень активності. Така людина проявляє істинну турботу до інших та зацікавлена у спілкуванні з ними. Така особистість сприймає три основні життєві задачі — працю (навчання), дружбу та кохання — як соціальні проблеми. І знає, що вирішення цих життєвих задач вимагає співпраці, мужності та готовності вносити свій внесок для добробуту інших [8]. А. Адлер вважав, що поведінка людини та вчинки, які вона здійснює, визначаються її життєвим стилем.

**Висновки.** Отже, проблема класифікації життєвих сценаріїв особистості посідає важливе місце у процесі подальшого розвитку даного теоретичного напрямку. Існують питання, що потребують подальшого наукового уточнення. Один із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми ми бачимо в поєднанні теорії ТА з іншими підходами. Зокрема, з індивідуальною психологією А. Адлера та його концепцією життєвого стилю особистості.

## Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. / А. А. Юдин (сост. — ред.). — К. : Port-Royal, 1997. — 288 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. — Екатеринбург : Литур, 2001. — 576 с.
3. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности : учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2002. — 167 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. — М.: Эксмо, 2007. — 784 с.
5. Стюарт Й., Джойнс В. Основы ТА: Транзакційний аналіз: Пер. з англ. — К.: ФАДА, ЛТД, 2002. — 393 с.
6. Штайнер К. Лечение алкоголизма. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 224 с. — (Серия «Магия высшей практической психологии»).
7. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 416 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 2007. — 607 с.

**Т. А. Костина**

старший преподаватель,  
Академия муниципального управления (г. Киев)

## **ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ В ТЕОРИИ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА**

### **Резюме**

В данной статье рассматривается понятие жизненного сценария в теории транзактного анализа. Определяются подходы к классификации типов сценариев в концепциях Э. Берна и К. Штайнера. Выделяются основные показатели, которые способствуют определению жизненного сценария. Подчеркивается важность взаимодополнения понятия жизненного сценария в теории ТА с другими подходами, в частности, с концепцией жизненного стиля А. Адлера.

**Ключевые слова:** жизненный сценарий, жизненный стиль, транзактный анализ, драйвер, сценарный процесс, мини-сценарий.

**T. Kostina**

«Senior» Lecturer,  
Municipal Academy of Management (Kiev)

## **THE PROBLEM OF CLASSIFICATION LIFE SCENARIOS IN THE THEORY OF TRANSACTIONAL ANALYSIS**

### **Summary**

The report deals with the concept of a life-script in the transactional analysis theory. Approaches are identified to the classification of life-script types in the paradigms of E. Bern and C. Steiner. Basic indications are selected which facilitate determining the life-script type of a person. The emphasis is made on supplementing the concept of a life-script in the transactional analysis theory with other approaches, in particular, with the concept of a lifestyle by A. Adler.

**Key words:** life-script, lifestyle, transactional analysis, driver, script process, miniscript.

**Ольга Валеріївна Лазорко**

кандидат психологічних наук, старший викладач,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»

**ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА**

У статті визначається психологічна сутність поняття «професійний потенціал менеджера». Розглядається питання детермінант реалізації цього потенціалу протягом професійної кар'єри управлінця.

**Ключові слова:** менеджер, професійний потенціал, психологічні детермінанти, професійне становлення, кар'єра.

Сучасний рівень розвитку суспільства, яке являє собою постіндустріальну спільноту, ставить високі вимоги до кожного члена цього суспільства, а особливо до управлінців як вищої ланки інтегрованої системи суспільних відносин. Останнім часом загально визнаним у багатьох країнах, і в тому числі в Україні, став термін «менеджер», яким визначають спеціаліста з управління. Менеджер — це професійно підготовлений керівник, представник особливо складної професії, який займається управлінням, офіційно займаючи посаду в системі управлінських структур. Виникнення професійної управлінської діяльності можна розглядати як реакцію на потребу організувати злагоджену групову діяльність, яка є найпоширенішим видом діяльності. Будь-яка організація потребує залучення менеджерів, незалежно від специфіки її діяльності, структури чи розмірів. Тому саме цю професію можна сміливо назвати найпоширенішою у сучасному суспільстві. Окрім того, вона є найбільш складною, універсальною та відповідальною серед існуючих.

Постійне зростання професійних вимог до управлінців в умовах конкуренції на ринку праці та підвищення відповідальності за майбутнє підвищує значимість їх професійного саморозвитку на базі оптимальної реалізації своїх внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Сукупність цих ресурсів особистості і виступає фундаментом професійного потенціалу менеджера. В реаліях сьогодення, на нашу думку, розгляд професійного потенціалу саме як здатності конкретних ресурсів давати певні кар'єрні та життєтворчі результати особистості менеджера, виявляється досить актуальним питанням.

Отже, **метою** даного дослідження є визначення психологічного змісту поняття «професійного потенціалу менеджера» та окреслення детермінант оптимізації процесу реалізації цього потенціалу протягом професійної кар'єри управлінця.

Будь-яка особа протягом життя проходить декілька стадій розвитку. Первинним є *індивідне* становлення, яке обумовлене біологічними особливостями; індивідні особливості, в свою чергу, впливають на *особистісний*



розвиток людини; індивідні особливості та особистісні характеристики є визначальними у професійному становленні людини. Професія людини також впливає на розвиток чи, навпаки, деформацію певних особистісних характеристик людини. Розвиток людини як індивіда, особистості та професіонала є різними за часом та специфічним для кожної особи, і являє собою сценарій розвитку дорослої людини. Як підкреслює А. Бодальов, лише відносна відповідність темпів розвитку цих вимірів людського існування є оптимальним для реалізації людської суті, «виконання» людиною себе [1]. Головна специфіка структури особистості будь-якого менеджера полягає в тому, що вона відображає компоненти особистості стосовно її професії. Професійна особистість — це «особлива конкретизація категорії «особистість», що характеризує людину як працівника, який має відповідні професійні знання, уміння, навички, професійну зацікавленість, професійний інтерес і професійні здібності, професійний підхід та професійне ставлення до своєї праці» [2, с. 30]. Таким чином, професійна особистість являє собою систему психологічних властивостей та рис особистості, що формуються в процесі професійного становлення. В структурі особистості професійний потенціал розкривається через єдність мотивації та здібностей. Він виступає як детермінанта реалізації діяльності, визначає професіоналізм особистості та професійної діяльності, а на індивідуальному рівні — професійну придатність.

Проблемі виокремлення певних стадій професійного становлення присвячено багато психологічних досліджень, зокрема, в Росії:

Т. В. Кудрявцева, В. Ю. Шегурова, Е. А. Климова, Е. Ф. Зеєра, В. О. Бодрова; в Україні: Н. І. Пов'якель, Г. В. Ложкіна, Н. В. Чепелевої, Н. Ю. Волянчук, Н. С. Глуханюк, В. Г. Зазикіна та інших.

Узагальнену модель професійного становлення особистості розробив Ю. Поваренков [3], який визначає професійне становлення як процес вирішення комплексу суперечностей між соціально-професійними вимогами до особистості та її бажаннями, можливостями по їх реалізації. Отже, професійне становлення — це «формування» особистості, що має бути адекватним вимогам професійної діяльності. В цілому процес професійного розвитку особистості більшість вчених розглядає як інтеграцію процесів розвитку людини в онтогенезі та професіоналізації особистості протягом її життя.

У науковій літературі існує чимало підходів до структури особистості професіонала. Найбільш повною, на нашу думку, є *чотирьохкомпонентна професійно обумовлена структура особистості*, запропонована Е. Зеєром [4], який виділяє такі значимі компоненти особистості професіонала:

1. Спрямованість особистості (мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус).

2. Професійна компетентність (сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності).

3. Професійно важливі якості (психологічні якості особистості, що є визначальними для продуктивності професійної діяльності); більшість вчених виділяють загальні та спеціальні якості залежно від виду діяльності.

4. Професійно значимі психофізіологічні якості.

Для кожної професії існують відносно стійкі сукупності професійних характеристик, в тому числі і для менеджерів. Оригінальною є структура особистості менеджера, запропонована В. Денисовим [5]. Він виділяє певні *ресурси менеджера* як набір засобів, які має в собі суб'єкт управління і які використовуються ним у процесі управлінської діяльності. Система ресурсів менеджера формується з декількох джерел та включає в себе:

1. Адміністративні ресурси (право керувати та повноваження менеджера, що відповідають його посаді).
2. Професійні ресурси (досвід та спеціальні знання, що використовуються у діяльності менеджера).
3. Психологічні ресурси (сукупність особистісних характеристик працівника, які особливо значимі для виконання обов'язків менеджера).

Ця класифікація, на нашу думку, є досить зручною та динамічною, тому що охоплює в собі лише ту частину особистісних характеристик, які необхідні для виконання професійної діяльності на конкретній посаді. Її компоненти співвідносні з професійно обумовленою структурою особистості та можуть бути об'єднані в одну схему (Рис. 1.).

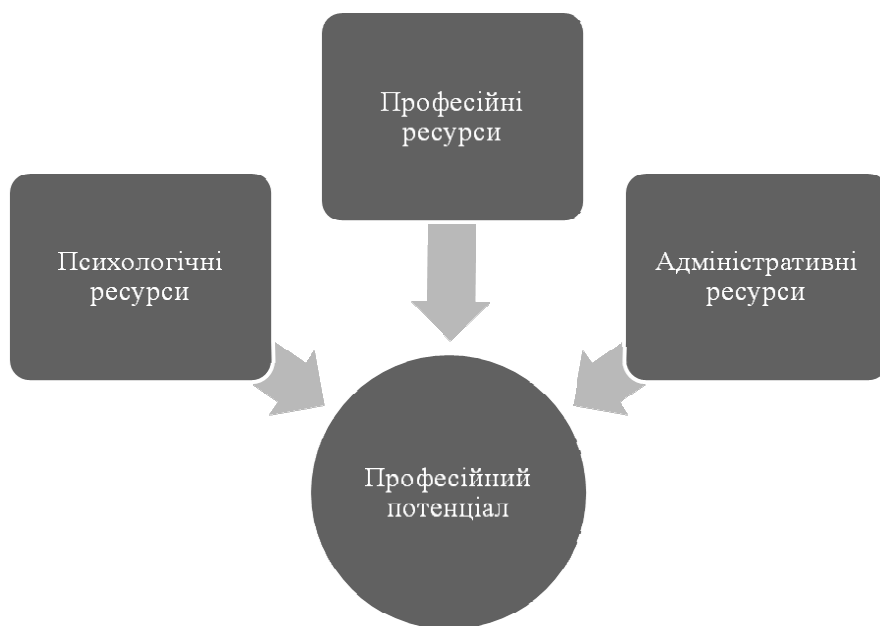


Рис. 1. Схематична модель ресурсів менеджера

Базисною основою особистості менеджера є його психологічні ресурси як сукупність психофізіологічних та психічних якостей, які необхідні менеджеру для виконання його професійних обов'язків. Сукупність цих якостей детермінує набуття та розвиток професійних ресурсів, тобто формує професійну спрямованість особистості як систему домінуючих потреб та мотивів, установок, професійну позицію; є причиною та метою здобуття

певної освіти, отримання сукупності спеціальних професійних знань та вмінь тощо. В свою чергу, рівень сформованості професійних ресурсів обумовлює соціально-професійний статус та об'єм повноважень, які надаються менеджеру (адміністративні ресурси). І, навпаки, керівна посада сприяє поглибленню професійних знань та вмінь, збільшує управлінський досвід (професійні ресурси) та обумовлює певні позитивні чи негативні зміни психологічних ресурсів. Це, в свою чергу, створює позитивні передумови для переведення менеджера на більш високу посаду з більшим обсягом повноважень та відповідальності і т. д. Зважаючи на вищесказане, можна зробити висновок про взаємодетермінуючий характер ресурсів менеджера.

Безумовно, професійний потенціал включений в поняття особистісного потенціалу та визначається як частина особистісного потенціалу, спрямована на професійну реалізацію. При цьому особистісний потенціал, за словами В. М. Маркова, визначається як самокерована система внутрішніх відновлюваних ресурсів особистості, які виявляються в її діяльності, спрямованої на отримання соціально значимих результатів [6]. Критерієм успішності реалізації професійного потенціалу менеджера є, безумовно, досягнення високого рівня в організаційно-управлінській ієрархії, тобто в адміністративних ресурсах. Окрім того, професійний потенціал як інтегральний особистісний феномен характеризується внутрішніми критеріями, які розкривають здатність менеджера до концентрації професійних та психологічних ресурсів у професійній діяльності. Основними напрямками реалізації професійного потенціалу менеджера є не тільки власний саморозвиток та кар'єрний ріст, але й спрямованість назовні, на соціум, трудовий колектив. Реалізуючи свій професійний потенціал, менеджер розвиває та вдосконалює не тільки себе, але й своє соціальне оточення. В професійному плані це означає побудову і реалізацію такої системи відносин з підлеглими, яка буде сприяти найбільш повному розкриттю їх професійного потенціалу. Професійний потенціал менеджера виступає основою становлення професіоналізму особистості. Якщо говорити про обсяг реалізації професійного потенціалу, то виокремлюють так звану оптимальну зону, вище і нижче якої розташовані зони його критичної реалізації, тобто недостатньої чи надмірної реалізації. Вихід реалізації потенціалу з оптимальної зони в критичну призводить до професійних деформацій особистості менеджера, що, в свою чергу, впливає на якість та реалізацію ресурсної бази.

Питання про детермінацію професійного потенціалу особистості визнається одним з найскладніших у психологічній науці. Суперечки щодо переваги тих чи інших чинників у реалізації потенціалу керівника ведуться з середини ХХ століття, коли вперше почали з'являтися системні дослідження особистості менеджера. Згідно з *«теорією рис»*, або *«харизматичною»* теорією, керівником не може бути будь-яка людина, існує сукупність вроджених якостей та здібностей, певний *«талант до лідерства»*. З нею перегукується *«особистісна теорія лідерства»*, або *«теорія великих людей»*. Її прибічники вважають, що найкращі керівники мають в собі певну окреслену сукупність спільних для всіх особистісних якостей. Але

єдиної системи таких якостей ця теорія так і не знайшла. *Поведінковий* підхід створив основу для класифікації стилів поведінки керівника. Його прихильники вважають, що ефективність менеджера визначається не особистісними якостями, а манерою поведінки керівника по відношенню до підлеглих. Досить популярним у західній психології залишається *ситуаційний* підхід, який підкреслює важливість не тільки особистих якостей та стилю поведінки керівника, але й ситуаційні фактори.

*Системний* підхід, який є загально визнаним у вітчизняній психології, вимагає вивчення будь-якого феномена, у тому числі особистості менеджера, як цілісної системи, у якій важливим є кожний її компонент. Згідно з цим підходом досліджуються детермінанти особистості менеджера у вітчизняній науці (праці Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, Л. Е. Орбан-Лембрик, Г. Й. Юркевич). Серед основних чинників виокремлюють два великі блоки: індивідуальні особливості людини (внутрішні, або суб'єктивні, чинники) та соціальні (зовнішні, або об'єктивні, чинники розвитку). Визначальною визнається соціальна детермінація розвитку особистості, хоча не відкидається важливість біологічних чинників. Зовнішній вплив, у свою чергу, опосередкований внутрішніми умовами, до яких відносяться своєрідність психіки особистості, здатність до засвоєння соціального, морального, професійного досвіду. Ядро процесу професійного становлення — розвиток особистості, який відбувається в соціумі, тобто має історичну та соціокультурну обумовленість.

З приходом кожного нового покоління посилюються вимоги до рівня кваліфікації, системи знань, порядності та відповідальності менеджерів як професійних управлінців, від ефективної діяльності яких багато в чому залежить успішність демократичних перетворень в Україні. За словами класика наукового менеджменту П. Друкера, сама по собі інтелектуальна та концептуальна освіта не дає змоги менеджеру ефективно реалізувати свій професійний потенціал. «Вирішальним фактором цієї професії (причому у майбутньому навіть більшою мірою, ніж у наш час) стане не освіта і не кваліфікація, а достойна особистість цієї людини» [7, с. 381].

**Висновки.** Професійний потенціал особистості менеджера являє собою взаємодетерміновану систему оптимальної реалізації психологічних, професійних та адміністративних ресурсів, включений до загального особистісного потенціалу та є основою становлення професіоналізму управлінця. Реалізуючи свій професійний потенціал, менеджер розвиває та вдосконалює не тільки себе, але й своє соціальне оточення, в першу чергу, здійснюючи вплив на підлеглих та реалізацію їх професійного потенціалу. Ядро процесу професійного становлення менеджера — розвиток особистості, який відбувається в соціумі, тобто має історичну та соціокультурну обумовленість.

## **Список використаних джерел**

1. Бодалев А. А. Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев. — М.: Флинт-Наука, 1998. — 230 с.
2. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Електронний ресурс] / Казимеж Чарнецькі; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1999. — 48 с.
3. Поваренков Ю. П. Психологические основы целостного похода к процессу профессионализации личности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Юрий Павлович Поваренков / Под ред. В. А. Бодрова. — М.: Ин-т психол. АН СССР, 1991. — 320 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
5. Денисов В. В начале был менеджер / Виктор Денисов. — <http://www.cfin.ru/management/people/denisov-02.shtml>
6. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Василий Николаевич Марков. — М.: РГБ, 2004. — 453 с.
7. Друкер Питер Ф. Практика менеджмента: Пер. с англ. / Питер Друкер. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2002. — 398 с.

## **О. В. Лазорко**

кандидат психологических наук, старший преподаватель,  
Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА**

### **Резюме**

В статье определяется психологическая сущность понятия «профессиональный потенциал менеджера». Рассматривается вопрос детерминант реализации этого потенциала на протяжении профессиональной карьеры управленца.

**Ключевые слова:** менеджер, профессиональный потенциал, психологические детерминанты, профессиональное становление, карьера.

## **O. Lazorko**

candidate of psychological sciences, senior lecturer,  
National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»

## **PROFESSIONAL POTENTIAL PERSONALITY OF THE MANAGER**

### **Summary**

Psychological essence of concept «Professional potential of manager» is determined in the article. The question of determinants of realization of this potential is examined during the professional career of manager.

**Key words:** manager, professional potential, psychological determinants, professional becoming, career.

**Оксана Анатоліївна Лукасевич**

викладач,

Запорізький національний університет,  
кафедра практичної психології

## ТИПОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Статтю присвячено проблемі розробки типології особистісної зрілості, основою якої виступає готовність і здатність молоді людини до здійснення вчинку. На основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження виділено вісім базових типів, що характеризуються індивідуально-специфічним способом здійснення вчинку та проявом суб'єктності: ситуативно-зорієнтований, цілеспрямовано-наполегливий, ініціативний, рішучо-впевнений, виконавчо-відповідальний, рефлексивний і, як узагальнюючий, — тип особистісно-зрілої людини.

**Ключові слова:** особистісна зрілість, вчинок, суб'єкт вчинку, компоненти особистісної зрілості, критерії особистісної зрілості, тип особистісної зрілості.

Психологічні особливості процесу досягнення особистісної зрілості людиною — одна з найбільш складних і малорозроблених проблем психологічної науки. Сучасні умови розвитку підростаючої особистості, що характеризується трансформацією ціннісних орієнтацій, суперечливістю процесу соціалізації особистості, ускладненістю духовного розвитку молоді людини, актуалізують необхідність теоретичного та практичного урахування критеріїв оцінки особистісної зрілості. В контексті модернізації національної системи освіти, впровадження у практику її особистісно-орієнтованої моделі побудова типології особистісної зрілості як змістовного узагальнення «конкретних знань», отриманих під час вивчення досліджуваного явища, набуває особливого значення.

Метою статті є розкриття особливостей розробки типології особистісної зрілості студентської молоді на засадах суб'єктно-вчинкової парадигми.

У контексті здійснюваного дослідження основою типології особистісної зрілості є вчинок як основний показник її досягнення. Оскільки способів вчинкового діяння конкретної особистості завжди властивий певний алгоритм дій, стає можливим встановити конкретний тип вчинкової активності особистості. А відтак, враховуючи основні характерологічні риси вчинку, можна більш точно кваліфікувати індивідуальні особливості процесу досягнення особистісної зрілості студентами, а також виявити причини виникнення, провідні сили розвитку і умови зміни того чи іншого типу особистості.

На підставі вчинкової моделі особистісної зрілості [1], було проведено дихотомічну типологізацію варіантів досягнення особистісної зрілості, типотворювальними ознаками для якої слугують сім дихотомічних

критеріїв, що відповідають критеріям (компонентам моделі) особистісної зрілості:

- Здатність / нездатність до самовизначення у ситуації;
- Здатність / нездатність до постановки мети;
- Здатність / нездатність до вибору засобів;
- Здатність / нездатність до прийняття рішення;
- Здатність / нездатність до виконання дії;
- Здатність / нездатність до рефлексії;
- Здатність / нездатність до закріплення досвіду.

Враховуючи можливі варіанти комбінації означених семи критеріїв (компонентів) особистісної зрілості, ми одержуємо 128 варіантів особистісних типів, які згруповані в залежності від того, який критерій набуває пріоритетного розвитку і займає провідне місце в структурі особистісної зрілості, у вісім базових типів: два з яких є полюсними (особистісна зрілість/особистісна незрілість), а останні шість — відповідають етапам досягнення особистісної зрілості. Таким чином, була розроблена і запропонована до розгляду гіпотетична модель типології особистісної зрілості.

Для підтвердження істинності побудованої типології даними емпіричного дослідження було використано такий метод концептуальної побудови, що передбачав, по-перше, виявлення груп респондентів, однорідних за більшістю схожих ознак, на основі результатів кластерного аналізу; по-друге, інтерпретацію факторів особистісної зрілості, отриманих у результаті статистичної обробки даних методом факторного аналізу; по-третє, співставлення результатів емпіричного дослідження з гіпотетичною моделлю, що дало змогу узагальнити і побудувати комплексну модель типології особистісної зрілості.

На гістограмах 1.1–1.8 наочно представлений розподіл показників рівнів особистісного розвитку студентів у відповідності до критеріїв оцінювання особистісної зрілості по кожному виділеному особистісному типу.

Перейдемо безпосередньо до опису психологічних характеристик особистісних типів, детермінованих впливом вчинкових факторів.

Перший базовий тип «Ситуативно-зорієнтований» представлений особистісними тенденціями самовизначення студентів у життєвій ситуації: особливості реагування на конкретну ситуацію, способи самовизначення в ній, спроможність виявляти суб'єктну чи об'єктну орієнтації. В залежності від цілей і потреб особистості, від її особистісних властивостей, які актуалізовані в конкретний момент, існує досить широкий діапазон прочитання об'єктивної актуальної ситуації. Як-от у нашому випадку, базовий тип «Ситуативно-зорієнтований» містить два особистісні типи, які обумовлені впливом біполярних факторів.

Перший тип особистості «Ситуативно-тривожний» відрізняється низькою сенситивністю в оцінці ситуації, як наслідок, відмовою представників даного типу від здійснення активних дій при найменшому відстроченні або наявності певних труднощів в процесі досягнення поставленої мети та використанні різноманітних способів її досягнення. Тому у ситуаціях життєвого вибору, у вчинкових ситуаціях вони можуть бути тривожними,

фрустрованими, внутрішньоконфліктними, але в той же час орієнованими на вищі цінності (за результатами факторного аналізу індивідуальні цінності (+ 0,57), суб'єктні цінності (+ 0,75)).

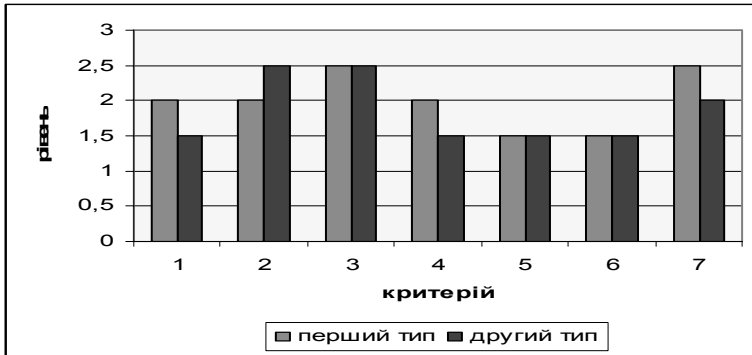


Рис. 1. Розподіл показників особистісних типів «Ситуативно-зорієнтований»

Представники другого особистісного типу «Ситуативно-залежного» також не можуть визначитися в ситуації, виявляючи залежність від соціальних норм та вимог. Притаманний даному типу людини високий рівень відповідальності, активності при постановці мети та виборі засобів для її досягнення, не знаходить свого виявлення, оскільки складність прийняття рішення перешкоджає їм перейти безпосередньо до виконання вчинкових дій, тобто, виявляючи готовність до здійснення вчинку і знаючи, як вчинити, така людина обирає інший «невчинковий» спосіб поведінки.

Другий базовий тип «Цілеспрямовано-наполегливий» характеризується здатністю особистості до постановки мети, що передбачає правильну оцінку суб'єктом домінуючих потреб, інтересів і пов'язаних із ними цілей, субординацію цілей між собою.

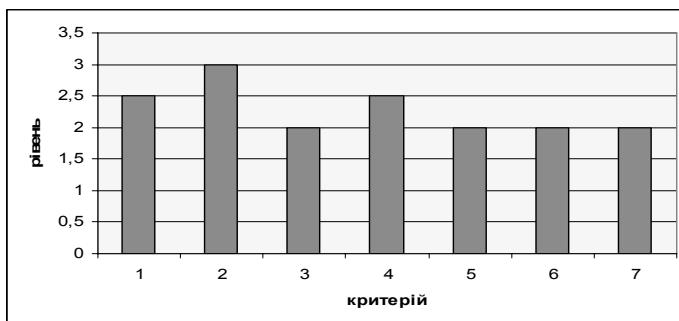


Рис. 2. Розподіл показників особистісного типу «Цілеспрямовано-наполегливий»

Отже, особистісний тип «Цілеспрямовано-наполегливий» презентує здатність особистості до визначення власних стимулюючих і спрямовуючих по-



тенцій, а також внутрішнє переконання суб'єкта в необхідності здійснення діяльності, тобто визнання індивідуально значимої необхідності активної соціально відповідальної дії. Особистість даного типу панує над випадковостями і змінює життєві обставини згідно зі своїми цілями і завданнями, свідомо управляє сама собою. Звільняючись від випадкових зовнішніх впливів, вона прямує всупереч внутрішнім перешкодам, які можуть бути подолані заради досягнення цінності, що стала метою. Вибір засобів та процес прийняття рішення детерміновані фактором випадковості, що відображається в особливостях виконання дії та оцінюванні отриманого результату.

Третій базовий тип «Ініціативний» пов'язаний із здатністю особистості враховувати наявні можливості, власні зусилля, що спрямовані на досягнення поставленої мети, тобто із здатністю підтримувати той рівень активності, що є адекватним умовам, при яких людина досягає поставленої мети.

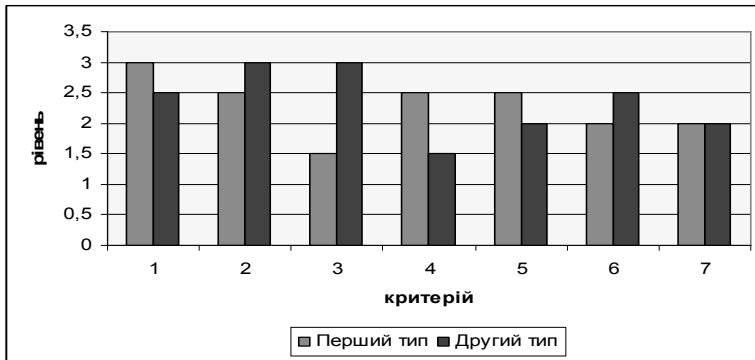


Рис. 3. Розподіл показників особистісних типів «Ініціативний»

Представники першого особистісного типу «Прагматичний», орієнтуючись у ситуації життєдіяльності та чітко формулюючи ціль, відчувають дефіцит або недорозвиненість засобів психічної діяльності, що виражається у прагненні отримати максимум доходу при мінімумі витрат часу та засобів. На вчинковому рівні даний тип характеризується тим, що суб'єкт власні успіхи приписує лише собі, а невдачі пов'язує з оточенням, тобто його можна позначити як тип суб'єкту, для якого «всі засоби є прийнятними».

Другий особистісний тип «Самокритичний» відзначається здатністю особистості не лише виявляти засоби шляхом творчого пошуку, а й, використовуючи наявний досвід, складати програму досягнення мети. Така людина в процесі вибору і використання необхідних їй засобів дотримується вимог соціального середовища, в рамках якого вона здійснює свій вчинок. В той же час можлива ситуація, коли, орієнтуючись на наявні засоби, даний тип людини обмежує процес постановки цілі власними можливостями. Розвинута здатність до рефлексування у представників даного типу в деяких випадках заважає, оскільки людина займається нескінченним аналізом, що може завадити створенню образу «Я».

Четвертий базовий тип «Рішучо-впевнений» пов'язаний із особливостями процесу прийняття рішення. Варіанти особистісних типів, що відносяться до означеного базового типу, характеризуються виробленням внутрішньої впевненості особистості в досягненні поставленої мети обраними засобами.

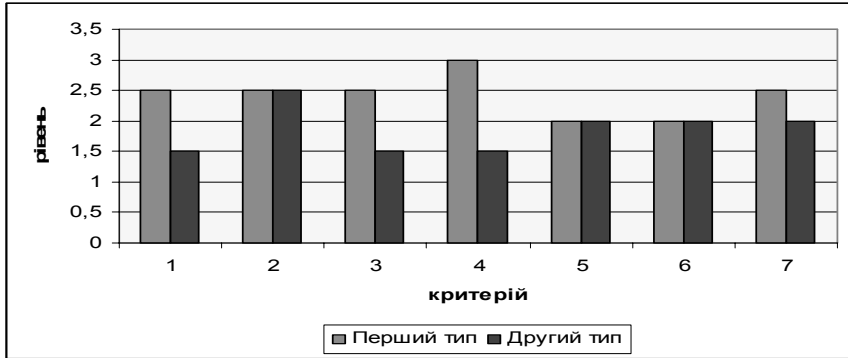


Рис. 4. Розподіл показників особистісних типів «Рішучо-впевнений»

Відмінною рисою першого особистісного типу «Реалістично-відповідального» є здатність особистості, долаючи ряд психологічних бар'єрів, співвідносячи суб'єктивні й об'єктивні фактори, перейти від наміру до виконання дії. Даний тип суб'єкту, припиняючи бути зв'язаним наявною ситуацією, виходячи за її межі, долаючи власну імпульсивність, проявляючи здатність до довільної регуляції поведінки, оцінює правильність визначення мети і засобів її досягнення, враховує можливі зміни ситуації виконання цієї дії і своїх психологічних характеристик.

Другий особистісний тип «Пасивно-слабовольний» відрізняється прагненням особистості уникнути відповідальності за результат здійснюваних нею дій, що зумовлено такими труднощами в процесі прийняття рішення: потреби випереджають можливості, а при оцінці ситуації, її прогнозуванні допускається чимало помилок. Особистість уникає свободи та відповідальності, делегуючи її іншим людям, долі, відчуваючи себе безневинною жертвою обставин, тимчасово опиняючись «не при своєму розумі», а також використовуючи інші форми психологічного захисту. Відтак, в осіб даного типу виражена інфантильна безпорадність, фіксація на проблемах міжособистісного характеру, коли вони схильні ідеалізувати себе та оточуючих.

П'ятий базовий тип «Виконавчо-відповідальний» презентує здатність особистості виконувати прийняте рішення, долаючи ряд перешкод суб'єктивного й об'єктивного характеру. Орієнтуючись на можливі варіанти подолання перешкод, можна виділити два особистісні типи, формування яких зумовлено відповідними факторами.

Загальними психологічними характеристиками типу «Саморегулятивний» є високий рівень ініціативності, самостійності, впевненості, цілеспрямованості суб'єкта, що виражається у здатності до саморегуляції, у

безпосередньому переході від слів до виконання дії. Особистість даного типу, застосовуючи творчий підхід до діяльності, послідовно й неухильно виконує прийняте рішення.

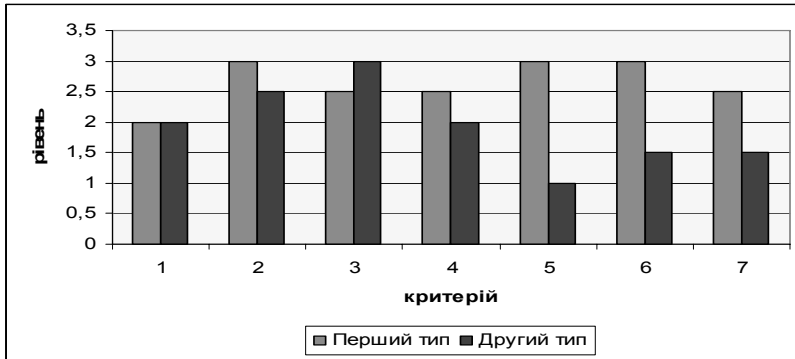


Рис. 5. Розподіл показників особистісних типів «Виконавчо-відповідальний»

Більшість намірів представників «Конформного» типу, основою яких хоча й виступають особистісно значимі мотиви і соціально схвалені засоби, так і не знаходять свого втілення у конкретному результаті: відмова від запланованого, перегляд свого рішення. Виконуючи несвоечасно, неоптимально діяльність, суб'єкт фіксується на наявних труднощах. Як наслідок, виникнення ситуативної тривожності, конформна поведінка.

На вчинковому рівні спостерігається як прагнення особистості уникнути відповідальності за вибір щодо здійснюваних дій, що досягається через відкладання прийняття рішення на останній момент, коли ситуація стане довизначеною настільки, що залишиться лише один спосіб прояву активності. Іншими словами, особистість намагається прорахувати всі «за» і «проти» настільки ідеально, що часу діяти вже не залишається.

Крім того, в деяких випадках суб'єкт приймає надмірну відповідальність за події, які об'єктивно знаходяться поза сферою його контролю, а також проявляє активність, спрямовану на спробу контролювати оточуючих людей і події, що з ними відбуваються.

Шостий базовий тип «Рефлексивний» обумовлений здатністю особистості оцінити виконану дію, зіставити її з поставленою метою як еталоном, зробити висновки щодо результату діяльності. Блок особистісних типів представлений лише одним варіантом, що утворений фактором самосхвалення.

Даний особистісний тип характеризується здатністю до поступального аналізу отриманого в ході виконання дій результату, до його адекватної оцінки. Виділяючи себе із життєвої ситуації, оцінюючи в співвідношенні з моральними еталоном, долаючи сумніви, приймаючи рішення, реалізуючи його, такий суб'єкт завершує дію вибору самооцінкою правильності прийнятого рішення. Характерними рисами особистості є усвідомлення всієї відповідальності за здійснюване, готовність не тільки до пізнання самого

себе, корекції своєї поведінки, способу життя, а й самоконтроль, самопслідовність, самокерування. Зазначимо, що даний діючий суб'єкт намагається відповідати соціально прийнятому способу поведінки, обмежуючи свій вибір тими нормами, правилами прочитання ситуаційних типів і певними нормативними сценаріями поведінки в них, що транслює суспільство.



Рис. 6. Розподіл показників особистісного типу «Рефлексивний»

Сьомий базовий тип «Самодостатньо-впевнений» пов'язаний із здатністю особистості в процесі усвідомлення наслідків власного діяння актуалізувати результат свого вчинку, на основі якого відбувається подальше духовне зростання, перетворення, встановлення нових відносин зі світом.

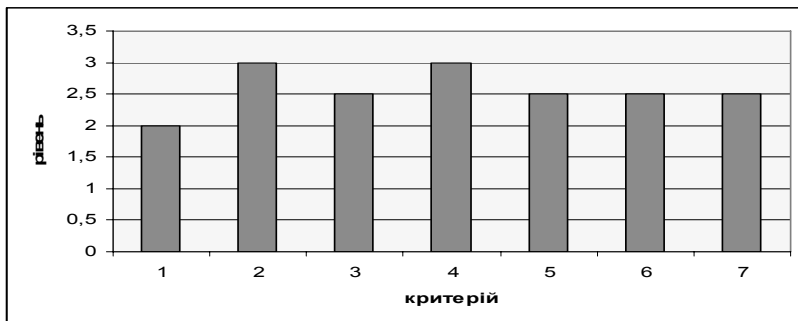


Рис. 7. Розподіл показників особистісного типу «Самодостатньо-впевнений»

Утворений низкою показників особистісний тип характеризується цілеспрямованістю, підкріпленою особистісною відповідальністю, задоволеністю пройденого відрізка життя. Даний тип особистості володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності до своїх цілей і уявлень про її смисл. Здатність самостійно ставити цілі, добиватися їх досягнення власними зусиллями, здатність діяти свідомо у будь-яких умовах, приймати нетрадиційні рішення без стороннього впливу характеризує представників даного типу. В певні моменти життя можливий перехід на новий шлях розвитку ситуації, що може бути пов'язано із привнесенням в ситуацію нового знання, нового досвіду, нових оцінок, з розширенням репертуару дій.

Оскільки важливою ознакою даного типу особистості є здатність інтегрувати в єдине ціле засвоєні людиною окремі дії, способи і прийоми вирішення ситуації, можна припустити, що у вчинковому відношенні цей тип дещо неспроможний зорієнтуватися у ситуації, внаслідок чого перешкоди конструктивного особистісного розвитку та побудови зрілих відносин з людьми.

Останній восьмий базовий тип «Особистісно зрілий» презентує найкращий варіант особистісного розвитку, який характеризується високим рівнем розвитку усіх вчинкових компонентів особистісної зрілості.



Рис. 8. Розподіл показників особистісного типу «Особистісно зрілий»

Отже, представники даного типу характеризуються здатністю до адекватного сприйняття ситуації життєдіяльності, усвідомлення її колізійності, свідомим відстороненням від соціуму з метою реалізації вищих цінностей [2], творчим підходом до оптимального вирішення ситуації. Співвідносячи кількість необхідних зусиль для досягнення поставленої мети та прогножуючи можливий результат, даний тип людини приймає рішення та виконує поставлене завдання. Враховуючи, що у них виражений показник відповідності Я-реального Я-ідеальному (локус контролю Я, локус контролю життя), ми припускаємо, що їм властиві адекватна самооцінка, самоприйняття. Важливою ознакою даного типу особистості є здатність до активної переробки нового досвіду, що веде до розширення меж індивідуального життєвого світу суб'єкта через приріст смислу.

З зазначеного вище можна зробити висновок, що такий суб'єкт, проявляючи здатність і готовність до самостійної і успішної діяльності в умовах реальної специфічної ситуації, що базується на знаннях, вміннях і навичках, досвіді, цінностях і здібностях, здатен до прояву вчинкової активності, а відтак, ми визначаємо його як особистісно зрілого.

Розглянута модель типології особистісної зрілості презентує лише діапазон варіантів особистісного розвитку людини. Кожному з варіантів особистісного розвитку відповідає визначений рівень вчинкового розвитку: знання особливостей розвитку здатностей до самовизначення у ситуації, постановки мети, вибору засобів, прийняття рішення, виконання дії, рефлексії, закріплення досвіду дозволяє визначати, на якому етапі знаходиться людина у своєму особистісному розвитку, і прогнозувати подальші особистісні зміни.

## Список використаних джерел

1. Лукасевич О. А. Суб'єктно-вчинкові критерії оцінки особистісної зрілості студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. А. Лукасевич. — Луцьк : [б. в.], 2010. — 20 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 351 с.

**О. А. Лукасевич**

преподаватель,  
Запорожский национальный университет,  
кафедра практической психологии

## ТИПИЧНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

### Резюме

Статья посвящена проблеме разработки типологии личностной зрелости, основой которой выступает готовность и способность молодого человека к совершению поступка. На основе проведенного теоретического и эмпирического исследования выделено восемь базовых типов, характеризующихся индивидуально-специфическим способом совершения поступка и проявлением субъектности: ситуативно-ориентированный, целенаправленно-настойчивый, инициативный, решительно-уверенный, исполнительно-ответственный, рефлексивный и, как обобщающий, — тип личностно зрелого человека.

**Ключевые слова:** личностная зрелость, поступок, субъект поступка, компоненты личностной зрелости, критерии личностной зрелости, тип личностной зрелости.

**A. Łukasiewicz**

Teacher,  
Zaporozhye National University

## TYPICAL FEATURES OF REACHING PERSONAL MATURITY OF STUDENT

### Summary

The article deals with the development of the typology of personal maturity, the basis of which is the willingness and ability of the young man to commit the act. On the basis of theoretical and empirical research focuses on eight basic types, characterized by individual-specific manner of committing the act and the manifestation of subjectivity: situationally-oriented, purposeful, persistent, proactive, strong, confident, executive responsible, reflective, and, as a synthesis — the type of person mature man.

**Key words:** personal maturity, act, subject of act, constructs of personal maturity, criteria of personal maturity, type of personal maturity.

**Оксана Павлівна Ляц**

кандидат психологічних наук, доцент,  
ВСЕІ Університет «Україна»,  
кафедра психології

**КОГНІТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У РОЗВИТКУ ЇЇ  
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

В статті розглядаються теоретичні основи емоційного інтелекту та творчих властивостей особистості. Приділено увагу взаємозв'язку когнітивної та афективної сфер. Проаналізовано особливості когнітивного потенціалу творчої особистості у розвитку її емоційного інтелекту.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, творчі якості, когнітивний творчий потенціал, афективна сфера, когнітивна сфера, особистість.

Психологічні особливості творчо обдарованої особистості постійно перебувають у полі зору дослідників, оскільки творчий потенціал нації розглядається як один з видів невичерпних природних ресурсів, раціональне використання яких є запорукою вирішення найгостріших проблем: економічних, політичних, національних, технічних тощо.

Водночас, зміни, що мають місце у житті нашого суспільства, активізують своєрідне «гоніння за інтелектом», в якому цінуються такі якості особистості, як практично-логічне мислення, компетентність, цілеспрямованість, наполегливість, і повністю блокуються, витісняються як соціально непотрібні, а часто і шкідливі, емоції та емоційні переживання. Емоційна енергія, яка накопичується особистістю та не отримує необхідної реалізації у суспільстві, починає шукати вихід і проявляється, як правило, у деструктивній поведінці, емоційних зривах, нервово-психічних розладах, соціальних страхах тощо. Проте, лише потенціал творчої особистості, а саме, її багатий емоційний світ, широка палітра емоційних переживань можуть забезпечити ту саму творчість, яка так необхідна сучасному суспільству.

Можна констатувати, що зростає науковий інтерес до явища творчості, яке пов'язане з динамізмом суспільного розвитку, прискоренням темпів технологічного прогресу, в умовах якого як проблема творчості, так і проблема обдарованості значною мірою постають у системі проблем особистості, що готова прийняти «виклик часу» і відповісти на нього, яка здатна не лише творити, але й відповідати за створене.

Серед численних досліджень проблем творчості та обдарованості варто виділити значну кількість праць, присвячених розгляду психологічних властивостей, які характеризують творчо обдаровану особистість (Т. Амабайл і М. Коллінз, Д. Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, Д. Мак-Кіннон, А. Маслоу, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, К. Роджерс, К. Тейлор, П. Торранс та ін.). Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що значне місце у структурі творчої особи відводиться

регулятивним процесам — емоціям і почуттям, під впливом яких формується домінуючі мотиви та потреба людини у творчості. Тому *ціллю нашої статті* є розглянути особливості емоційного інтелекту з когнітивним потенціалом творчої особистості. *Завданнями статті* є: проаналізувати взаємозв'язок між когнітивною та афективною сферами особистості та показати вплив потенціалу творчої особистості на розвиток її емоційного інтелекту.

Концепції Л. С. Виготського про зв'язок між інтелектом і афектом є основним принципом регуляції психічних процесів. О. М. Леонтьєв розглядає мислення як діяльність, що має «афективну регуляцію, яка в ній і проявляється» [7]. Згідно з діяльнісним підходом та значенневою теорією мислення, в основі діяльності лежить функціональна система інтегрованих і когнітивних процесів, завдяки якій емоції стають «розумними», а інтелектуальні процеси здобувають емоційно-образний характер, тобто стають значенневими [1].

Будучи психічним відображенням змісту явищ у формі безпосереднього упередженого переживання, емоції пронизують усі внутрішньособистісні психологічні процеси. Як підкреслював С. Рубінштейн, «мова йде не лише про те, що емоції перебувають в єдності та взаємозв'язку з інтелектом, чи мислення з емоціями, а про те, що мислення як реальний психічний процес, уже саме по собі, є єдністю інтелектуального й емоційного, а емоція — єдністю емоційного й інтелектуального» [1].

У цей час більшість психологів, що займаються вивченням інтелектуальної діяльності, визнають роль емоцій у мисленні. Більш того, висловлюється думка, що емоції не просто впливають на мислення, але і виявляються обов'язковим його компонентом (В. К. Вілюнас, 1976; П. В. Сімонов, 1975; О. К. Тихомиров, 1969; І. Л. Путляєва, 1979 і ін.). На думку більшості дослідників, людські емоції інтелектуально обумовлені [9].

А. Р. Лурія вважає, що сильні емоції здатні додати емоційного забарвлення практично всьому, що так чи інакше пов'язане із ситуацією їх виникнення, процеси пізнання тут керують лише розвитком емоційного процесу, у первинному походженні якого вирішальне значення має не саме по собі пізнання, а відповідність тому, що пізнається особистістю.

Емоції, у свою чергу, є найважливішим чинником регуляції процесів пізнання [1]. Так, емоційна забарвленість є однією з умов, що визначає мимовільну увагу та запам'ятовування, цей же фактор здатний суттєво спростити або ускладнити довільну регуляцію цих процесів; добре відомим є вплив емоцій на процеси уяви й фантазії; при невизначеному стимульному матеріалі або при вираженій інтенсивності емоції можуть спотворювати навіть процеси сприйняття. Від емоцій залежить цілий ряд характеристик мовлення, накопичуються дані про особливу роль їхнього впливу на розумові процеси.

Той факт, що різноманітні й дуже важливі прояви емоцій вивчаються, насамперед, експериментальною психологією, вкотре доводить актуальність проблеми розвитку емоційної сфери в цей час. Когнітивна наука досить довго приділяла значну увагу інформаційним моделям інтелекту



замість афективної складової мислення. Протягом тривалих років на підставі розумових і технічних здібностей оцінювали перспективи людини на успіх у житті. Теорія соціального інтелекту, яка була розроблена Є. Торндайком, Д. Гілфордом, Г. Айзенком, стала передумовою створення моделі емоційного інтелекту. Крім того, поняття «самоактуалізації», що було введено до вжитку в 50-х роках представником гуманістичної психології А. Маслоу, також породило численні дослідження потенціалу особистості, які поєднують в собі когнітивні та афективні складові.

Відповідно до приведеного вище аналізу когнітивної та афективної сфер особистості, можна припустити, що емоції також пов'язані з процесами творчості. У низці психологічних досліджень встановлено, що емоції, входячи до структури розумових процесів, виконують функцію евристик (О. К. Тихомиров), а творчі прояви завжди є активованими емоційними процесами (В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов).

Окремі дослідники виділяють специфічні характеристики творчих осіб, певною мірою пов'язані з їх емоційною сферою (Ф. Баррон, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, У. В. Кала, Р. Кеттел, В. М. Козленко, К. Текекс та ін.). Водночас, достатньо суперечливими у психологічній літературі є дані досліджень психічної емоційної врівноваженості чи емоційної компетентності творчих осіб. Якщо гуманістичні психологи стверджують, що потенціал творчих особистостей характеризується емоційною і соціальною зрілістю, високою адаптивністю, емоційною стійкістю тощо (А. Маслоу, К. Роджерс), то частина дослідників приписують потенціалу креативів високий нейротизм, тривожність, емоційну невідновленість та погану адаптованість (Г. Айзенк, Ф. Баррон, О. Баєр, Ф. Хоровиць). Виділені окремі емоційні характеристики творчих осіб є достатньо різними, що пояснюється відсутністю спеціальних комплексних досліджень цього питання у психологічній літературі.

Таким чином, незважаючи на досить широке висвітлення у наукових публікаціях теоретичних узагальнень та результатів емпіричних досліджень особистісних характеристик творчих осіб, проблема особливостей їх емоційної сфери залишається на сьогодні недостатньо розкритою.

За останні два десятиліття було показано, що емоційний стан може впливати на процеси творчого мислення, проте дані про характер цього впливу неоднозначні. Якщо в експериментах Айзенка (Isen, 1999) успішність розв'язання творчих завдань підвищувалася під впливом позитивного настрою, то в експериментах Кауфманна і Восбург (Kaufmann & Vosburg, 1997), навпаки, показники творчості підвищували ефективність під впливом негативного настрою. У 1990-х і 2000-х роках було накопичено багато суперечливих даних про підвищення або зниження різних показників творчого мислення під впливом позитивних і негативних емоційних станів [5].

Одне з можливих пояснень суперечності даних про вплив емоцій на творчість полягає в більш диференційованому підході до опису емоційних показників. Необхідно враховувати, що емоційні стани характеризуються за допомогою декількох вимірювань, основними з яких є валентність і рівень вираження (Russell, 1989) [1]. Ці виміри можуть по-різному впливати

на творчість, тому що вони пов'язані з роботою різних когнітивних механізмів. Наприклад, можна припустити, що валентність емоційного стану повинна бути пов'язана з кількісними показниками креативності, тобто з біглістю й гнучкістю (ці показники будуть вищими при позитивних емоціях), а рівень збудження — з оригінальністю відповідей (високе збудження буде сприяти більшій оригінальності).

Існують також різні точки зору на взаємозв'язок інтелекту та творчості. От, наприклад, існує точка зору, яка говорить про те, що інтелект — це здатність особистості ефективно адаптуватися в оточуючому середовищі. В такому випадку розрізняють різні три варіанти інтелекту: академічний, соціальний та емоційний. Емоційний інтелект описує можливості людини розуміти переживання інших людей і свої власні, поводити себе адекватно в емоційних ситуаціях та вміння управляти власними емоціями.

Існують і різні точки зору в тому, що розуміється під творчістю. Як правило, під творчістю розуміють вищу форму інтелектуальної діяльності, поглиблене пізнання [1]. Творчість виникає тоді, коли людина заглиблена в пізнання та на меті ставить не лише отримання цілі, але й отримання задоволення від самого пізнання. Справжня творчість характеризується тим, що її результат ширший, ніж ціль. Вона породжується не всупереч зовнішнім вимогам і не із них, а як розкриття глибинних можливостей особистості, як внутрішньо обумовлена, і саме в цьому сенсі вона є автономною дією. Тому творчість — це властивість цілісної особистості, що відображає взаємодію її пізнавальної та емоційної сфер в їх поєднанні та неможливістю виключення однієї з них [3].

Ряд дослідників, зокрема, Г. Айзенк та Фредкінсон вважають, що позитивні емоції активують як асоціативне мислення, а також, розфокусовуючи увагу, збільшують поле для підбору фактів, що стосуються досліджуваної проблеми. З іншого боку, ряд дослідників вважають, що і негативні емоції можуть підвищити креативність. Наприклад, Арнольд Людвіг, вивчаючи діяльність 1005 видатних особистостей 20 століття знайшов слабкий але значущий зв'язок між депресіями і творчим потенціалом особистості.

Специфіка творчого процесу сприяє сталому прояву і подальшому розвитку ряду емоційних характеристик особистості творця. Для творчих людей характерна так звана «дитячість» світосприйняття, під якою розуміється комплекс психічних якостей, таких як уміння природно та безпосередньо реагувати на навколишній світ, легко захоплюватися новим, високий об'єм уяви, багатство фантазії, неослабна активність почуттів, здатність миттєво приходити в стан внутрішньої піднесеності та натхнення.

На думку Е. Торранса та Л. Холла, головною відмінною рисою творчої особистості є здатність дивуватися, що також може свідчити про її потенціал. Творчі особистості «приходять в захват, ознайомившись з новим методом вирішення проблеми, і створюють свої модифікації та нові програми, в той час як менш творчі особистості швидше спрямовані на пошук недоліків, критики, а не на виявлення додаткових можливостей. Все нове і необхідне у них викликає інтерес, в той час як у нетворчих людей — підозру і навіть ворожість» [8].

Емоції здатні стимулювати творчий процес. Справжній інсайт за жодних умов не є інтелектуальним процесом. Саме емоція «перебуває у витоках великих створінь мистецтва, літератури, науки й цивілізації в цілому. Емоція спонукує розум до нових починань, а волю — до завзятості» [6]. Як відзначає А. Бергсон, «існують емоції, що породжують думку; і винахід, хоча вони й належать до явищ інтелектуального порядку, можуть бути складовими сфери почуттів...» [2, с. 31]. Емоція, яка виступає стосовно наступних станів не як наслідок, а як причина, «може породжувати нові ідеї. Вона тоді стає «суперінтелектуальною» [9, с. 86]. Стимулом до початку розумової діяльності є своєрідне самоналаштування інтенсивності емоцій, яке може бути як мимовільним, так і довільним. Не випадково відомо безліч символічних ритуалів, магічних дій, за допомогою яких творчі особистості налаштовували себе на творчість, створюючи певний емоційний стан. Початковий етап творчості, як правило, пов'язаний з наростанням внутрішньої психічної напруги. Л. А. Китаєв-Смик виділяє три види емоційних станів, що «запускають» процес творчості. Перший проявляється як щиросердечні муки або приступи розпачу через напругу в пошуках творчих досягнень. Така стадія, як правило, необхідна для виникнення розумового осяяння, інсайтного розв'язку завдання. Другий вид передтворчості («порожнеча» у думках і почуттях) може розцінюватися як прояв стресової психічної релаксації, яка, знімаючи емоційні навантаження, готує мислення до продуктивної творчості. Третій вид передтворчості проявляється як еустресс, який піднімає емоційну напругу автора до рівня, необхідного для початку творчого процесу [2].

Психічні стани, що супроводжують творчу діяльність (натхнення, осяяння й т. п.), можуть передаватися від одного члена групи до іншого шляхом спрацьовування механізму «трансляції творчого емоційного тла». Подібна взаємна «емоційна стимуляція» позитивно впливає на активізацію творчого потенціалу учасників групи, а також на їхнє бажання мислити й діяти нестандартно.

Відомо, що інтелект щонайкраще функціонує в поєднанні з інтуїцією й почуттями. Лише незначна частина процесів прийняття розв'язків є свідомими, причому й вони перебувають під вираженим впливом афекту. Яскравим прикладом цього служить ефект емоційного обрамлення процесів прийняття розв'язків (англ. framing effect). Залежно від настрою, з яким особистість звертається до тієї або іншої проблематики, вона може прийти до різних висновків і оцінок. Емоції розглядаються як найважливіший фактор регуляції процесів пізнання: вони утворюють певний простір, усередині якого відбуваються розумові процеси, у тому числі й процеси прийняття розв'язків. Традиційно в психології вважалося, що реалістичне мислення, що має результатом правильне відображення дійсності, повинно бути вільним від емоційних процесів, яким властиво «затемнювати» і спотворювати пізнання. Подібні факти слушні для інтенсивних емоцій незалежно від їхнього знаку, однак питання про роль емоцій у пізнанні не можна зводити до окремих випадків. За певних умов емоційні переживання можуть служити не тільки інгібіторами, але й фасилітаторами розумової діяльності [4].

Негативні емоції, на відміну від позитивних, підсилюють установку на сприйняття деталей і сприяють їхньому скрупульозному аналізу, у той час як позитивні — приводять до ігнорування деталей, проте підсилюють орієнтацію на глобальність. Афект може впливати на вибір стратегії обробки інформації. Досліджено, що пильність, постійна увага до деталей зовнішнього стимулу, які викликані поганим настроєм, мають тенденцію зменшувати або взагалі скасовувати помилки в процесі суджень, таких як фундаментальна помилка атрибуції (тенденція надавати більшого значення особистісним факторам і ігнорувати ситуаційні впливи при інтерпретації поведінки людей). Коли людині необхідно швидко винести судження (наприклад, у стані гніву), вона змушена використовувати стереотипні реакції.

Гарний настрій і позитивні емоції сприяють гнучкості мислення й виробленню оригінальних ідей. Ключова функція позитивних емоцій полягає в зміцненні й формуванні когнітивних ресурсів особистості, зокрема, здатності до розвитку творчого потенціалу особистості. При цьому позитивні емоції часто призводять до схематичного, непослідовного, евристичного стилю обробки інформації. Можливо, схематичне сприйняття «єдності» між діючою особою й дією, що призводить до фундаментальної помилки атрибуції, провокується позитивним афектом і редукується негативним. У ситуації спонтанної взаємодії при використанні відкритої, конструктивної стратегії позитивний афект призводить до реалізації більш позитивної інформації й до більш упевненої, оптимістичної поведінки, у той час як негативний афект викликає негативні спогади й сприяє оборонній або ворожій поведінці [9].

Підхід до розв'язання проблем багато в чому визначається переважаючим у людини настроєм. Так, оптимісти (на відміну від песимістів) більш схильні до використання стратегій, центрованих на проблемі, частіше демонструють здатність до її позитивного переформулювання та до прийняття ситуації, якщо її неможливо змінити. Вони рідко звертаються до використання захисних механізмів заперечення та уникнення, прагнуть знайти що-небудь позитивне в неприємних ситуаціях. Песимісти, навпаки, більш схильні до заперечення та уникнення думок про проблему, можливо, навіть за допомогою нікотину та алкоголю [5].

Вплив емоційного переживання на процес розумової діяльності може бути й не настільки однозначним. Позитивний ефект емоційного процесу при підвищенні його інтенсивності може перейти у свою протилежність і привести до дезорганізації діяльності при надмірному посиленні емоційного порушення (так, середній рівень тривожності стимулює розумову активність, у той час як високий — її дезорганізує). Іноді емоція, підвищуючи активність в одному напрямку, може знижувати її, дезорганізуючи розумову діяльність, в іншому напрямку.

Зупинимось на фасилітуючій ролі емоцій у процесі розумової діяльності. Одним з перших у західній психології на мотивуючу роль емоцій вказав Р. У. Ліпер, який припустив, що емоції є первинним мотивуючим фактором, оскільки емоційні процеси дозволяють спонукати активність особис-

тості, підтримувати її та управляти нею [9]. Пряма вказівка на мотивуюче значення емоцій утримується у визначенні, запропонованому К. Ізардом: «Емоція — це те, що переживається як почуття (feeling), яке мотивує, організує й направляє сприйняття, мислення й дії» [4, с. 160].

Описуючи механізм емоційної самомотивації, В. Д. Шадріков зупиняється на взаємозв'язку емоцій і мотивації. На думку автора, у цілому має місце така «системна картина»: мотивація спонукає до діяльності; стресори, які пов'язані з досягненням мети діяльності, породжують певні емоції; емоції впливають на ретикулярну формацію, яка забезпечує активацію структур головного мозку, у тому числі когнітивні процеси. Виходячи із цього, не слід заперечувати роль емоцій як мотивуючого фактора — якщо він не є первинним, то, принаймні, вторинним.

У вітчизняній психології емоційній регуляції розумової діяльності приділяється значна увага. У дослідженнях О. К. Тихомирова і його колег показано, що інтелектуальний процес неможливий без емоційної активації [8]. Представники цієї школи вказали на існування двох феноменів, пов'язаних із взаємодією афективних і когнітивних процесів, таких як «емоційне виявлення розв'язку» і «емоційне виявлення проблеми». Виявлено, що в структурі творчої діяльності емоції можуть виконувати регулюючу та евристичну функції. Емоції служать знаходженню приблизної сфери, у якій може виявитися розв'язок завдання [1, с. 273]. Однією з найважливіших властивостей емоційного інтелекту виділяється асиміляція емоцій у мисленні — використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності, або фасилітація мислення.

Отже, на основі проведеного теоретичного дослідження можна стверджувати, що проблема когнітивного потенціалу творчих особистостей впливає як на формування емоційної сфери, зокрема, на емоційний інтелект. Привернута увага суспільства до індивідуально-типологічних особливостей актуальних та стійких емоційних переживань творчих осіб допоможе забезпечити якість максимальної продуктивності їх творчої самореалізації, дозволить виявити специфіку їх емоційних проявів у поведінці та діяльності та дасть можливість прогнозувати та враховувати типові способи їх емоційного реагування. Здійснений аналіз дозволив теоретично виділити окремі, іноді достатньо суперечливі, характеристики їх емоційної сфери, що, по-перше, свідчить про недостатню розробленість проблеми; по-друге, переконує в можливості і необхідності вивчення когнітивного потенціалу творчої особистості у розвитку її емоційного інтелекту.

### **Список використаних джерел**

1. Изард К. Э. Психология эмоций / Перев. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука, 1983. — 234 с.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: ИП РАН, 2004. — С. 29–36.

4. Малімон Л. Я. Експериментальне дослідження емоційності як стійкої інтегральної характеристики індивідуальності // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2002. — Т. 4, частина 4. — С. 157–163.
5. Малімон Л. Я. Теоретико-методологічні аспекти вивчення емоційності особистості // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Наук.-метод. ж-л Інституту педагогіки та психології професійної освіти АПН України. — К., 2002. — Вип. 4. — С. 125–132.
6. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1996. — 236 с.
7. Рибалка В. В. Психологія: Підруч. / В. В. Рибалка, Ю. Л. Трофімов, П. А. Гончарук та ін. — 4-е вид., стереотип. — К.: Либідь, 2003. — 560 с.
8. Семиченко В. А. Психічні стани. — М.: Магістр-S, 1998. — 208 с.
9. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. — Ташкент: Фан, 1987. — 136 с.

### **О. П. Ляц**

кандидат психологических наук, доцент  
ВСЕИ Университет «Украина»,  
кафедра психологии

## **КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В РАЗВИТИИ ЕЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

### **Резюме**

В статье рассматриваются теоретические основы эмоционального интеллекта и творческих свойств личности. Уделено внимание взаимосвязи когнитивной и аффективной сфер. Проанализированы особенности когнитивного потенциала творческой личности в развитии ее эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, творческие качества, когнитивный творческий потенциал, аффективная сфера, когнитивная сфера, личность.

### **O. Lyasch**

candidate of psychological sciences, associate,  
VSEI University «Ukraine»

## **COGNITIVE POTENTIAL OF CREATIVE INDUSTRY DEVELOPMENT OF ITS EMOTIONAL INTELLIGENCE**

### **Summary**

The theoretical basis of emotional intelligence and creative personality traits. Paying attention to the relationship of cognitive and affective domains. The features of the cognitive capacity of the creative person in the development of emotional intelligence.

**Key words:** emotional intelligence, artistic quality, cognitive creativity, affective, cognitive sphere, personality.

**Геннадий Николаевич Малюченко**

кандидат психологических наук, доцент,  
Балашовский институт Саратовского государственного университета  
имени Н. Г. Чернышевского,  
кафедра практической психологии

**Виктор Михайлович Смирнов**

кандидат психологических наук, доцент,  
Балашовский институт Саратовского государственного университета  
имени Н. Г. Чернышевского,  
кафедра медико-биологических и теоретических основ физической культуры

**АНАЛИЗ АРХЕТИПИЧЕСКИ ЗАДАННЫХ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ  
В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАПРОДУКТАХ\***

В статье предпринимается попытка систематизации современных медиа-продуктов в ракурсе аналитической психологии. По мнению авторов, базовые категории времени и пространства задают исходные обстоятельства, обуславливающие жизненные выборы и действия героев произведения, в то время как архетипически заданный тип героя определяет направленность и динамику происходящих с ним личностных трансформаций.

**Ключевые слова:** жизненные сценарии, архетипы героя, личностные трансформации, медиапотребление, анализ медиапродукции.

В ряду важных задач, стоящих перед научным сообществом и требующих проведения систематических исследований, находятся анализ и прогнозирование развития современного медиaproстранства. Стихийность интенсивно развивающихся медиатехнологий уже породила такие глобальные проблемы, как разрастание киберпреступности, экстремистских интернет-сайтов и превращение в ботнет значительного числа организационных сетей. Нарастание числа интернет-зависимых пользователей происходит столь стремительно, что превращается в глобальную угрозу в условиях избыточности предложений на рынке ИТ-услуг. Молодое поколение медиапотребителей отличается не только наибольшей восприимчивостью к новым гаджетам, но и наибольшей незащищенностью перед нарастающим прессингом со стороны разного рода агентов информационного пространства. У многих молодых людей отсутствуют когнитивные умения и навыки, позволяющие им адекватно реагировать на избыточность, фрагментарность и противоречивость информационных потоков. Как следствие, столь же фрагментарными и избыточными оказываются их представления о быстроменяющейся социальной реальности, о доступных способах профессиональной и личностной самореализации. Это становится реальным

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Становление целостной субъективной картины жизненного пути личности в условиях современного информационного пространства», проект № 10-06-00211а.

вызовом тем смыслам и ценностям, которые положены в основу таких институтов социализации, как семья и школа. Более того, некоторые субъекты медиапространства предлагают молодым людям жизненные цели и ценности, которые можно назвать не просто альтернативными, но и антагонистичными по отношению к ценностям, заложенным в образовательные стандарты. Поэтому в процессе конструирования субъективной картины жизненного пути в сознании молодых людей нередко возникают осознанные или подсознательные конфликты между «стремлениями» и «возможностями», «желаниями» и «долгом». Эти внутриличностные конфликты во многом затрудняют принятие жизненно важных решений. Вместе с тем такого рода конфликты далеко не всегда могут быть разрешены самостоятельно, поскольку возникают как бы исподволь, постепенно и незаметно, в силу не всегда очевидных расхождений. Однако рано или поздно наступает момент, когда в сознании молодых людей расхождения между «культурно заданными» антагонизмами, между взаимоисключающими жизненными сценариями предельно актуализируются. Всё более значимую роль начинают играть в этом процессе продукты современной киноиндустрии, так как сюжеты многих художественных и документальных фильмов содержат в себе достаточно чёткие и развёрнутые жизненные сценарии. И чем более восторженно, а следовательно, некритично воспринимается тот или иной фильм, тем более молодые люди идентифицируют себя с его героями и тем больше вероятность того, что они могут спроецировать усваиваемые сценарии на собственную жизнь. Таким образом, имеет смысл провести подробный анализ наиболее распространённых в кинематографической продукции жизненных сценариев. Как показывает формальный и содержательный анализ художественной и документальной кинематографии, популярных телепроектов, литературных произведений и виртуальных игр, во всей этой медиапродукции присутствуют достаточно узнаваемые, универсальные и во многом архетипичные жизненные сценарии.

Отметим, что только единичные медиапродукты оцениваются экспертами и критиками как «новое слово в искусстве», как успешные результаты поиска «новых сюжетов» и «новых героев», отвечающих последним футурологическим трендам и эстетике хай-тека. Но если мы от внешней формы переходим к анализу их внутреннего содержания, то обнаруживаем, сколь незначительно вложенные в них жизненные сценарии (как и образы героев, их реализующих) отличаются от тех сценариев, которые присутствуют в классических произведениях прошлого, основанных на традиционных ценностях. Иными словами, глубинный уровень психологического осмысления современных артефактов показывает, что при всех ценностных отличиях, при всех антагонизмах между культурным «прошлым» и «настоящим», большая их часть, по сути, не выходит за пределы, заданные архетипическим опытом человечества.

Вместе с тем, можно предположить, что в ближайшем будущем в результате интенсивного развития информационного общества могут произойти такие сдвиги в коллективном сознании и бессознательном, что мы можем столкнуться с появлением принципиально новых сюжетных линий



и образов. Глобальное информационное поле столь существенно изменяет пространственно-временные характеристики человеческого бытия, что делает закономерным и неизбежным появление героев и жизненных сценариев, принципиально отличных от тех, которые сегодня декларируются в качестве эталонных этнокультурными сообществами и национальными системами образования. Однако эти сдвиги могут быть зафиксированы только в том случае, если современные науки о человеке будут обладать соответствующим исследовательским инструментарием. Поэтому в настоящее время назрела необходимость в разработке такого инструментария, позволяющего изучать и интегрировать в сознании молодых людей представления о жизненном пути, сформированные под влиянием электронных СМИ. При этом мы не исключаем, что как новые — заимствованные из «медийной среды», так и традиционные жизненные сценарии, усваиваемые личностью на ранних этапах онтогенеза, могут соответствовать её глубинным потребностям и интересам всего общества. И хотя процесс сценарного анализа всегда таит в себе опасность субъективизма, тем не менее, он необходим для развития знаний о человеке и обществе, поскольку в противном случае мы теряем нить понимания по отношению к процессам, происходящим на уровне коллективного и индивидуального сознания.

Наиболее продуктивной эвристической основой для решения указанной задачи является, на наш взгляд, концепция К. Г. Юнга, рассматривающая в качестве важнейших механизмов проектирования жизненных сценариев и регуляции социального поведения архетипы коллективного и индивидуального бессознательного [5]. Но со времён первых работ К. Г. Юнга по данной тематике произошли столь разительные перемены в жизни людей, что многое из того что являлось «тайным» — бессознательным, перешло в сферу «явного» то есть осознанного. Вероятно, открытость и бесконечное разнообразие социально-психологической и сексуально-патологической тематики, представленной в современном медиа-пространстве, являются впечатляющим доказательством того, сколь существенно социально-экономический и технологический прогресс расширяют сферу осознанности на уровне индивидуальной и коллективной психики. Не является исключением и тематика осознанного/бессознательного выбора индивидуальных жизненных сценариев, траекторий личностной и профессиональной самореализации, сценариев семейного взаимодействия и т. п.

На наш взгляд, не случайно, что в течение всего XX столетия в общественном сознании нарастает потребность в экзистенциально-философском осмыслении и психологическом анализе парадоксального совмещения уникальности каждого человеческого существования с феноменом удивительной схожести судеб, повторяемости жизненных сценариев. Вероятно, одной из причин столь парадоксального соединения онтологической неповторимости и фактической типологичности человеческой жизни является то, что во все времена на жизненные выборы «юношей, обдумывающих жизнь», решающее влияние оказывали доминирующие в культурном пространстве эпические герои, легендарные личности, национальные лидеры, идейные и духовные подвижники. Их жизненные сценарии вплоть до настоящего

времени продолжают выполнять функции так называемых «культурных прототипов», подпитывающих развитие современной драматургии, кинематографии, беллетристики. Эти культурные прототипы позволяют сохранять исходные, «архаические» смыслы при весьма существенном изменении внешнего формата художественного воплощения, пространственных и исторических контекстов. Они гибко встраиваются в новые технологические решения и сюжетные линии, новые веяния в искусстве и новые варианты персонафикации, что является одним из важнейших доказательств неизбежного присутствия архетипов коллективного бессознательного в массовой культуре.

Следует заметить, что процесс нарастания информационных потоков и технологий как таковой не может оказывать решающего воздействия на мифологизацию или демифологизацию индивидуальных представлений об эталонных жизненных сценариях, в том случае если мы принимаем как научный факт предопределяющее влияние архетипов коллективного бессознательного. Иными словами, не столь важны средства и пути доставки «примеров для подражания», сколь важны впитываемые с детских лет эмоционально насыщенные образы/сценарии «правильно прожитой жизни». Особо отметим, что архетипические образы и сценарии не боятся испытания рационалистическим анализом. Более того, «испытующие» сами не редко попадают под их магическое, а порой и разрушающее влияние, как это показано в работах К. Г. Юнга и его последователей.

Как показывает опыт двух последних столетий, архетипы коллективного бессознательного не только не тают от света научных изысканий, но, напротив, активно развиваются при таком свете. Не случайно многие научные открытия и достижения имеют название древнейших эпических образов и сюжетов. Вероятно, эти образы и сюжеты до сей поры вдохновляют учёные умы.

Вполне закономерно и то, что во второй половине XX века появляются многочисленные работы, посвященные влиянию архетипов на сознание и жизненные сценарии современного человека. Авторами этих работ всё чаще становятся не только психологи, но и лингвисты, культурологи, искусствоведы. Но, вероятно, эвристический потенциал юнгианской теории ещё не раскрыт в полной мере в современном искусствоведении, поскольку пока не создана целостная научно-психологическая концепция, раскрывающая представленность архетипов в современных художественных произведениях. Поэтому ниже нами будет представлена одна из немногих попыток системного описания архетипически заданных жизненных сценариев в таких культурных артефактах, как эпические предания, авторские литературные и драматургические произведения, художественные кинофильмы. В качестве неизменных детерминант такого рода сценариев выступают различные варианты соотносённости жизненного времени и пространства, в рамках которых действует герой. Иными словами, **базовые категории времени и пространства задают исходные обстоятельства, обуславливающие жизненные выборы и действия каждого из героев произведения. Эти категории являются базовыми, поскольку личностные трансформации ге-**

роя всегда тесно взаимосвязаны с событийной канвой и сюжетной линией произведения.

При этом следует отметить, что далеко не во всех художественных произведениях, раскрывающих те или иные жизненные сценарии, время и пространство выступают как некая единая и неделимая целостность. Конечно, во многих случаях субъективное время жизни героев представлено в четкой взаимосвязи с астрономической цикличностью и линейной поступательностью их передвижений в пространстве, как, например, в романе Л. Толстого «Война и мир» или в фильме С. Леоне «Однажды в Америке». Однако искусство знает множество примеров других сюжетов, определяющей нитью которых являются различного рода пространственно-временные искажения. К наиболее известным примерам такого рода можно отнести сюжеты художественных фильмов «День сурка» (реж. Г. Рэмис, 1993) и «Терминатор» (реж. Д. Кэмерон, 1984). Жизненные выборы героев этих кинопроизведений сопровождаются перемещениями в пространстве и времени, что, тем не менее, не исключает архетипической заданности сценариев. И, конечно же, чем более жизненный путь героя сопровождается перемещениями во времени и в пространстве, тем более замысловатыми становятся их личностные трансформации и более впечатляющими выглядят его жизненные коллизии. Герои современных фильмов легко проникают в будущее — «Большой» (реж. П. Маршалл, 1988) или прошлое «Назад в будущее» (реж. Р. Земекис, 1985), и даже медленно движутся по линии времени вспять — «Загадочная история Бенджамина Баттона» (Д. Финчер, 2008). Более того, кинематография знает примеры, когда действие фильма происходит в параллельном или альтернативном настоящем (классический пример — «Жизнь прекрасна» (реж. Ф. Капра, 1946), снятый по мотивам «Рождественских повестей» Ч. Диккенса).

Физическое пространство в современных произведениях также всё чаще вытесняется/заменяется пространством виртуальным, в котором герои обретают вполне реальные достижения и переживают подлинные утраты. К наиболее известным кинопроизведениям данного жанра можно отнести культовую «Матрицу» (реж. братья Вачовски, 1999) и не менее знаковый фильм «Начало» (реж. К. Нолан, 2010).

Необходимо также упомянуть о таких литературных и кинематографических произведениях, в которых жизненный путь героев выстраивается в условиях существенного расхождения между широтой и даже безграничностью психологического/астрономического времени и сжатостью пространства их физического существования, как, например, это происходит в фильме «Горец» (реж. Р. Малкахи, 1986). Столь же часто цикличность и монотонность передвижений героя в замкнутом физическом пространстве резко контрастирует с представленной в художественном описании «вертикальной линейностью» его внутреннего духовно-личностных трансформаций, как это происходит в фильмах «Остров» (реж. П. Лунгин, 2006) или «Побег из Шоушенка» (реж. Ф. Дарабонт, 1984).

Вместе с тем не только соотносённость времени и пространства, то есть конкретные жизненные обстоятельства, являются существенным пара-

метром раскрывающим ключевые моменты жизненного пути героя. Не менее значимым, конечно же, является и тип героя. Именно тип героя определяет направленность и динамику происходящих личностных трансформаций, поскольку, как известно, всякое внешнее преломляется через внутреннее [4]. При этом следует отметить, что в основе ключевых характеристик, определяющих тип/образ героев произведения, можно обнаружить достаточно повторяемые, а потому универсальные культурный прототипы. Культурный прототип в свою очередь может быть интерпретирован как проявление архетипических источников, подпитывающих образ героя произведения. Одним первых авторов, предложивших рассматривать героев и происходящие с ним метаморфозы в архетипическом ключе, был Джозеф Кэмпбелл. В своей книге «Герой с тысячью лиц» он выделяет следующие ипостаси культурных героев: герой-воин, герой-любовник, герой-правитель/тиран, герой-спаситель и герой-святой. На основании данной типологии героев, предложенной Дж. Кэмпбеллом ещё в 1949 году, позже были построены другие более расширенные классификации [1]. Так, например, Маргарет Марк и Кэрролл Пирсон предложили 12 архетипов, присутствующих в каждой культуре: «творец», «заботливый», «правитель», «шут», «славный малый», «любовник», «классический герой», «бунтарь», «маг», «простодушный», «искатель», «мудрец» [2].

Следует отметить, что герои многих современных фильмов воплощают в себе те же самые черты, которые ярко выражены у классических эпических героев, созданных коллективным сознанием прошлых поколений. Так, прототипом главного героя кинофильма «Аватар» (реж. Д. Кэмерон, 2009) можно назвать одну из наиболее ярких фигур шумеро-академской культуры — царя Гильгамеша. Его жизненный путь обретает особый смысл только после временного перехода из мира «профанной» цивилизации в параллельный мир, где сконцентрированы божественные силы и природные стихии. Двигаясь от артефактов современности вглубь веков, можно обнаружить великое множество сюжетно-образных повторений. Еще один пример: за кинематографическим образом «Семёна Семёныча» просматривается образ «Ивана-дурака» из русских народных сказок, так же как за образом «Франсуа Перена» легко заметить «Жака-простака» из сказок французских. Неизбывный интерес ко всем этим персонажам подкрепляется их удивительно ясным и легким отношением к жизни, их способностью жить сегодняшним днём, не испытывая вечную экзистенциальную тревогу и сомнения по поводу конечных результатов своих жизненных выборов. Развивая идеи об архетипической заданности жизненных сценариев и типов героев, продуцируемых современным киноискусством, можно сделать как минимум два важных вывода:

1. Герои современных произведений (прежде всего, художественных фильмов), как правило, имеют достаточно сложную личностную структуру, включающую одновременно несколько архетипических образов. Например, в образе Джека Воробья наиболее выпукло проступают архетипы бунтаря, искателя и трикстера, а в образе майора Исаева — Штирлица можно легко заметить архетипы классического героя, мудреца и воина.

Иными словами, каждый яркий и удачный образ воплощает в себе не менее двух архетипических составляющих, которые могут проявлять себя не сразу, а по ходу раскрытия сюжетной линии.

2. Архетипически заданное содержание образа героя не может быть слишком сложным, иначе этот образ теряет свою цельность и гармоничность, перестаёт быть понятным. Как следствие, при построении и восприятии образа героя имманентно действует принцип «золотой середины». Одинаково непонятными и вызывающими антипатию выглядят как слишком простые, так и слишком сложные образы героев.

Итак, опираясь на представленные выше классификации и развивая заложенные в них идеи, мы можем утверждать, что у различных героев при различных вариантах соотносённости пространства и времени описываемых событий возникают принципиально отличающиеся жизненные сценарии. Однако, на наш взгляд, в те моменты, когда современный зритель идентифицируется с тем или иным героем, для него не столь важно, под влиянием каких сил и событий изменяется герой. Для него значительно более важны те чувства и мысли, которые возникают у героя, те личностные трансформации, которые происходят с ним. Поэтому, на наш взгляд, продуктивный подход к построению типологии героев современных произведений искусства (кино, театр, Список использованных источников и т. п.) заключается в том, чтобы отслеживать индивидуально-психологические изменения, происходящие с героями, и фиксировать при этом наиболее часто встречающиеся жизненные сценарии.

Анализ продуктов современной кинематографии позволяет сделать вывод, что при всём разнообразии внешних обстоятельств и жизненных событий базовые сценарии внутренних трансформаций героев достаточно ограничены и могут сводиться к трём основным вариантам:

### **1. Сценарий с сохранением личностной целостности героя.**

*Жизненный путь героя складывается таким образом, что он проходит жизненные испытания, сохраняя исходную цельность и целостность своего духовно-личностного строения.* Данные сценарии являются основой таких кинопроизведений, как «Форест Гамп» (реж. Р. Земекис, 1984), «Достучаться до небес» (реж. Т. Жан, 1997), «Жизнь прекрасна» (реж. Р. Бенини, 1997), «Пролетая над гнездом кукушки» (реж. М. Форман, 1975), «Судьба человека» (реж. С. Бондарчук, 1959), «Офицеры» (реж. В. Роговой, 1971), «Унесенные ветром» (реж. В. Флеминг, Д. Кьюкор, 1939).

### **2. Сценарий с позитивной личностной трансформацией героя.**

*Жизненный путь героя сопровождается утратой «старого Я» и постепенным обретением новой более позитивной с точки зрения традиционных норм и ценностей личной и социальной идентичности.* К данному типу сценариев, на наш взгляд, можно отнести следующие кинокартины: «Властелин Колец» (реж. П. Джексон, 2001), «Король-лев» (реж. Р. Аллерс, Р. Минкофф, 1994), «Танцы с волками» (реж. К. Костнер, 1990), «Матрица» (реж. Братья Вачовски, 1999), «Храброе сердце» (реж. М. Гибсон, 1995), «Москва слезам не верит» (реж. В. Меньшов, 1979).

### **3. Сценарии с негативной личностной трансформацией.**

*Под влиянием жизненных обстоятельств/событий главный персонаж приобретает явно «негативную идентичность», при этом его личные жизненные цели и ценности входят в конфликт с общечеловеческими нормами и ценностями.* В качестве образцов наиболее ярких кинематографических сценариев с негативной личностной трансформацией, на наш взгляд, выступают: «Леон» (реж. Люк Бессон, 1994), «Крестный отец» (реж. Ф. Коппола, 1972), «Реквием по мечте» (реж. Д. Аронофски, 2000), «Красота по-американски» (реж. С. Мэндес, 1999), «Летят журавли» (реж. М. Калатозов, 1957), «Апокалипсис сегодня» (реж. Ф. Коппола, 1979), «Брат» (реж. А. Балабанов, 1997).

Отметим, что мы отобрали только те примеры медиапродуктов, в которых в явном виде присутствует личностная динамика, определяющая тип героя. Эта динамика, вне зависимости от её ценностной направленности, может быть достаточно сжатой во времени, например, при возникновении события, вызывающего эффект быстрой, радикальной трансформации, или же она может выражаться в постепенном раскрытии духовного потенциала личности.

При всей простоте приведённой выше сценарной классификации, она может выступать в качестве основы для дальнейших эмпирических разработок, для составления диагностического инструментария, позволяющего анализировать индивидуальные проекции, возникающие при знакомстве с содержанием тех или иных кинофильмов (спектаклей, книг). Поскольку каждый самостоятельно мыслящий человек нуждается в своеобразной эмоциональной и духовной подпитке посредством восприятия различных культурных артефактов, этот процесс, как известно, сопровождается интуитивным или осознанным отбором «любимых произведений» [3]. В процессе такого отбора каждый из нас оценивает эти произведения не только по сугубо эстетическим показателям, но и, что весьма важно в контексте коррекции индивидуальных жизненных сценариев, оценивает наиболее ярких, значимых героев. Эта оценка становится более глубокой и неизбежной, если в произведении так или иначе отражается весь жизненный путь героя. Такая оценка, как правило, сопровождается эффектом спонтанной идентификации с героем. При этом личность акцентирует своё внимание на наиболее ключевых личностных особенностях героя и наиболее важных событиях его жизни. Это позволяет нам определить глубинные проблемы самого оценивающего, чтобы впоследствии выстроить план коррекционной работы с его жизненными сценариями.

### **Список использованных источников**

1. Кэмпбелл Дж. Герой с тысячью лицами [Текст] / Дж. Кэмпбелл. — М.: София, Ltd., 1997. — 336 с.
2. Марк М. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов [Текст] / М. Марк, К. Пирсон. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
3. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное [Текст] / А. Менегетти. — М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. — Том 1. — 384 с.

4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — М: Изд. АН СССР, 1957. — 328 с.
5. Юнг К. Архетип и символ [Текст] / К. Юнг. — М.: Ренессанс, 1991. — 304 с.

**Г. Н. Малюченко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Балашовський інститут Саратовського державного університету  
імені Н. Г. Чернишевського

**В. М. Смирнов**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Балашовський інститут Саратовського державного університету  
імені Н. Г. Чернишевського,  
кафедра медико-біологічних і теоретичних основ фізичної культури

**АНАЛІЗ АРХЕТИПІЧНО ЗАДАНИХ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ  
В СУЧАСНИХ МЕДІАПРОДУКТАХ**

**Резюме**

У статті робиться спроба систематизації сучасних медіапродуктів в ракурсі аналітичної психології. На думку авторів, базові категорії часу і простору задають вихідні обставини, що зумовлюють життєві вибори і дії героїв твору, в той час як архетиповий заданий тип героя визначає спрямованість і динаміку особистісних трансформацій, що відбуваються з ним.

**Ключові слова:** життєві сценарії, архетипи героя, особистісні трансформації, медіаспоживання, аналіз медіапродукції.

**G. Malyuchenk**

candidate of psychological science, assistant professor  
Balashov Institute of Saratov University by Chernishevskiy

**V. Smirnov**

candidate of psychological science, assistant professor  
Balashov Institute of Saratov State University by Chernishevskiy

**ANALYSIS OF THE ARCHYTYPICALLY GIVEN LIFE SCRIPTS IN  
THE MODERN MEDIAPRODUCTS**

**Summary**

In the article was made an attempt of the systematization of the modern mediaproducts from the viewpoint of the analytical psychology. In authors/ opinion the main categories of time and space give the initial circumstances which are a condition of life alternative and actions of the heroes of fiction as soon as the archytypically given type of the hero determines the direction and the dynamics of personal transformations.

**Key words:** life scripts, types of hero, personal transformation, mediaconsumption, analysis of mediaproduction.

**Лариса Петрівна Міщиха**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
кафедра соціальної психології

**ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розкривається феноменологія поняття «творчий потенціал», піддаються аналізу його структурні складові, а також співвідношення категорій «потенційне» — «актуальне».

**Ключові слова:** творчий потенціал, творча сутність людини, можливості, потенційне, актуальне, творчий процес, самореалізація.

Рушійною силою і джерелом розвитку особистості є її творчий потенціал.

Мовиться про процес творчості як такий, у результаті якого створюються нові форми буття, суб'єктивна і об'єктивна реальність, для чого й залучаються потенційні сили і можливості людини як суб'єкта творчості.

Проблема творчого потенціалу особистості знайшла своє відображення у працях таких вчених, як Б. Г. Ананьєв, В. Г. Асєєв, Т. І. Артем'єв, Н. В. Кузьміна, А. М. Матюшкін, М. М. Муканов, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, Д. І. Узнадзе, С. Ю. Степанов, Є. П. Варламова, Р. В. Ткач, В. О. Моляко та ін., де творчий потенціал розглядається на рівні вивчення потенційних та актуальних характеристик особистості. Основна ідея у наукових доробках вчених виражається в тому, що творчий потенціал інтерпретується як категорійна форма творчої активності особистості.

Мета статті: розкрити феноменологію поняття «творчий потенціал» і його місце у структурі особистості, визначити основні детермінанти переходу потенційного в актуальне.

Виокремлюють такі види визначень творчого потенціалу:

а) на основі розвитку пізнавальних психічних процесів: сенсомоторний, перцептивний, мнемічний, уявний (ілюзорний), мисленнєвий, комунікативний;

б) на основі пріоритету предметної галузі: математичний, аналітичний, інтелектуальний, образний, просторовий, креативний, лінгвістичний, мовний, гуманітарний, музичний, літературний, художньо-творчий, прикладний, образотворчий, інженерний, педагогічний, фізичний, руховий, технічний;

в) на основі відношення до властивостей психіки: загальний, спеціальний, специфічний або парціальний, «первинний творчий потенціал» [7, с. 178].

Творчий потенціал розкривається як особистісне утворення, що належить суб'єкту, вміщує в собі комплекс внутрішніх потенцій і ресурсів,



які проявляються в діяльності, спрямованій на отримання нових (як для особистості, так і для суспільства загалом) результатів, що забезпечують можливість творчого росту — розвитку суб'єкта протягом його життя.

Динаміка і розвиток творчої активності виступають як діалектичний процес переходу потенційного та інтелектуального в актуальне функціонування творчої активності, своєрідного плану продуктивної діяльності, її програми на основі ретроспекції і моделювання перспектив. Потенційне моделювання забезпечує прогнозування, а пізніше і реальне функціонування за можливості передбачення і варіативності втілення. Розвиток творчого потенціалу пов'язується із задіяним механізмом внутрішньої активності суб'єкта і продуктивністю творчих свідомих і підсвідомих процесів. Творчий потенціал не можна розглядати як рівнозначний іншим потенціалам, оскільки кожний вид діяльності вміщує елементи творчої дії [6, с. 6]. Творчий потенціал постає у вигляді багатокомпонентного явища, в якому сутнісно представлені змістові рівні пізнавально-перетворювальної активності людини, визначені як: візуальна, вербальна, реконструктивна, текстова, образно-евристична, інтелектуально-мисленева та синтетична творчість [4, с. 285].

У психологічних дослідженнях відмічалось, що особистість розвивається у двох сферах — потенційній й актуальній. До сфери потенційного відносяться:

а) природні особливості, властиві людині; б) здібності; в) соціальні можливості суспільства, що можуть бути використані для особистісного розвитку. До сфери актуального відносяться: а) якісно перетворене потенційне; б) зовнішні прояви реально функціонуючого [4, с. 4]. Звідси, розвиток особистості буде гармонійним, якщо здійснюватиметься з обох сторін, а не ізолювано.

На думку І. П. Манохи, творчий потенціал особистості, його змістові й динамічні складові доцільно визначати за принципом антиномій (або антиномічності), що стверджує наявність у межах одного явища співіснування і протидії двох протилежних, полярних тенденцій. Відповідно до даного принципу творчий потенціал визначається за двома основними змістовими одиницями:

— як генералізована особистісна здатність продукувати нові образи дійсності на підставі елементів наявного досвіду;

— як системоутворювальна здатність переборювати вплив старого досвіду, що стримує процес продукування якісно нових елементів дійсності [4].

Творчий потенціал включає комплекс творчих задатків, які виявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв'язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності. Творчий потенціал, за О. К. Чаплигіним, перш за все конкретно-історичний індивідуальний прояв творчої сутності людини як найважливішої складової частини її сутнісних сил. Це — інтегральна

якість людини, яка виражає міру активності індивіда у процесі освоєння і переробки енергії, інформації, які поступають зовні, а також виробляються самою людиною. Творчий потенціал особистості виявляється у реалізації здібностей і потреб, інших внутрішніх якостей духовного світу людини, і найбільш повно розкривається у діяльності, спілкуванні, пізнанні, які здійснюються переважно на основі внутрішньої детермінації функціонування свідомості і поведінки людини. Творчий потенціал особистості — це сумований продукт природно-космічного і соціально-духовного розвитку буття, він унікальний, специфічний, принципово необмежений. Його історичні прояви минуці і обумовлені рівнем соціально-економічного, технологічного, інтелектуального, морального та інших форм розвитку суспільства [10, с. 110].

Творчий потенціал носить комплексний, цілісний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихофізіологічному, психологічному, соціальному, духовному. Для свого функціонування, розвитку і реалізації він потребує певних затрат фізичної та психічної енергії, інформаційно-енергетичного забезпечення. Як феномен, що розвивається, творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку в цілому. Він займає особливе місце у системі потенціалів людини, «пронизуючи» останні, оскільки являє собою якісну характеристику життєдіяльності індивіда, міру його активності у ставленні до себе, свого життя, до інших людей, суспільства, природи, космосу [10, с. 111–112].

На думку С. Ю. Степанова, творчий потенціал — це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями і реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, що спрямоване на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе. З допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що першочергово їй не було дано від природи або у процесі виховання й освіти. Воно і визначає унікальність і життєву стратегію особистості [8, с. 153].

Для глибшого розуміння феномена «творчий потенціал» слід взяти до уваги такі фактори, як: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості). Саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка виступає «відкритою можливістю» самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку й самореалізації.

Усвідомлення особистістю власних здібностей знімає бар'єри між актуальним і потенційним у її психологічній організації. Потенції особистості актуалізуються, усвідомлені здібності об'єктивуються. Особистість виявляє в них нові грані і включає у свою ціннісно-смыслову структуру [1, с. 16].

Творчий потенціал — це «не тільки здатність до створення нового (в науці або мистецтві тощо), але і нестандартність ставлення до себе, своєї праці, спілкування, взаємодії з іншими людьми, розв'язання найрізноманітніших проблемних ситуацій» (Т. Галкіна). Творчий потенціал — це

«творчий дар», його неможливо набути в процесі освіти, як знання, вміння, навички. Він визначається у процесі співтворчості, проте далі культивується в собі самою людиною. У результаті своїх творчих зусиль індивід може підпорядкувати своїй волі, своїм цілям і планам власну психофізіологічну організацію, свій темперамент [8]. Реалізація творчого потенціалу в інноваційній діяльності пов'язана з механізмом інтелектуальної активності суб'єкта, продуктивністю підсвідомих процесів. Якщо зусилля людини перевищують по величині її наявні ресурси (прагнення і цінності людини вищі, ніж її актуальні ресурси), то у цьому випадку людина власними зусиллями збільшує свої ресурси й можливості (як психологічні, так і матеріальні), а значить, і горизонти власного саморозвитку. Звідси можна говорити, що людина, проявляючи творчий потенціал, одночасно його і нарощує. Творчий потенціал, реалізуючись у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини і її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей і їх реалізацією.

Для визначення коефіцієнта розвитку творчого потенціалу людини (чи творчого безсилля) Є. П. Варламова, С. Ю. Степанов пропонують таку умовну формулу:

$$\text{ДТП} = \text{КТП} - \text{ВТП} = \text{З} - \text{М},$$

де ДТП — динаміка розвитку творчого потенціалу, КТП — кінцевий творчий потенціал, ВТП — вихідний творчий потенціал, З — величина зусиль людини, М — рівень актуальних можливостей людини.

Таким чином, умовна величина творчого потенціалу позитивна, якщо зусилля людини перевищують її можливості, тобто є рефлексивно-творчими, і негативна, якщо зусилля людини менше її можливостей. Від'ємна величина динаміки творчого потенціалу відображає творче безсилля людини [2, с. 127].

На сьогоднішній день у психологічній практиці є чималий арсенал методів розвитку креативності: одні з них пов'язані з підвищенням рефлексивної культури, інші — із стимулюванням особливого психічного стану творчої активності — натхнення, треті — із застосуванням методів активізації пошуку ідей, четверті — з розвитком імажинативних здібностей, п'яті — з пошуком внутрішніх спонукальних причин активізації творчої активності.

У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й накопичується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді у парі, доповнюючи один одного. Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей. Творча активність виявляється у трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і розповсю-

дження творчого досвіду і знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі накопиченого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку [9, с. 10–11].

Характеристиками творчого потенціалу є:

- творча спрямованість інтересів (у тому числі професійних);
- потреба у новаторській діяльності;
- схильність до інновацій;
- високий рівень загального і деяких спеціальних видів інтелекту;
- схильність до формування асоціативних зв'язків;
- розвинута уява;
- розвинута вольова регуляція поведінки і діяльності;
- самостійність;
- вміння керувати своїм станом, у тому числі стимулювати свою творчу активність [3, с. 172].

В. О. Моляко виокремлює такі основні складові творчого потенціалу особистості:

1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось іншим, загальною динамічністю психічних процесів;

2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку й розв'язання проблем;

4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;

5) нахили до постійних порівнянь, співставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;

6) прояви загального інтелекту — розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;

7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;

8) наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень;

9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, нахили до зміни варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;

10) інтуїтивізм — здібність до прояву неусвідомлюваних швидких (часом миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;

11) порівняно швидке й якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

12) здібності до реалізації власних стратегій та тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [5, с. 15–16].

Творчий потенціал проявляється у вигляді сукупності різних можливостей, потенціалів: перетворювально-предметного (навички, уміння, здіб-

ності), пізнавального (інтелектуальні здібності), аксіологічного (ціннісні орієнтації), комунікативного (морально-психологічні якості), художнього (естетичні здібності).

Розкриття потенціалу особистості в першу чергу залежить від розвитку здібностей особистості, особливо тих, які мають відношення до діяльності або відповідають спрямованості особистості. Розвиток здібностей у зрілої особистості здійснюється у процесі самонавчання і професійної діяльності, коли суб'єктом ставляться завдання особистісно-професійного росту. У процесі інтелектуального розвитку поповнюються знання, розширюється кругозір, формуються інтелектуальні вміння, що, у свою чергу, сприяє формуванню нових інтелектуальних потреб, цілей і мотивів. Суб'єкт набуває якостей, необхідних для виконання тієї чи іншої діяльності. І, нарешті, регулятивний аспект проблеми — формування і розвиток відповідних вмінь та навичок. Саме в розвитку системи «здібності — якості — вміння — мотиви — смислоутворення» і закладені основні механізми розкриття потенціалу особистості [3, с. 169]. Цей процес здійснюється на основі продуктивної рефлексії і «Я-концепції», адекватної мотивації досягнень.

А. Матюшкін розглядає творчий потенціал як основу обдарованості (при чому обдаровані особистості мають високий творчий потенціал). Вагомою його характеристикою є яскраво виражена пізнавальна потреба.

Творчий потенціал — це передумова для творчого процесу, з однієї сторони, і його результат — з іншої. І якщо особистість реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на даний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищує її творчий потенціал. Відповідно, таку життєву стратегію можна охарактеризувати як життєтворчість. Якщо ж має місце зворотній процес — пасивність, інфантилізм особистості, при яких вона не розвиває вроджені задатки, можливості, внесок середовища (освіта, навчання, виховання), не проявляє активність у пошуку застосування власних можливостей і уподобань, то має місце процес збіднення особистості, при якому вона поступово стає соціокультурним споживачем, проявляючи творче безсилля. Якщо брати за основу те, що творчий потенціал іманентно присутній в кожній людині, виражаючи її первинну духовно-творчу природу (особистість в потенції), то ситуації з творчим безсиллям говорять не про його відсутність, а, швидше, нерозкриття. Мова йде про об'єктивні і суб'єктивні перешкоди (бар'єри) на шляху до розкриття творчого потенціалу. До об'єктивних причин відносимо зовнішні умови, не сприятливі для розвитку самої особистості (сирітство, неблагополучна сім'я, серйозні фізичні вади, захворювання, екстремальні умови та ситуації), та суб'єктивні чинники (пасивність, інфантилізм, конформізм, залежність, стереотипність мислення, низька самооцінка, покладання на авторитети, система пріоритетів, де творчості немає місця (здатність до надмірного прагматизму і раціональності) та ін.). Перетворення потенційного в актуальне, в дійсне — вагомий етап у процесі розвитку особистості.

Творчий потенціал особи як відносно стійка система завжди багатший, ніж вимоги конкретної діяльності. Крім того, людині властиве прагнен-

ня до безперервного розвитку своїх потенцій. Цілісність особи, на думку В. Штерна, ніколи не є завершеною і визначеною раз і назавжди конструкцією, вона неоднозначна, існує водночас реально і потенційно.

Справжнє буття людини як особистості — це сфера її виходу за межі самої себе. Особа постійно екстраполює себе у майбутнє, а своє ідеальне уявлення про нього — у сьогодення. Тому творчий потенціал людини завжди більший за той, що можна зафіксувати, а сама вона багатша змістом за все те, що бачимо в актах її конкретної діяльності. Багатство можливостей особистості, практична невичерпність її творчого потенціалу і становлять ту основу, яка забезпечує її розвиток, дає можливість наповнювати «змістом» власне життя, вибудовувати таку ж невичерпну його стратегію.

### Список використаних джерел

1. Анциферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л. Анциферова // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 5. — С. 12–25.
2. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности / Е. Варламова, С. Степанов. — М.: Институт психологии РАН, 2002. — 256 с.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
4. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Маноха Ірина Петрівна. — Київ, 2002. — 462 с.
5. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. — Житомир: Рута, 2006. — 320 с.
6. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В. Ф. Овчинников. — Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1974. — 175 с.
7. Петров К. В. Формирование творческого потенциала учащихся как условие акмеологически задаваемого развития / К. В. Петров // Мир психологии. — 2006. — № 4. — С. 174–180.
8. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — М.: Наука, 2000. — 174 с.
9. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості. — Запоріжжя: В-во ЗДІА, 1999. — 24 с.
10. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії: дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Чаплигін Олександр Костянтинівич. — Харків, 2001. — 391 с.

**Л. П. Мищиха**

кандидат психологических наук, доцент,  
Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника

**ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ**

**Резюме**

В статье раскрывается феноменология понятия «творческий потенциал», под-  
даются анализу его структурные составляющие, а также соотношение категорий  
«потенциальное» — «актуальное».

**Ключевые слова:** творческий потенциал, творческая сущность человека, воз-  
можности, потенциальное, актуальное, творческий процесс, самореализация.

**L. Mishchyha**

candidate of psychological sciences, Associate Professor,  
Carpathian National University named after Vasil Stefanik

**CREATIVE POTENTIAL IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY**

**Summary**

In the article the phenomenology of «creative potential» concept is revealed, its  
structural components are analyzed. The correlation of categories «potential-actual»  
is investigated also.

**Key words:** creative potential, creative essence of man, possibility, potential, ac-  
tual, creative process, self-realization.

**Валентин Васильович Рибалка**

доктор психологічних наук, професор

провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології  
і психології праці,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ

**ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ЯК СКЛАДОВІ КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО  
І АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

У статті висвітлюються культурно-психологічні та аксіопсихологічні питання визначення феноменів честі та гідності як ключових складових потенціалу особистості, їх значення для психології і педагогіки, умови піднесення, утвердження і захисту особистості від приниження засобами психологічної служби системи освіти.

**Ключові слова:** честь, гідність, потенціал особистості, висвітлення у філософії, психології та педагогіці, стратегії професійної діяльності практичного психолога з профілактики, психотерапії проблем честі і гідності особистості.

Проведене нами впродовж восьми років дослідження проблеми розвитку психологічної культури учнів і педагогічних працівників в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ролі психологічної культури у наданні психотерапевтичної допомоги проблемній особистості в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України призвело до висновку, що в основі даного виду культури лежить здатність суб'єкта до ефективної психологічної діяльності, предметом якої є особистість як найвища цінність, як особливий, безпрецедентний у тваринному світі унікальний потенціал, який надає людині, згідно буквального перекладу з латині, неперевершеної сили, моці, можливості. Подальше вивчення даної проблеми поступово визначило той факт, що усвідомлення та переживання особистістю своєї цінності відбувається у формі феноменів честі та гідності. З часом стало очевидним, що ми маємо справу з одним із найпотужніших елементів сукупного потенціалу особистості, що накопичується в ній в процесі культурогенезу та його провідної складової — аксіогенезу.

Відповідно до цього, найважливішою метою розвитку психологічної культури особистості учня і педагога є піднесення, утвердження і захист її честі та гідності як певних регуляторів прояву і невід'ємних складових культуротворчого потенціалу людини й суспільства. У зв'язку з цим дана стаття присвячена висвітленню проблеми честі та гідності особистості у культурно-психологічному та аксіопсихологічному контексті як предмета професійної діяльності психолога і педагога. Мета статті полягає у визначенні закономірностей становлення і функціонування зазначених феноменів особистості як особливих регуляторів прояву її потенціалу, невід'ємних його складових та їх використання для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах системи освіти.



Звернення психологів і педагогів до проблематики честі та гідності як ключових складових потенціалу особистості актуальне у декількох аспектах.

По-перше, важливим є деонтологічний, етичний аспект роботи, при цьому, психолога як з піддослідним, так і з клієнтом. Адже, приходячи на консультацію до психолога з певною проблемою, клієнт довіряє йому свою особистість як найвищу цінність, він усвідомлює і переживає свою гідність і честь і, свідомо чи несвідомо, потребує її підтримки, піднесення й утвердження як певної життєвої і суспільної спроможності. Саме на цей момент звертає увагу практичних психологів керівник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи МОН і НАПН України, доктор філософії у галузі психологічних наук В. Г. Панок. Якщо ж психолог нехтує цим потенціалом, то він може ненавмисно принизити особистість клієнта і тим самим загальмувати розвивальний, консультативний чи психотерапевтичний процес, зменшити позитивний вплив на розв'язання проблеми клієнта. В цьому плані слід значно більше використовувати засоби піднесення особистості, її честі та гідності саме як ключового особистісного потенціалу. Саме таку роль виконують, зокрема, техніки раппорту і якоріння в НЛП — вони та подібні до них прийоми є надзвичайно доцільними в цьому відношенні, корисними не тільки для сприяння встановлення контакту між спеціалістом і клієнтом і збільшення їх спільної спроможності, але і для подальшого розвивального чи оздоровчого впливу на проблемну особистість. Наш досвід свідчить про те, що стартовий контакт і наступні стосунки між сторонами психолого-педагогічного процесу потребують ще більшого піднесення особистості, її саморозвивального і самокреативного потенціалу, що необхідно для досягнення позитивного результату.

По-друге, важливим є власне конкретний аксіопсихологічний аспект спілкування консультанта з клієнтом. Адже останній очікує від спеціаліста розмови не суто академічною, дослідницькою мовою з використанням малозрозумілих абстрактних понять, на кшталт таких, як «структура особистості», «психологічна проблема», «самопізнання», «самоактуалізація» тощо, а живого конкретного ціннісного ставлення до себе, саме як до найціннішої в світі істоти, котра опиняється у проблемній ситуації на межі знецінення, зневажання — проблемою, хворобою, а через це — применшення своїх психологічних можливостей тощо. І ставлення консультанта чи психотерапевта до цінності цих потенційних можливостей проблемної особистості є ключовим в плані вирішення проблеми. Наявні дані говорять про те, що піднесувальна дія психолога стосовно клієнта іноді виконує самодостатню оздоровчу чи нормалізуючу функцію, після виконання якої значною мірою зменшується потреба у використанні спеціальних консультативних чи психотерапевтичних засобів.

По-третє, звернення до честі і гідності клієнта означає намагання практичного психолога спиратися у вирішенні проблемної ситуації на найвищі, найефективніші ресурси, потенціали самої проблемної особистості, які начебто включаються станами піднесеної честі та гідності до процесу нормалізації чи оздоровлення. Адже вони, ці стани, потенціали були сформовані

у минулому в численних ситуаціях досягнення успіху, його суспільного та особистого визнання, зафіксовані у властивостях особистості і, передусім, у ключових ціннісних феноменах честі та гідності, і тому останні не можуть не сприяти успіху при вирішенні проблемної ситуації та нормалізації стану особистості, її видужуванні. В цьому контексті використання суто абстрактної, відволікаючої психологічно невідготовленого клієнта від проблеми, термінології може навіть принизити його і загальмувати психотерапевтичний процес. Ці міркування важливі як для психолога, так і для педагога, вони впливають вже із самого розуміння феноменів честі та гідності особистості як своєрідних ключів, регуляторів її психологічного потенціалу. Відмітимо, що ми солідарні в цьому плані з положеннями психологічної теорії потенціальності, розробленої І. П. Манохою [3].

Чесність і гідність розуміються в етиці та психології як особлива властивість особистості, що виявляється в усвідомленні і переживанні людиною своєї соціально-психологічної та індивідуально-психологічної цінності як суб'єкта і об'єкта культури. Оскільки в логічному визначенні категорії культури головним атрибутом є цінність, то в центрі професійної діяльності психолога і педагога повинно стояти поняття особистості як найвищої цінності, котра усвідомлюється і переживається нею у феноменах честі та гідності [7].

Слід підкреслити, що мова йде передусім про цінність самої особистості, що має займати в її ціннісній сфері центральне, пріоритетне місце серед інших по суті периферійних до неї цінностей.

Коли ми говоримо про цінність особистості, про її усвідомлення та переживання у формі честі та гідності, то повинні враховувати цілий ряд аспектів. Це перш за все об'єктивний і суб'єктивний аспект, тобто об'єктивна соціальна цінність та суб'єктивна індивідуальна самоцінність особистості. Їх усвідомлення означає, за А. В. Петровським, що вони постають предметом пізнання, цілепокладання, рефлексії і переживання самою особистістю у відповідь на визнання чи невизнання, піднесення або приниження, використання чи нехтування ними тощо.

В атрибутивному аспекті честь і гідність особистості включає такі основні етичні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні риси, спроможності, потенціали як [5; 7]:

#### Чесність:

- Потреба в повазі до себе та визнання іншими своїх заслуг перед людьми;
- Переконаність у власній значущості для суспільства;
- Чесність перед людьми;
- Репутація, престиж;
- Совість;
- Почуття обов'язку перед людьми;
- Висока моральність у стосунках;
- Честолюбство.

#### Гідність:

- Потреба в самоповазі;
- Вимогливість до себе;
- Шляхетність;
- Авторитет;
- Сумлінність;
- Правдивість перед собою;
- Самоконтроль;
- Почуття відповідальності перед власною совістю;
- Самолюбство.

Дуже важливим для розуміння сутності честі та гідності є статичний і динамічний, власне потенційний і актуальний аспект, пов'язаний із постійністю та мінливістю у свідомості людей цінності і самоцінності особистості, її честі і гідності, їх приниження, врівноваження і піднесення у міжособистісних взаєминах та у власній самосвідомості.

Справжню художню енциклопедію честі і безчестя, гідності та недостойності особистості створив у своїх творах Ф. М. Достоевський. Саме прізвище письменника, в корені якого стоїть слово «достойність», начебто зобов'язало його психологічно достовірно зобразити різноманітні сторони життя людських достоїнств, їх боротьбу, співіснування, колізії, довести вирішальну роль честі та гідності у розвитку окремої людської особистості та прогресі людського суспільства і в цілому — цивілізації. Художньо-філософським аналізом різноманітних проблем утвердження честі та гідності особистості у суспільних та міжособистісних стосунках Ф. М. Достоевський пояснює горе «приниженої та ображеної» людини, конфлікти в людських спільнотах. Уважне прочитання його праць, починаючи від повісті «Бідні люди», «Село Степанчикове» до романів «Принижені й ображені», «Біси», «Брати Карамазови», дозволяє краще зрозуміти виняткову роль аксіопсихологічних та інших аспектів честі і гідності людини у «війні та мирі» достоїнств між окремими людьми та цілими народами [5].

Значення честі і гідності учня і педагога для ефективності учбової діяльності добре показав американський філософ, психолог і педагог У. Джемс. У своїй книзі «Бесіди з учителями про психологію» він ще в 1892 році підкреслював принципову роль «спонукань честолюбства» в успішності навчання, вмиле використання яких педагогом, у своїх вищих і благородних формах гордості й запалу, може призвести учня до більшої заповзятливості у навчанні, до демонстрації «вищої межі його здібностей». Саме дослідження У. Джемса, а пізніше — А. Адлера показали значення феноменів честі та гідності як своєрідних ключів доступу до величезного психологічного потенціалу особистості, який не завжди правильно використовується як самою людиною, так і суспільством.

Видатний вітчизняний педагог А. С. Макаренко відчував це і у своїй роботі з дітьми керувався правилом: «якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї». Показово, що останнім твором А. С. Макаренка стала повість «Честь» (1938 рік), яку можна вважати програмною в його розумінні перспективи розвитку людини і суспільства.

Цікаво, що в цей же час відомий польський педагог Януш Корчак сформулював положення про «Право дитини на повагу», з такими його принципами, як: «Поважати: 1) Незнання дитини; 2) Її працю пізнання; 3) Її невдачі і сльози; 4) Її власність і бюджет; 5) Її таланти і відхилення; 6) Сьогоднішній день, поточну годину і кожну окрему хвилину життя дитини; 7) Поважати, якщо не почитати, чисте, ясне, непорочне, світле дитинство!»

Цікаво, що таким же програмним, як і для А. С. Макаренка повість «Честь», став для Я. Корчака один із останніх його творів «Слава». В основу його сюжету покладено створення дітьми «Союзу лицарів честі».

Дослідники підкреслюють головну думку педагогіки Януша Корчака: «Дитина рівна нам — цінна — людина!»

Аналогічну позицію займає і видатний український педагог В. О. Сухомлинський, який виклав її у своїй статті «Людина — найвища цінність» (1970 р.). Він запропонував такі методи піднесення особистості, її честі і гідності, як всебічний (розумовий, моральний, патріотичний, альтруїстичний, трудовий, естетичний, емоційно-почуттєвий, фізичний) розвиток особистості, любов до дитини та її щастя [6].

Подібні погляди висловлюють останнім часом багато російських та українських філософів, психологів і педагогів — Л. П. Буєва [1], О. Г. Асмолов, В. І. Гарбузов, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, Г. П. Васянович, І. Д. Бех, С. Д. Максименко, М. Й. Варій, В. Г. Панок, О. Г. Мучник [5] та ін. Плідно працює в цьому напрямку польський професор Ян Зимній. Завдяки їх працям відбувається повернення категорій честі та гідності у психологічну та педагогічну науку і практику. Більше того, все помітніше виявляється тенденція до створення в українській освіті Школи честі та гідності, в якій пріоритетним постає принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення й утвердження їх честі й гідності. На користь цього свідчить прийняття педагогічними та учнівськими колективами багатьох загальноосвітніх і вищих навчальних закладів так званих корпоративних кодексів, кодексів честі викладача і студента. Поступово удосконалюється в цьому відношенні й Етичний кодекс психолога, який регулює взаємовідносини між практичним психологом і клієнтом як людьми честі та гідності, психологічні потенціали яких взаємодіють в процесі консультування, тренінгу, психотерапії тощо.

Відзначимо також ту обставину, що услід за Ф. М. Достоевським, Л. М. Толстим, У. Джемсом, А. Адлером, Д. Карнегі феномени честі та гідності починають все помітніше усвідомлюватися і українським суспільством — як визначальні чинники стабільного розвитку країни. Слід згадати в цьому зв'язку слова видатного політичного і громадського діяча України, академіка Ф. Т. Моргуна (1924–2008 рр.), якого, без усякого сумніву, можна назвати Людиною честі та гідності. Він надавав проблемі, що розглядається, великого значення. Так, він вказував як на головну причину розвалу Радянського Союзу у 1991 році приниження в ході «перестройки» верхівкою КПРС середньої ланки керівників країни [3].

В останні роки вже в незалежній Україні наполегливо звучать заклики до дотримання кодексу честі з боку певних представників української політичної та економічної еліти, які, через ігнорування вимог честі та гідності, втрачають свій авторитет серед народу, що суттєво знижує ефективність управління країною і гальмує її розвиток [5; 9]. Так, сучасний філософ і консультант провідних українських політиків О. Г. Мучник, аналізуючи стан проблеми в світі та Україні, стверджує, що «там, де поважають гідність, беруть свободу і захищають права індивіда, кожний буде відчувати себе Людиною, а населення країни — Народом» [5].

Що ж стосується психологів і педагогів, то вони зараз стали краще розуміти, що причиною академічної неуспішності учнів, відхилень у їх пове-

дінці і навіть випадків суїциду все помітніше виступають різні форми екстремального приниження або піднесення цінності учнівської особистості, її честі та гідності, тобто викривлення їх психологічних спроможностей. Тому виникає потреба у визначенні засобів профілактики надмірного приниження або піднесення цінності особистості, методів певного піднесення або пониження честі та гідності, врівноваження достоїнств учнів і педагогів у міжособистісних стосунках тощо.

Узагальнення відповідних наукових даних, практичний досвід роботи та спеціальні спостереження свідчать про те, що існує певна аксіопсиходинаміка честі та гідності особистості, які змінюються у свідомості людей у визначених межах — від так званого крайнього полюсу гіперприниження або аксіоциду, з одного боку, до протилежного до нього крайнього полюсу гіперпіднесення або аксіокульту, з іншого. Обидва ці полюси, як правило, є небезпечними для особистості та суспільства.

При аксіоциді відбувається максимальне знецінення особистості, втрата нею честі та гідності. В такому стані знецінення часто здійснюються певні деформації особистості, зокрема, виникають субдепресія, агресивність, суїцидальні тенденції. При аксіокультурі ж, навпаки, особистість набуває такої гіперцінності, при якій в неї можуть з'явитися певні, переважно негативні властивості — марнославство, честолюбство, зневага до інших, добре знайомі явища амбіційності, нарцисизму, гордовитості, «зіркової хвороби», власне культу особи. В такому разі особистість часто стає неадекватною у своїй соціальній поведінці та професійній діяльності, виступає чинником помилкових і руйнівних дій, джерелом приниження інших, що може супроводжуватися різними формами експлуатації, підпорядкування, домінування, володарювання душами, знуцання, агресивності, нищення особистості в інших, іноді це призводить до злочинних дій щодо людей.

До зазначених крайніх полюсів примикають: знизу — небезпечні межі аксіодепресії та аксіоспаду, в яких теж простежуються негативні, гальмівні процеси знецінення особистісного потенціалу, а зверху — навпаки, сприятливі для діяльності і поведінки межі аксіосходу та аксіолерату. Підкреслимо, що останні є найсприятливіми для розвитку і самоактуалізації потенціалу особистості. В цілісному і неперервному діапазоні аксіопсиходинаміки честі та гідності існує центральна, найбільш комфортна зона — область навколо аксіоцентру, окреслена зверху межою (рівнем) аксіонорми+, а знизу — межою (рівнем) аксіонорми-, в яких зміни вказаних феноменів є звичайними, небезпечними, нормальними для особистості.

З метою психологічної профілактики надмірного приниження честі та гідності особистості учнів (рівні аксіоспаду, аксіодепресії і особливо — аксіоциду) психологам і педагогам слід уникати таких ситуацій, як: необґрунтовані заперечення, заборони, гостра критика і звинувачення; негативна несправедлива оцінка; підозра в поганих учинках; публічне звинувачення, образа і засудження; байдужість до досягнень і успіхів; невдячність; недовіра; ненависть; брехня, різка відмова в симпатії і любові; знуцання, обзивання; публічний конфлікт; лайка і фізичний вплив; несправедливість; авторитаризм, деспотизм, маніпулювання; нівелювання; безправ'я; гру-

бість, вандалізм; хронічні невдачі, провали; зрада; самотність; депресія; відторгнення у колективі; важка хвороба; зневага; заздрість; лінь; дистрес; тривога, страх; неповага; придушення особистості і т. д.

Для превентивної профілактики вказаних аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської молоді слід створювати ситуації адекватного підвищення цінності особистості учня, захисту, підтримки та утвердження його честі та гідності, які створюються шляхом виключення, подолання, зняття зазначених вище ситуацій приниження і переходу: а) від фізіологічних потреб до сенсу життя; б) від антипатії і ненависті до симпатії і любові; в) від безпосередності психічної активності до опосередкованості психологічної діяльності особистості; г) від використання обмежених, грубих і спотворених образів дійсності до створення повних, змістовних і точних уявлень про людей та світ; д) від локальних і короточасних ситуаційних рефлекторних реакцій організму до особистісних вчинків та діяльності; е) від низьких, елементарних, грубих і випадкових афектів до високих, складних і тонких почуттів; є) від переважного споживання до створення цінностей і від репродукування до творчості; ж) від апатії та байдужості до емпатії і зацікавленості в людях, з) від внутрішніх та міжособистісних конфліктів до гармонії внутрішнього світу і згоди з оточуючими; і) від пригнобленого, приниженого стану до стану свободи і одухотворення; к) від почуття провини до почуття прощення, від помсти до співпраці; л) від егоїзму до альтруїзму — через альтруїстичний егоїзм до егоїстичного альтруїзму; м) від буденного і рутинного до божественного і натхненного; н) від зла до добра, о) від варварського, тваринного до гуманістичного, культурного; п) від нещастя до щастя і т. д. При цьому доцільно здійснювати піднесення в діапазоні від аксіоцентру до аксіонорми+, аксіосходу та аксіолерату і ні в якому разі — до рівня аксіокульту, на якому можуть виникнути згадувані вище негативні явища надто піднесеної особистості. Якщо ж вони виникають, то слід використовувати спеціальні засоби їх профілактики [7].

Для створення ситуацій «нормального», розвивального або творчого піднесення учнів і педагогів доцільно використовувати добре знайомі у психології та педагогіці засоби розвитку особистості, створення позитивного психологічного клімату у колективі, актуалізації позитивних емоцій і почуттів, досягнення успіху, стимуляції і організації творчості, умови радісної спільної праці, дотримуватись етичних правил і т. д.

Можуть бути використані і додаткові чинники, викладені у художньо-філософських поглядах на честь і гідність Ф. М. Достоєвського, Л. М. Толстого, Л. Українки, І. Я. Франка, психолого-педагогічні ідеї У. Джемса щодо ролі честі та гідності у навчанні молоді, психотерапія комплексу неповноцінності та вищості А. Адлера, етико-психологічна система Д. Карнегі, система виховання культурної особистості у колективі А. С. Макаренка, педагогіка поваги до дитини Януша Корчака, педагогіка В. О. Сухомлинського з піднесення честі та гідності дитини радістю і щастям, педагогіка добра І. А. Зязюна, філософія людиноцентризму В. Г. Кременя та інші подібні до них навчально-виховні системи.

З цієї ж метою доцільно звернутися до аксіопсихологічного потенціалу деяких соціально-психологічних тренінгів, тренінгів спілкування, інтелектуальних і творчих тренінгів (наприклад, тренінгової системи КАРУС академіка В. О. Моляко). Цьому ж можуть слугувати розроблені нами технології рефлексивно-історико-рольового тренінгу студентів із безпосереднього засвоєння, оволодіння ними цінності особистості улюбленого діяча психології, десятинна система написання наукової роботи, духовно-креативний анкетинг з піднесення цінності старшокласників через самоактуалізацію їх потягу до Добра, Краси та Істини, семінарське заняття-тренінг з формування честі і гідності педагогічних працівників. Нами розроблено також психотерапію клієнтів із критично приниженою честью і гідністю — через піднесення цінності їх особистості.

У професійній діяльності психолога і педагога можуть бути корисними спеціальні стратегії і тактики аксіоінтераутопсихологічної діяльності, які доцільно застосовувати при виникненні проблемних ситуацій становлення честі та гідності особистості. Ми виділяємо п'ять таких стратегій: 1. Нормалізуюче піднесення честі та гідності іншої особистості. 2. Нормалізуюче пониження честі та гідності іншої особистості. 3. Врівноваження честі і гідності іншої та власної особистості. 4. Доцільне самопіднесення честі і гідності власної особистості. 5. Доцільне пониження честі та гідності власної особистості [5].

Представлені у статті положення про честь і гідність особистості звичайно потребують своєї подальшої розробки й уточнення у наступних дослідженнях — з метою створення і вдосконалення психодіагностичних, психопрофілактичних, психотерапевтичних засобів професійної роботи психологів і педагогів системи освіти із зазначеними феноменами особистості як регуляторами розвитку і актуалізації її величезного психологічного потенціалу.

### **Список використаних джерел**

1. Буева Л. П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества // Человек в системе наук. — М.: Наука, 1989. — С. 493–502.
2. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості / За ред. Максименка С. Д. — К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
3. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я». — К.: Поліграфкнига, 2001. — 448 с.
4. Моргун Ф. Т. Хто зруйнував Компартію і найбільшу в світі країну? Роздуми виборця / Федір Моргун. — Полтава: Дивосвіт, 2006. — 42 с.
5. Мучник А. Г. Философия достоинства, свободы и прав человека. — К.: Парламентское издательство, 2009. — 672 с.
6. Рибалка В. В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: Навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. — К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. — 326 с.
7. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / Рибалка В. В. — Одеса: Букаев Вадим Вікторович, 2009. — 575 с.
8. Рибалка В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. — К.: Шк. світ, 2010. — 128 с.
9. Сверстюк Е. О национальной чести // Зеркало недели. — 2007. — № 36 (665). — С. 3.

**В. В. Рыбалка**

доктор психологических наук, профессор,  
Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН  
Украины

**ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ КУЛЬТУРНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

**Резюме**

В статье освещаются культурно-психологические и аксиопсихологические вопросы определения феноменов чести и достоинства как ключевых составляющих потенциала личности, их значение для психологии и педагогики, условия возвышения, утверждения и защиты личности от унижения средствами психологической службы системы образования.

**Ключевые слова:** честь, достоинство, потенциал личности, освещение в философии, психологии и педагогике, стратегии профессиональной деятельности практического психолога по профилактике, психотерапии проблем чести и достоинства личности.

**V. V. Rybalka**

doctor of psychological sciences, professor,  
Institute for teacher education and adult education NAPN of Ukraine

**THE HONOR AND THE DIGNITY AS ELEMENTS OF CULTURAL-  
PSYCHOLOGICAL AND AXIOLOGICAL-PSYCHOLOGICAL POTENCY  
OF PERSONALITY**

**Summary**

The article deals with the cultural-psychological and axiopsychological questions of definition of the phenomena of honor and dignity as key elements of personality's potential, their importance for psychology and pedagogy, the conditions of elevation, approval, and protection the individual from the humiliation by means of the psychological services of the education system.

**Key words:** honor, dignity, potencial of perconality, explaining in philosophy, psychology and pedagogy, strategies of the practical psychologist's professional activity in prevention, psychotherapy of the issues of the honor and the dignity.



**Наталія Володимирівна Родіна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
кафедра загальної та соціальної психології

**ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ І СТАНДАРТИЗАЦІЯ  
ОПИТУВАЛЬНИКА WOCQ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ  
В УМОВАХ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО СТРЕСУ**

Для вивчення копінг-поведінки в екстремальних ситуаціях було досліджено 320 пожежних. Пропонується інша структура шкал опитувальника WOCQ, в основі якої лежить 7-факторна модель. Внутрішня узгодженість нових шкал знаходилася в межах від  $\alpha=0,609$  до  $\alpha=0,814$ .

**Ключові слова:** копінг, пожежні, екстремальні умови, WOCQ, факторний аналіз, стандартизація.

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України відрізняється підвищеним рівнем складності й ризиконебезпечності. Майже постійно фахівці перебувають у стані напруги через необхідність бути завжди готовими до виконання завдань у непередбачених умовах [7]. Крім цього, пожежні зазнають впливу стресових факторів, що супроводжують їхню професійну діяльність: високої температури середовища, диму, вибухів, кисневої недостатності, новизни обстановки, високих фізичних навантажень, загрози життю тощо. Відповідно до критеріїв, встановлених В. І. Лебедевим [1], всі вищевказані фактори вказують на екстремальність умов, у яких пожежним доводиться долати психоемоційний стрес. Саме в адаптації до таких умов найбільш значуща роль особистісного потенціалу, його мобілізації [2].

На сучасному етапі для вивчення долаючої поведінки пожежних в умовах екстремального стресу українські дослідники застосовують різноманітні психодіагностичні інструменти, серед яких одне з важливих місць займає опитувальник WOCQ [6, 7]. Проте, не є даних про застосування в Україні спеціально розроблених методик або версій уже відомих тестів, спрямованих на вивчення долаючої поведінки у даного контингенту.

Ми зупинилися на російськомовній версії WOCQ для України [8] як на базовому інструменті для вивчення феномена подолання в екстремальних ситуаціях, відмовившись від спроб створення нового опитувальника. По-перше, методика містить твердження, що мають очевидну валідність відносно подолання стресових факторів, що викликають граничне або близьке до граничного внутрішнє напруження. По-друге, у нас є успішний досвід побудови альтернативної факторної моделі цього опитувальника і його ретандартизації для вивчення подолання в ситуаціях оцінювання [5]. Також ми цілком згодні з позицією Дж. Едвардса й Р. О'Ніла [13], які пропону-

ють дослідникам, що застосовують WOCQ, розробляти власні шкали для конкретних вибірок і стресових ситуацій.

Оскільки даний інструмент створювався шляхом вивчення подружніх пар середнього віку [16] та студентів коледжу [14], лишається відкритим питання, наскільки точно наявна факторна структура відображає специфіку копіngu в умовах екстремального стресу. Також не встановлено, чи є можливим створення альтернативної системи шкал, що відбиває унікальні особливості долаючої поведінки в таких ситуаціях і як будуть групуватися твердження, що формують ці шкали.

**Метою дослідження** було створення версії опитувальника WOCQ, призначеної для вивчення подолання зі стресом в екстремальних ситуаціях, з наступним психометричним аналізом і стандартизацією даної версії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Після публікації WOCQ [15] з'явилися версії цього опитувальника, розроблені для різних клінічних і професійних груп. Н. М. Вайнман з колегами [19] провів валідацію оригінальної 8-факторної моделі і виділив 3 загальних фактора, які найбільш точно описували копіng-стратегії пацієнтів із хронічними захворюваннями спинного мозку: «Когнітивна перебудова», «Емоційний перепочинок» і «Пряме сприяння». На підставі опитувальників WOCQ і Coping Strategies Inventory (CSI) було створено тест [9], що містив 32 пункти і призначався для оцінки подолання стресу в осіб, які зайняті на позмінній роботі. Він складався зі шкал: «Вирішення проблеми», «Когнітивна реструктуризація», «Соціальна підтримка», «Вираження емоцій», «Уникання проблем», «Прийняття бажаного за дійсне», «Відхід від контактів і самокритика».

П. Г. Лайсекер з колегами [17] провів за WOCQ дослідження пацієнтів хворих на шизофренію і сформував 6 шкал на підставі 65 тверджень. Автори припустили, що альтернативна факторна структура: «Дія», «Обмірковування», «Ігнорування», «Відмова від дій», «Позитивна переоцінка» і «Самозаспокоєння» — щонайкраще відображає особливості долаючої поведінки таких пацієнтів. Близький до досліджуваної методики опитувальник Ways of Coping Checklist (WCCL) адаптувався на азіатській вибірці для вивчення стратегій подолання стресу на робочому місці [18]. 38 пунктів опитувальника були згруповані у 5 факторів: «Копіng, орієнтований на проблему», «Пошук соціальної підтримки», «Обвинувачення себе», «Прийняття бажаного за дійсне», «Уникання» — для цих шкал була підтверджена більш висока внутрішня узгодженість і конструктна валідність.

Активний перегляд опитувальника WOCQ вищевказаними авторами, дає підстави припустити, що для вивчення копіng-поведінки в екстремальних ситуаціях необхідна нова структура шкал, заснована на результатах факторного аналізу тверджень.

**Основний матеріал і результати дослідження.** У дослідженні взяли участь 320 пожежних — співробітників МНС України, що проходили регулярне обстеження. Всі вони були особами чоловічої статі, середній вік групи склав 30,919 років. Для перевірки того, наскільки запропоновані раніше восьмифакторні моделі є застосовними щодо досліджуваної вибір-

ки, для кожної шкали були розраховані: середнє значення (М), стандартне відхилення (SD), асиметрія (А), а також коефіцієнт  $\alpha$  Кронбаха (Табл. 1).

Таблиця 1

**Психометричний аналіз наявних версій WOCQ на вибірці пожежних**

	Показники	n	М	SD	А	$\alpha$
Модель С. І. Хаї- рової	Конфронтація (К)	6	8,050	3,099	0,163	0,476
	Дистанціювання (Д)	6	7,944	3,158	0,166	0,504
	Самоконтроль (СК)	7	12,750	3,906	-0,003	0,705
	Пошук соціальної підтримки (ПСП)	7	9,963	4,151	-0,016	0,680
	Прийняття відповідальності (ПВ)	5	6,459	2,791	0,115	0,500
	Уникання — відхід (УВ)	8	7,394	4,503	0,295	0,745
	Побудова плану дій (ППД)	8	14,563	4,203	-0,150	0,660
	Позитивна переоцінка (ПП)	7	11,775	4,301	-0,130	0,753
Модель Н. В. Ро- діної	Фокусування на позитиві	9	15,269	5,296	-0,113	0,782
	Прийняття бажаного за дійсне	10	11,075	5,649	0,077	0,766
	Пошук соціальної підтримки	7	10,288	4,071	0,037	0,675
	Самозвинувачення	6	7,241	3,357	0,304	0,616
	Вирішення проблеми	9	16,088	4,921	-0,241	0,725
	Поведінкова розрядка	7	10,256	3,605	-0,012	0,589
	Відстороненість	5	6,013	2,727	0,093	0,484
	Аналіз проблеми	5	8,925	2,845	-0,022	0,492

Найменш узгодженими є шкали: «Конфронтація», «Дистанціювання» і «Прийняття відповідальності» у моделі С. І. Хаїрової, а також «Поведінкова розрядка», «Відстороненість» і «Аналіз проблеми» у моделі Н. В. Родіної. Отже, в умовах екстремального стресу вимірювання зазначених конструктивів за допомогою наявних версій опитувальника не повною мірою буде відображати їхній психологічний зміст.

Середнє значення кожного пункту опитувальника варіювало від 0,475 до 2,144 (можливий інтервал 0–3). Частка респондентів, що вибрали мінімальне значення пункту «0 — у даній ситуації ніколи так себе не поведив» (т. зв. «ефект підлоги») змінювалася в діапазоні від 3,750 до 75,313 залежно від твердження, у той же час відсоток респондентів, що вибрали максимальне значення «3 — поведився переважно так» (т. зв. «ефект стелі»), характеризувався інтервалом від 4,063 до 59,375. Нижче наводяться твердження, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «0» > 50 %) і були виключені з подальшого аналізу:

- 11. Я сподівався на чудо;
- 12. Я упокорився долі, мені однаково ніколи не везе;
- 16. У мене було почуття, що все це відбувається не зі мною;
- 33. Щоб заспокоїтися, я почав курити (істи, приймати ліки, пити);
- 47. Я плюнув на все, нехай роблять, що хочуть.

Максимальний «Ефект стелі» виявило одне твердження (частка варіантів відповіді «3» > 50 %), також виключене з подальшого аналізу:

- 27. Я хотів чогось гарного.

60 пунктів були включені у факторний аналіз, що проводився за методом головних компонент. Здатність даних до факторизації підтверджувалася присутністю коефіцієнтів кореляцій, які за своїм модулем переважають значення 0,300 і статистично значущим критерієм сферичності Бартлетта ( $p < 0,001$ ). Критерій Кайзера-Мейера-Олкіна, розрахований як для всієї матриці (0,715), так і для всіх змінних ( $> 0,500$ ), а також переважно низькі значення негативних часткових кореляцій свідчили про допустимість факторизації [3]. Власні значення перших 19 факторів знаходилися в діапазоні від 10,316 до 1,002. Восьмифакторна модель, що пояснювала 45,464 % дисперсії, була обрана в якості базової на підставі графіка кам'янистого осипу. Після косокутного обертання оцінювалася матриця факторного відображення (табл. 3).

Таблиця 2

**Факторні навантаження, отримані при косокутному факторному обертанні й назви отриманих факторів**

Пункт опитувальника	Шкала у версії С. І. Хаїрової	Факторне навантаження
<b>1-й фактор «Рішення проблеми» (ВП)</b>		
48. Я використовував досвід, надбаний мною раніше в подібних ситуаціях	СК	0,750
39. Я зробив певні кроки для того, щоб змінити ситуацію на краще	ППД	0,718
37. Я виявив наполегливість і твердість	К	0,647
46. Я наполягав на своєму й домагався того, чого хотів	ППД	0,559
56. Завдяки цій ситуації щось у мені змінилося на краще	ПП	0,558
38. Завдяки цій ситуації я зрозумів, що по-справжньому важливо в житті	ПП	0,520
63. Я подумав про те, як у цій ситуації вчинила би людина, яку я дуже поважаю, і сам зробив так само	СК	0,427
64. Я постарався заспокоїтися, перш ніж вирішити, що робити далі	СК	0,357
29. Я розумів, що сам винуватий в тому, що все так вийшло	ПО	0,265
49. Я знав, що треба робити, і приклав до цього всі зусилля	ППД	0,217
<b>2-й фактор «Відхід у суб'єктивний мир» (ВСС)</b>		
59. Я фантазував і мріяв, як могло б все змінитися	ИУ	0,618
58. Мені хотілося, щоб проблема зникла або як-небудь вирішилася сама собою	ИУ	0,527
51. Я обіцяв собі, що наступного разу все буде по-іншому	ПО	0,486
55. Я хотів би змінити те, що трапилося, або свої відчуття	-	0,481
57. Я мріяв про те, як добре було б перенестися в інший час або місце	ИУ	0,444
9. Я ляв сам себе	ПО	0,374
40. Мені хотілося, щоб усі дали мені спокій	-	0,351
50. Я не міг повірити, що це трапилося	ИУ	0,255

Пункт опитувальника	Шкала у версії С. І. Хаїрвої	Факторне навантаження
<b>3-й фактор «Аналіз проблеми» (АП)</b>		
2. Я спробував проаналізувати проблему, щоб зрозуміти її краще	-	0,677
1. Я зосередився тільки на тому, що робити далі	-	0,640
62. Я прокручував у голові, що я можу сказати або зробити в цій ситуації	СК	0,611
8. Я спробував прояснити ситуацію, поговоривши з... (кимось)	ПСП	0,513
26. Я склав план дій і дотримувався його	ППД	0,350
34. Я пішов на ризик, щоб вирішити проблему	К	0,324
15. Я спробував побачити позитивну сторону цієї ситуації	СК	0,309
20. Ця ситуація надихнула мене на те, щоб щось творчо змінити у своєму житті	ПП	0,278
36. Цей урок пішов мені на користь	ПП	0,247
52. Я намагався вирішити проблему різними способами	ППД	0,246
30. У мене з'явився новий погляд на певні речі	ПП	0,210
66. Після цього випадку в мене з'явилося багато нових ідей і планів	ПП	0,200
<b>4-й фактор «Самоконтроль» (СК)</b>		
54. Я намагався, незважаючи ні на що, бути об'єктивним у цій ситуації	СК	0,610
5. Я пішов на компроміс, щоб мати в цій ситуації хоч щось позитивне	-	0,422
65. Я вирішив, що це не найстрашніше з того, що могло трапитися, буває й гірше	СК	0,391
19. Я утішав і підбадьорював себе, як тільки міг	-	0,387
43. Я намагався сам впоратися зі своїми проблемами	ППД	0,381
14. Я намагався сховати свої почуття	Д	0,213
<b>5-й фактор «Очікування на допомогу» (ОД)</b>		
31. Я звернувся до людини, що могла допомогти в цій ситуації	ПСП	0,750
7. Коли виникла проблема з... (кимось), я спробував знайти людину, що могла подіяти на нього (неї)	ПСП	0,694
22. Я звернувся по допомогу до людини, що добре розбирається в подібних проблемах	ПСП	0,591
60. Я молив Бога про допомогу	ИУ	0,559
18. Я шукав співчуття й підтримки від кого-небудь	ПСП	0,542
42. Я звернувся за порадою до родича або друга, думку якого я дуже поважаю	ПСП	0,438
23. Завдяки цій ситуації, я змінився або виріс як особистість	ПП	0,407
45. Я поділився з... (кимось) своїми переживаннями	ПСП	0,384
25. Я вибачився або щось зробив, щоб виправити ситуацію	ПО	0,255
<b>6-й фактор «Ігнорування проблеми» (ІІ)</b>		
44. Я не надав тому, що трапилось, великого значення, не став сприймати це занадто серйозно	Д	0,725
13. Я продовжував поводитися так, начебто нічого не трапилось	Д	0,710

## Продовження табл. 2

Пункт опитувальника	Шкала у версії С. І. Хаїрової	Факторне навантаження
10. Я не став нічого робити, щоб не погіршити ситуацію	-	0,438
21. Я спробував все забути	-	0,385
41. Я не став приділяти цьому занадто багато уваги	Д	0,376
35. Я вирішив не квапитися з діями, щоб не наламати дров	СК	0,252
32. Я подумав: що не робиться, усе на краще	Д	0,207
6. Всупереч всім я робив те, що сам вважав за потрібне	К	0,203
7-й «Прийняття проблеми — Відмовлення від рішень» (ППВР)		
4. Я відчував, що тільки час може щось змінити; єдине, що залишалося — чекати	-	-0,546
61. Я приготувався до гіршого	ПО	-0,537
3. Я зайнявся роботою (або чимось ще), щоб відволіктися від цієї проблеми	Д	-0,482
28. Я був дуже роздратований і дав волю почуттям	К	-0,481
7-й «Прийняття проблеми — Відмовлення від рішень» (ППВР)		
53. Я прийняв ситуацію такою, якою вона є, оскільки змінити її було неможливо	-	-0,414
24. Перш ніж робити щось, я подивився, як будуть розгортатися події	ППД	-0,205
8-й «Конфронтація»		
17. Я висловив все, що думаю, людині, через яку виникла ця проблема	К	0,535

Загальний контекст тверджень, що увійшли до певного фактору з найбільшими факторними навантаженнями, обумовив його назву й назву відповідної шкали. Пункт 29 був виключений зі шкали «Вирішення проблеми», тому що він погіршував її внутрішню узгодженість. У 8-й фактор «Конфронтація» тільки пункт 17 увійшов з позитивним навантаженням, інші два пункти були розподілені за іншими шкалами. Відповідно, нові шкали будувалися на підставі перших 7 факторів, а твердження 17 і 29, відзначені в таблиці 2 курсивом, не були використані для створення ключа.

Описана факторна структура займала проміжне положення між моделлю С. І. Хаїрової [8] (присутні стратегії самоконтролю і конфронтації) і моделлю Н. В. Родіної для ситуацій оцінювання [5] (присутні стратегії аналізу проблеми та вирішення проблеми). В остаточному підсумку з набору шкал за психометричними міркуваннями була виключена шкала «Конфронтація». Таким чином, способи агресивного копінгу не формують самодостатню стратегію, а вбудовані до паттерну інших стратегій. Це вказує на високий ступінь соціалізації агресивних тенденцій в діяльності пожежних і, зокрема, у подоланні стресу. Наново сформована шкала «Відхід до суб'єктивного світу» відображала стратегію

фантазування, самоаналізу, занурення у себе, як спосіб подолання стресу в екстремальних ситуаціях. Шкала «Ігнорування проблеми» характеризує свідоме (можливо, й несвідоме) неприйняття реальної ситуації, небажання визнати її існування або зниження її значимості. Для шкали «Прийняття проблеми — Відмовлення від рішень» ключовим є визнання важливості ситуації з відмовою від дій по її вирішенню. Шкала «Очікування на допомогу» містила в собі переважно пункти, характерні для класичної шкали «Пошук соціальної підтримки», але відображала ширший контекст.

Виходячи з матриці інтеркореляцій (табл. 3), найбільш сильний взаємозв'язок виявлено між шкалами «Аналіз проблеми» і «Самоконтроль». Отже, для ефективного прийняття рішень в екстремальній ситуації, пожежний має потребу в тому, щоб опанувати свої емоційні переживання. Стратегія аналізу проблеми у свою чергу сильно корелює зі стратегією її вирішення, а стратегія відмови від вирішення зі стратегією відходу до суб'єктивного світу.

Таблиця 3

Інтеркореляції між шкалами 7-факторної моделі (по Пірsonу)

	ВП	ВСС	АП	СК	ПСП	ІП	ППВР
ВП	1,000	0,315	0,558	0,503	0,477	0,351	0,182
ВСС	0,315	1,000	0,284	0,336	0,407	0,412	0,529
АП	0,558	0,284	1,000	0,628	0,512	0,376	0,259
СК	0,503	0,336	0,628	1,000	0,446	0,399	0,306
ОД	0,477	0,407	0,512	0,446	1,000	0,338	0,328
ІП	0,351	0,412	0,376	0,399	0,338	1,000	0,368
ППВР	0,182	0,529	0,259	0,306	0,328	0,368	1,000

Запропонована версія опитувальника WOCQ виявляє високу психометричну адекватність відносно вивчення долаючої поведінки в екстремальних ситуаціях (табл. 4), про що свідчить висока внутрішня узгодженість всіх шкал переглянутої версії опитувальника ( $\alpha > 0,600$ ). Найбільш узгодженою є шкала «Вирішення проблеми», незважаючи на те, що вона складається з відносно невеликого числа пунктів, найменш узгодженою — шкала «Прийняття проблеми — Відмовлення від рішень», на нашу думку, через те, що вона описує досить широкий за значенням змістом психологічний конструкт.

Таблиця 4

Психометричні параметри 7-факторної моделі

ВП	n	M	SD	A	$\alpha$
ВСС	9	16,931	5,397	-0,402	0,814
АП	8	9,400	4,470	0,099	0,726
СК	12	19,700	6,468	0,210	0,778
ОД	6	9,631	3,411	-0,010	0,646
ІП	9	12,650	5,166	-0,022	0,739
ППВР	8	10,769	4,095	0,404	0,609
ВП	6	7,178	3,549	0,355	0,613

У таблиці 5 наводиться ключ для підрахунку показників шкал WOCQ у запропонованій моделі для екстремальних умов. Сумарне значення за шкалами підраховувалося у відсотках за системою Н. Болджер [10].

Таблиця 5

**Ключ WOCQ (модель для екстремальних умов)**

Номера пунктів у шкалі	Назви шкал
37, 38, 39, 46, 48, 49, 56, 63, 64.	ВП
9, 40, 50, 51, 55, 57, 58, 59.	ВСС
1, 2, 8, 15, 20, 26, 30, 34, 36, 52, 62, 66.	АП
5, 14, 19, 43, 54, 65.	СК
7, 18, 22, 23, 25, 31, 42, 45, 60.	ОД
6, 10, 13, 21, 32, 35, 41, 44.	ІІІ
3, 4, 24, 28, 53, 61.	ІІІВР

Описові статистики для шкал, використовуваних у дослідженні, розглядаються в таблиці 6. Перевірка на нормальність розподілу проводилася шляхом розрахунку показників асиметрії (А) і ексцесу (Е) і зіставлення їх із критичними значеннями [4]. Показники, значення величини асиметрії яких би перевищувало за модулем 0,408, а значення величини ексцесу — 1,338, відсутні. Відповідно їхній розподіл можна вважати таким, що істотно не відрізняється від нормального.

Таблиця 6

**Описові статистики показників WOCQ**

Показник	М	SD	А	Е	Процентілі		
					25	50	75
ВП	62,708	19,990	-0,402	-0,160	48,148	66,667	77,778
ВСС	39,167	18,623	0,099	-0,102	29,167	41,667	50,000
АП	54,722	17,968	0,210	-0,279	41,667	55,556	66,667
СК	53,507	18,947	-0,010	-0,353	44,444	50,000	66,667
ОД	46,852	19,133	-0,022	-0,487	33,333	48,148	62,963
ІІІ	44,870	17,062	0,404	-0,080	33,333	45,833	54,167
ІІІВР	39,878	19,719	0,355	-0,548	27,778	38,889	55,556

В екстремальних ситуаціях у досліджених пожежних переважає копінг-стратегія вирішення проблеми. Також вираженими є стратегії аналізу проблеми й самоконтролю. Таким чином, у подоланні стресу, що виникає в екстремальних ситуаціях, пожежні задіють найбільш ефективні сторони проблемно-орієнтованого й емоційно-орієнтованого копінгу. Найменш задіяними стратегіями виступають відхід у суб'єктивний мир і прийняття проблеми з відмовою від її вирішення. Шкали «Вирішення проблеми» і «Прийняття проблеми — Відмовлення від рішень» мають максимальний розкид балів, тоді як шкала «Ігнорування проблеми» характеризується мінімальним розкидом балів. Отже, досліджена група найбільш гетерогенна у відношенні того, потребує чи ні актуальна стресова ситуація вирішення. Тоді як відносно неприйняття чи заперечення реальності екстремальної опитані пожежні найбільш однорідні.



Роль зазначених способів подолання в екстремальних ситуаціях описується низкою авторів, що досліджували копінг-поведінку пожежних і інших фахівців з боротьби з надзвичайними ситуаціями. Так, Дж. Браун, Дж. Малхерн і С. Джозеф [11], досліджуючи північноірландських пожежних, встановили, що вони використовують у якості основних копінг-стратегій опанування негативних емоцій, позитивну переоцінку, пошук інформації, вирішення проблеми. У тайванських рятувальників, досліджених за WOCQ [12], найбільш активною копінг-стратегією є самоконтроль, найменш активною — прийняття відповідальності. У співробітників МНС України найбільш вираженою копінг-стратегією за результатами дослідження за опитувальником WOCQ [6] було планування й вирішення проблеми.

Аналіз конфігурації половинних розподілів, отриманих шляхом рандомізації, показав, що ця група пожежних може служити вибіркою для стандартизації опитувальника. Розраховані для неї норми є репрезентативними для осіб чоловічої статі відповідного віку, що перебувають в екстремальних ситуаціях. Нормовані оцінки у вигляді стенової шкали для даної версії опитувальника наводяться в таблиці 7 і формулюються нами в якості тестових норм, які можуть надалі використовуватися для порівняльного аналізу.

Таблиця 7

Значення стандартних балів для показників WOCQ

Стени	Показник							
	ВП	ВСС	АП	СК	ОД	ІІ	ІІІВР	ВІ
1	<11,111	<1,750	<20,611	<13,444	<8,963	<16,667	<5,556	<11,111
2	<29,630	<8,333	<29,083	<22,222	<18,519	<20,833	<11,111	<29,630
3	<44,444	<16,667	<36,111	<33,333	<29,630	<25,000	<22,222	<44,444
4	<51,852	<33,333	<44,444	<44,444	<37,037	<33,333	<27,778	<51,852
5	<66,667	<41,667	<55,556	<50,000	<48,148	<45,833	<38,889	<66,667
6	<74,074	<50,000	<63,889	<61,111	<55,556	<54,167	<50,000	<74,074
7	<81,481	<58,333	<72,222	<72,222	<66,667	<62,500	<61,111	<81,481
8	<88,889	<66,667	<83,333	<83,333	<76,037	<75,000	<72,222	<88,889
9	<98,444	<83,333	<96,056	<88,889	<83,630	<84,000	<83,333	<98,444
10	≥98,444	≥83,333	≥96,056	≥88,889	≥83,630	≥84,000	≥83,333	≥98,444

**Висновки.** Розроблена на підставі 7-факторної моделі нова версія опитувальника WOCQ є адекватним інструментом для вимірювання долаючої поведінки в екстремальних ситуаціях. Набір шкал, сформований для даної версії, описував основні копінг-стратегії пожежних, найбільш активною з яких є стратегія вирішення проблеми. Таким чином, зроблений ще один внесок у створення психодіагностичного інструментарію для вивчення мобілізації особистісного потенціалу в умовах екстремальної діяльності. Розраховані тестові норми дозволяють широко використовувати цю версію опитувальника як у дослідницькій, так і в консультаційній роботі.

## Список використаних джерел:

1. Лебедев В. И. Личность в экстремальных ситуациях / В. И. Лебедев. — М.: Политиздат, 1989. — 304 с.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 16–24.
3. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. — М.: Учебно-методический коллктор «Психология», 2001. — 169 с.
4. Пустыльник Е. И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений / Е. И. Пустыльник. — М.: Наука, 1968. 185 с.
5. Родіна Н. В. Опитувальник WOCQ в адаптації С. І. Хаїрової. Психометричний аналіз і альтернативна факторна модель / Н. В. Родіна // (У друку).
6. Самара О. Е. Гендерные особенности копинг-стратегий у работников МЧС / О. Е. Самара // Медициньска психологія. — 2009. — № 2–3. — С. 115–119.
7. Склень О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О. І. Склень. — Харків, 2008. — 24 с.
8. Хаїрова С. И. К созданию адаптированного варианта методики WOCQ / С. И. Хаїрова // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 1. — С. 9–16.
9. Bolger N. Coping as personality process: A prospective study / N. Bolger // Journal of personality and social psychology. — 1990. — № 59. — P. 525–537.
10. Barton J. The standard shiftwork index: a battery of questionnaires for assessing shiftwork-related problems / J. Barton, E. Spelten, P. Totterdell, L. Smith, S. Folkard, G. Costa // Work & Stress. — 1995. — № 9. — P. 4–30.
11. Brown J. Incident-related stressor, locus of control, coping, and, psychological distress among firefighters in Northern Ireland / J. Brown, G. Mulhern, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. — 2002. — № 15. — P. 161–168.
12. Chang C. M. Modification effects of coping on post-traumatic morbidity among earthquake rescuers / C. M. Chang // Psychiatry Research. — 2008. — № 158. — P. 164–171.
13. Edwards J. The construct validity of scores on the Ways of Coping Questionnaire: confirmatory analysis of alternative factor structures / J. Edwards, R. O'Neil // Educational and Psychological Measurement. — 1998. — № 58 (6). — P. 955–983.
14. Folkman S. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination / S. Folkman, R. S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. — 1985. — № 48. — P. 150–170.
15. Folkman S. Ways of Coping Questionnaire / S. Folkman, R. S. Lazarus. — Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press, 1988. — 33 p.
16. Folkman S. The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes / S. Folkman, R. S. Lazarus, C. Dunkel-Schetter, A. DeLongis, R. Gruen // Journal of Personality and Social Psychology. — 1986. — № 50. — P. 992–1003.
17. Lysaker P. H. Assessing Coping in Schizophrenia — A Rationally Devised Scoring Scheme to Assess Coping in Schizophrenia / P. H. Lysaker, J. Johannesen, R. S. Lancaster, L. W. Davis, W. Zito, M. D. Bell // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. — 2004. — № 8. — P. 74–84.
18. Sawang S. The Ways of Coping Checklist Revision-Asian version (WCCL-ASIAN): A new factor structure with confirmatory factor analysis / S. Sawang, T. P. S. Oei, Y. W. Goh, W. Mansoer, E. Markhum, D. Ranawake // Applied Psychology: An International Review. — 2010. — № 59(2). — P. 202–219.
19. Wineman N. M. Examination of the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire with clinical populations / N. M. Wineman, E. J. Durand, McCulloch, BJ // Nursing Research. — 1994. — № 43(5). — P. 268–273.

**Н. В. Родина**

кандидат психологических наук, доцент,  
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ  
ОПРОСНИКА WOCQ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО  
ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО СТРЕССА**

**Резюме**

Для изучения копинг-поведения в экстремальных ситуациях было исследовано 320 пожарных. Предлагается иная структура шкал опросника WOCQ, в основе которой лежит 7-факторная модель. Внутренняя согласованность новых шкал находилась в пределах от  $\alpha=0,609$  до  $\alpha=0,814$ .

**Ключевые слова:** копинг, пожарные, экстремальные условия, WOCQ, факторный анализ, стандартизация.

**N. Rodina**

candidate of psychological sciences, associate professor,  
Odessa national university by name of I. Mechnikov

**PSYCHOMETRIC ANALYSIS AND STANDARDIZATION  
OF QUESTIONNAIRE WOCQ FOR THE STUDY OVERCOMING  
BEHAVIOR IN EXTREME STRESSES**

**Summary**

WOCQ was administered to 320 firefighters to explore coping in extreme situations. Another scale structure based on 7-factor model is proposed. Internal consistency of new scales is varied from  $\alpha=0,609$  to  $\alpha=0,814$ .

**Key words:** coping, firefighters, extreme circumstances, WOCQ, factor analysis, standartization.

**Ірина Володимирівна Ушакова**

старший викладач,

Чорноморський державний університет ім. П. Могили,

кафедра психології

## РЕГУЛЯТИВНА ФУНКЦІЯ АФЕКТИВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено розгляду специфіки взаємозв'язку емоцій з мотивами, як компонентами системи внутрішніх регуляційних механізмів діяльності особистості. Доведено, що емоції не тільки обумовлюють діяльність, але й самі обумовлюються нею; хід і результат людської діяльності викликають у людини ті або інші почуття, а почуття людини, її емоційні стани впливають на її діяльність.

**Ключові слова:** емоції, мотиви, діяльність, саморегуляція.

**Постановка проблеми.** Безперечним на сьогоднішній час є визнання регулятивного значення мотиваційно-потребової сфери в емоційному житті людини. В низці досліджень, здійснених Я. Рейковським та його співробітниками, показано залежність мотиваційної структури від різних позицій особистості. Останні визначаються автором як правила, якими людина керується у своїх відносинах з іншими людьми, суспільством, ідеями тощо. Мотиваційний фактор вступає у взаємодію з іншими особистісними характеристиками, що регулюють діяльність і поведінку.

Тому нам важливо визначити інструменти, що впливають на поведінку людини, але безсумнівним є значення емоційних функцій.

П. Жане вважав, що почуття в певному ступені спрямовує поведінку, приписуючи цінність її цілям, у той час як знання накладає на поведінку певну структуру.

**Мета дослідження.** Метою статті є обґрунтування виявлених специфічних особливостей у взаємозв'язку емоцій з мотиваційною сферою в системі регуляції поведінки людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато авторів велику увагу приділяють взаємозв'язку емоцій з потребами та мотивами. В. М. Кріль, Б. М. Додонов, Є. І. Рогов, С. Л. Рубинштейн, Х. Дал, Р. Холт, К. Ізард, Г. Синглер, С. Томкінс велику увагу приділяють взаємозв'язку емоцій із потребами або мотивами.

Ядром класичної психоаналітичної теорії мотивації є фройдівська теорія інстинктивних потягів... Мотив, або інстинктивний потяг, — це спонукаюча внутрішня або інтропсихічна сила, яка, за Рапапортом, безумовна, циклічна, замісна й вибіркова. Ці характеристики, що визначають спонукаючу природу потягів або мотивів, скоріше континуальні величини, ніж дихотомічні категорії. Таким чином, мотиви розрізняються за ступенями, в яких вони безумовні, циклічні, замісні й вибіркові. Вони мають інші чотири визначальні характеристики: а) силу цього потягу; б) мету, що до-

сягається в результаті задоволення потягу; в) об'єкт або що-небудь, що задовольняє потяг, і г) причину або соматичний процес, який лежить у його основі. З. Фройд вважав, що афект або емоція — це лише спонукальна сила психічного життя.

Р. Холт відмовився від теорії інстинктивних потягів і розвив теорію афекту й мотивації, акцентував увагу на важливості зовнішньої стимуляції й перцептивно-когнітивних процесів, обґрунтував значущість експресивного й хвилюючого феноменів емоцій. Г. Дал розвив теорію мотивації й подав емоції як «фундаментальні мотиви» у людських стосунках. К. Ізард вважав, що «емоції утворюють основну мотиваційну систему людського існування». М. Арнолд розрізняла емоції й мотиви. Якщо емоція — це почуттєво-діюча тенденція, то мотив — діючий імпульс плюс розум.

З точки зору Б. І. Додонова, К. Ізард, «наполягаючи на розрізненні емоцій і мотивацій, все одно був змушений їх потім об'єднати спільним терміном «афекти» [4, с. 20].

**Основний матеріал.** О. В. Запорожець зазначав, що «почуття виникають у зв'язку з потребами: вони формують своєрідну позитивну або негативну оцінку значення навколишніх предметів і явищ у задоволенні наявних у людини потреб» [6].

Тісний зв'язок емоцій з потребами у вітчизняній психології давно став загальноновизнаним. Так, Б. І. Додонов вбачає цей зв'язок у тому, що «емоція насамперед своєрідно обслуговує ту чи іншу потребу, спонукаючи до необхідних для її задоволення дій... Це обслуговування потреб емоціями полягає в тому, що вони оцінюють як власне стан перших, відтворюючи його в суб'єктивному переживанні, так і різні обставини, що допомагають або заважають їх задоволенню, тим самим спонукаючи індивіда до відповідних поведінкових актів. В основі мотивації лежать потреби, які виявляються, коли людина відчуває нестачу чого-небудь» [4, с. 18–20].

За своєю специфічною приналежністю до процесу задоволення потреб емоційні явища розпадаються насамперед на дві фундаментальні групи — провідні і похідні. Провідні емоційні явища презентують на рівень психічного відображення потреби, формулюючи суб'єктивну форму їх існування. Вони спрямовані на предмети потреб, пояснюють суб'єкту їх зміст і спонукають до діяльності відносно предметів потреб. Похідні емоції виникають у конкретній ситуації і виражають зміст явищ, обумовлений їх об'єктивним ставленням до предмета провідного переживання. Похідні емоції виникають за умови існування провідного переживання внаслідок емоційного процесу, що протікає за визначеними закономірностями.

Б. І. Додонов зазначав, що деякі вчені вважають за необхідне переживання потреби відрізнити від емоцій, протиставляючи їх останнім як «мотивацію» або потребовий стан, це є теж оцінка, тільки не зовнішньої, а внутрішньої дійсності. І мотивації, і незаперечні емоції феноменально є для нашої свідомості однією й тією ж формою почуттів, переживань». Учений приходиться до висновку, що мотивації справедливо розглядати не як щось інше, ніж емоції, а як їх особливу групу — «вісцеральних» (внутрішніх) емоцій [4, с. 20]. Деякі дослідники, у тому числі й М. Венгер, усі

емоції зводять до прояву вісцеральних функцій, до діяльності структур, які інервуються автономною нервовою системою [11, с. 3–10].

О. С. Копіна у результаті проведених досліджень констатує, що «між типом мотивації і окремими компонентами суб'єктивних переживань існує неоднозначний зв'язок: в умовах домінування визначеного мотиву при оцінці значущого об'єкта спрацьовують усі критерії ідентифікації емоцій — знак емоційного переживання, його спонукальна сила і ступінь активності фізіологічних систем організму. Кожним мотивом детермінується цілісне емоційне переживання, модальність якого залежить від предметного змісту емоційного явища в цілому, що виникає у процесі цілеутворення і чинить на нього регулюючий вплив.

Домінування того чи іншого мотиву в діяльності не проявляється у переважанні емоцій визначеної модальності. Мотиваційна детермінація емоцій опосередкована процесом цілеутворення. Тому якісні відмінності емоційних процесів містяться у їх предметному змісті, у функціях, які вони виконують у різних структурах діяльності, у характері їх взаємозв'язку з процесом цілеутворення» [7, с. 15–16]. Науковець приходить до висновку, що «в поняття структури діяльності поряд із мотиваційними і цільовими утвореннями входить також і тип емоційної регуляції» [7, с. 16].

Так, В. М. Кріль стверджує, що «емоції по-різному беруть участь у регуляції поведінки, пов'язаної з задоволенням первинних і вторинних мотивацій різних рівнів. Дійсно, емоції, пов'язані із «первинними фізіологічними потребами й мотиваціями, прогнозують зміни поведінки в результаті вимірювання таких параметрів, як температура тіла, рівень гормонів, глюкози (цукру), кисню в крові, кров'яного тиску тощо. Ті ж самі позитивні й негативні емоції беруть участь у процесах керування, пов'язаних із задоволенням вторинних, вищих потреб і мотивацій. Специфіка цих процесів визначається тим, що емоції вищих потреб пов'язані з активною, часто усвідомленою розумовою діяльністю. Величина цих емоцій пропорційна ступеню несподіваності деякої події з урахуванням конкретних умов і конкретних асоціацій (значущості цієї події і її зв'язку з іншими подіями)» [8, с. 143].

В. М. Кріль представив у модельному плані блок емоцій як ланку контуру регулювання поведінки і психічної діяльності; функція даної ланки прямо пов'язана із задоволенням актуальних потреб (рис. 1.). Результат роботи блоку емоцій визначає ставлення суб'єкта до ситуації. Як і в кожному контурі регулювання, блок мотивацій містить еталонні значення життєво важливих параметрів регулювання. Такі значення норми ( $M_n$ ) постійно порівнюються з поточними значеннями ( $M_t$ ), і величини їх неузгодженості з врахуванням знака формують позитивні або негативні значення емоцій.

Отже, будемо вважати, що на вхід блоку емоцій надходить сигнал неузгодженості від блоку мотивацій. Сигнал утворюється в компараторі як результат порівняння поточних значень параметрів психічного стану або поведінки організму й «настановних», заданих (еталонних) значень. На виході блоку емоцій має місце сигнал  $E = f(t)$ , величина якого набуває позитивних або негативних значень, тобто характеризує міру задоволення (або незадоволення), яке отримує організм на часі.

Позитивні емоції спонукають суб'єкта до збереження рівня поточних впливів або до збільшення їх значень; негативні емоції є стимулом до уникнення неприємних впливів. Отже, ми приходимо до формули:

$E = F(Mn - Mt)$ , де  $Mn$  — еталонне значення певної мотиваційної змінної,  $Mt$  — поточне значення цієї ж мотиваційної змінної. В. М. Кроль, аналізуючи дану схему, робить висновок про те, що «роль емоцій дійсно пов'язана з операціями пророкування, прогнозу поведінки, але ця функція залишається єдиною тільки за умови, якщо організм не включить у дію які-небудь інструменти, що корегують поведінку. Насправді врахування таких інструментів є зовсім необхідною умовою нормальної життєдіяльності, й у зв'язку з цим найважливіші функції емоцій пов'язані саме із забезпеченням можливості корекції поведінкової діяльності» [8, с. 141–143].

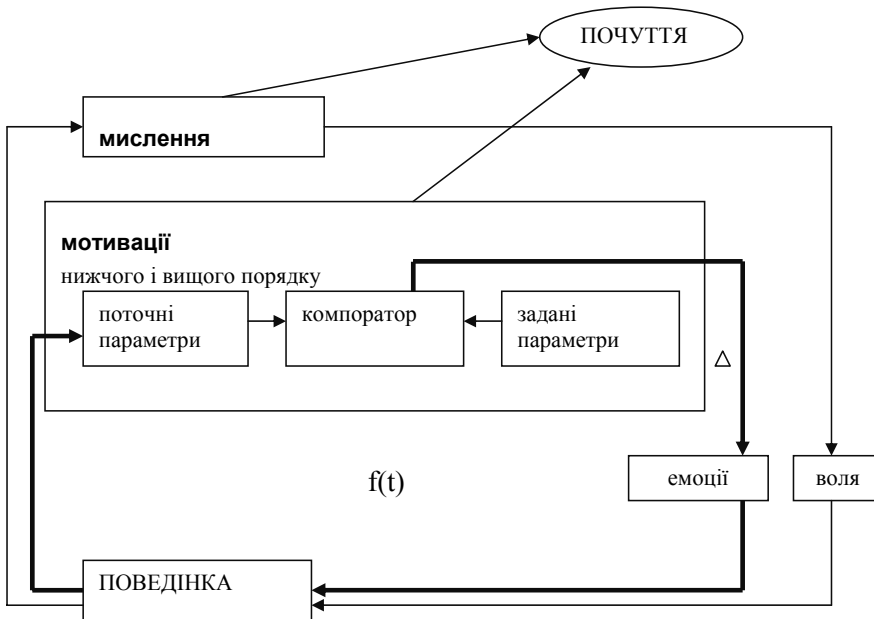


Рис. 1. Схема взаємовідносин мотивації, емоцій і волі у процесі поведінки [8, с. 142]

Низка авторів, зокрема, Л. В. Куліков [9], С. Л. Рубінштейн [10], підкреслюють значущість впливу сили мотивації, гостроти потреб на інтенсивність емоційних процесів, тобто емоція виражає активну сторону потреби.

Саме потреби визначають позитивний або негативний характер емоцій. Емоційні процеси здобувають позитивний або негативний характер залежно від дій і впливів, яким піддається індивід; подвійність емоції відбиває «укладене в потребі подвійне активно-пасивне ставлення людини до світу» [10, с. 141–142].

С. Л. Рубінштейн звертає увагу на найважливіші зв'язки діяльності й емоцій, тобто «якщо все, що відбувається, оскільки воно має те або інше відношення до людини й тому викликає те або інше ставлення з її боку, може викликати в неї ті або інші емоції, то особливо тісним є діючий зв'язок між емоціями людини і її власною діяльністю. Це зв'язок взаємний: з одного боку, хід і результат людської діяльності викликають у людини ті або інші почуття, з іншого — почуття людини, її емоційні стани впливають на її діяльність. Емоції не тільки обумовлюють діяльність, але й самі обумовлюються нею. Характер емоцій, їхні основні властивості й будова емоційних процесів залежить від неї [10, с. 149].

«Без емоційної активації неможливе об'єктивно правильне рішення суб'єктивно складних мисленневих задач, хоча наявність цієї активації ще не гарантує досягнення об'єктивно правильного результату. «Емоційне рішення» значно випереджає інтелектуальне рішення, виступаючи як емоційне передбачення пошуку основного принципу вирішення задачі», — так вважає Ю. Є. Виноградов [2, с. 13].

Опис емоцій як особливої форми відтворення дійсності й емоційної регуляції діяльності було представлено спочатку Г. Х. Шингаровим, а згодом розвинено у роботах О. В. Запорожця й О. М. Леонтєва. На думку О. В. Запорожця, діяльність регулюється за допомогою емоційних процесів, що співвідносяться «не зі значенням, а зі змістом ситуацій і дій, у них сформованих. У зв'язку із цим, на відміну від суто розумових уявлень і понять, де відбувається об'єктивне значення речей у їх незалежних зв'язках і взаємовідносинах, емоційні образи відтворюють дійсність у її впливові на індивіда, до його потреб та інтересів» [5, с. 260–275].

О. В. Дашкевич запропонував модель емоційної регуляції, що включає змістово-динамічні емоційні процеси й емоційні установки, пов'язані із предметним змістом діяльності, організовані у певні ієрархічні структури. Діяльність регулюється за допомогою «спонукаючих емоцій», пов'язаних із предметним змістом мотиву, емоцій «впевненості — сумніву», «емоцій оцінки результату», пов'язаних із предметним змістом мети й результату дії. «Своє суб'єктивне вираження емоційна регуляція знаходить у переживаннях спонукання, впевненості, оцінки результату, а психологічно вона виражається у фактах активного включення індивіда в реалізацію діяльності, у параметрах вегетативних функцій, в об'єктивованих результатах діяльності» [3, с. 48–49].

Л. М. Аболін указував на значення реалізації емоційної саморегуляції не тільки на рівні організації поведінки, а й на рівні організації дії. Він підкреслював, що емоції включаються до процесу регуляції діяльності, «виступаючи щодо мети діяльності єдиним і доцільно погодженим емоційним процесом. Специфічність і сталість функцій, що виконують переживання, складають окремі функціональні ланки...» «Найбільш важливі зміни психічної регуляції при цьому знаходять свій прояв у адекватності форм саморегуляції, у значній продуктивності діяльності і цінності її результатів» [1, с. 202].

О. В. Запорожець теж є прибічником загальноновизнаної вітчизняними психологами думки про те, що «при емоційних реакціях відбувається або



збільшення діяльності всього організму, або пригнічення, гальмування його активності. Цим пояснюється та важлива роль, яку відіграють почуття в житті людини, той важливий вплив, який вони чинять на діяльність» [6, с. 145].

## **Висновки**

1. Емоції завжди існують у тісному взаємозв'язку з потребами, обумовлюючи їх, спонукають до необхідних дій щодо їх задоволення. Емоції утворюють основну мотиваційну систему людського існування. Це «фундаментальні мотиви» в особистісних стосунках, які визначають позитивний чи негативний характер емоцій. Мотивації можна розглядати як особливу групу «вісцеральних» внутрішніх емоцій.

Деякі вчені вважають за необхідне переживання потреби відрізнити від емоцій, протиставляючи їх останнім як «мотивацію», тобто оцінку дійсності.

2. Емоції по-різному беруть участь в регуляції поведінки, яка пов'язана із задоволенням першочергових і другорядних мотивацій різних рівнів. Ті, що пов'язані з першочерговими потребами і мотиваціями, прогнозують зміни поведінки в результаті зміни фізіологічних параметрів. Емоції вищих потреб пов'язані з активною, часто усвідомленою розумовою діяльністю.

Роль емоцій пов'язана з операціями пророкування, прогнозування поведінки.

Емоції не тільки обумовлюють діяльність, але й самі обумовлюються нею. Хід і результат людської діяльності викликають у людини ті або інші почуття, а почуття людини, її емоційні стани впливають на її діяльність.

## **Список використаних джерел**

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. — Казань: КазГУ, 1987. — 261 с.
2. Виноградов Ю. Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. «Общая психология» / Ю. Е. Виноградов — М., 1972. — 14 с.
3. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Олег Васильевич Дашкевич. — М., 1985. — 541 с.
4. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов — К.: Политиздат Украины, 1987. — 140 с.
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. В. Запорожец ; [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; сост. Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. — М.: Педагогика, 1989. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
6. Запорожец А. В. Психология: Учебник для дошкольных пед. училищ / А. В. Запорожец. — Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1965. — 240 с.
7. Копина О. С. Исследование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности в условиях различной мотивации: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / О. С. Копина. — М., 1982. — 16 с.
8. Кроль В. М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для техн. вузов / В. М. Кроль. — М.: Высшая школа, 2001. — 319 с.
9. Психические состояния / [Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)
11. Wenger M. A. Emotion as a visceral action: An exestation of Lange's Theory // In: M. L. Reymert (Ed). Feelings and emotion. New York, McGraw — Hill, 1950, p. 3–10.

**И. В. Ушакова**

старший преподаватель,

Черноморский государственный университет им. П. Могилы

**РЕГУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

**Резюме**

Статья посвящена рассмотрению специфики взаимосвязи эмоций с мотивами, как компонентами системы внутренних регуляторных механизмов деятельности личности. Доказано, что эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею; ход и результат человеческой деятельности вызывают у человека те или иные чувства, а чувства человека, эмоциональные состояния влияют на его деятельность.

**Ключевые слова:** эмоции, мотивы, деятельность, саморегуляция.

**I. V. Ushakova**

senior lecturer,

Black state university named after P. Mohyla

**REGULATORY FUNCTION IN AFFECTIVE OF PERSONALITU**

**Summary**

Article considers the specifics of the interconnection between emotions and motives as components of the system of internal regulatory mechanisms of personality. It is proved that emotions don't only determine the activity, but also are determined by it; a process and a result of human activities cause some sort of feeling in a person and feelings of people, their emotional states affect their activities.

**Key words:** emotions, motives, activities, self-regulation.

**Світлана Борисівна Фурдуй**

кандидат педагогічних наук, викладач  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,  
кафедра загальної та соціальної педагогіки

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статі розкрито актуальну проблему соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі; висвітлено підходи до дослідження обдарованості, концепції, моделі, фактори, компоненти обдарованості, структуру обдарованої особистості. Проаналізовано складові та джерела соціалізації обдарованої молоді, розкрито суть феномена соціалізованості обдарованих студентів, окреслено її критерії, показники. Обґрунтовано модель і педагогічні умови успішної соціалізації обдарованих студентів

**Ключові слова:** обдарованість, соціалізація, соціалізація обдарованого студента, соціалізованість, соціальна зрілість.

Актуальна проблема значною мірою стимулює зацікавленість питаннями обдарованості на рівні науки і практики, що сприяє пошуку шляхів ефективного навчання, виховання і розвитку обдарованої молоді, стимулювання творчої праці фахівців, захисту таланту. Разом з тим здійснення соціально-політичних та соціально-економічних реформ в умовах сучасної суверенної України потребує не лише обґрунтування теоретичних основ підготовки спеціалістів з високорозвиненими професійними здібностями, котрі здатні творчо мислити та екстраполювати новітні ідеї на сьогоднішнє і майбутнє, а й зумовлює необхідність пошуку практичних шляхів організації успішної соціалізації обдарованої молоді, в тому числі й студентської, створення відповідних умов для її самоактуалізації, формування соціальної зрілості та компетентності.

Дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених світу (О. Кульчицька, Н. Лейтес, А. Матюшкін, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Чаплигін та ін.) свідчать, що проблема обдарованості є пріоритетною у дослідженнях психології обдарованої особистості, оскільки обдарованість та розвиток творчих здібностей людини виступають умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку суспільства. Питання діагностики творчих здібностей втілено у дослідженнях таких науковців, як: Н. Грищенко, В. Моляко, А. Савенков, С. Текс, Л. Колберг та ін. Структуру обдарованості та особистісні особливості обдарованих індивідів розглянуто О. Бобир, Дж. Гілфордом, Ю. Гільбухом, О. Вазимко, О. Музикою, Дж. Рензуллі, В. Тесленко, В. Чудновским, С. Шандруком, В. Юркевичем та ін.

Теоретичні засади педагогічних підходів до соціалізації молоді склали праці О. Безпалько, В. Гурова, У. Ешбі, А. Капської, І. Кона, Н. Лавриченко, М. Лукашевича, К. Маклафліна, А. Макаренка, С. Марценюка,

А. Мудрика, Д. Пашенка, С. Савченко, М. Соловей, В. Сухомлинського, С. Харченка та ін.

Слід зазначити, що інтерес до виховання молоді, в тому числі студентської, та молодіжних проблем в цілому у вітчизняній науці має стійкий характер. Цій темі присвячено ряд дисертаційних досліджень (Ж. Баб'як, Р. Вайнола, А. Волович, В. Долженко, Ю. Загородній, І. Зверева, О. Карпенко, Л. Кобильнік, О. Кузьменко, Г. Овчаренко, О. Севаст'янова, С. Шащенко та багатьох інших). Дослідники зробили вагомий внесок у розроблення таких важливих аспектів соціалізації, як формування і соціальне становлення особистості, її самоактуалізація, підготовка молоді людини до сімейного життя, організація вільного часу, профілактика можливих проявів асоціальної поведінки, робота з обдарованими дітьми та молоддю.

Втім багатоаспектне питання соціалізації молоді людини ще недостатньо розкрито, тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці вищої школи постала проблема соціально-педагогічної підтримки обдарованого студента. Завдання щодо розвитку обдарованих особистостей задекларовані в ряді законодавчих актів, у яких наголошується на тому, що успішна соціалізація обдарованої молоді можлива за умов переорієнтації змісту та форм організації навчально-виховної роботи на творчий підхід. Вказане положення актуалізує проблему дослідження закономірностей і механізмів соціалізації обдарованих студентів та вивчення особливостей педагогічної взаємодії у вищій школі. При цьому особливу увагу необхідно звернути на соціалізацію обдарованих студентів — майбутніх соціальних педагогів. Залучення їх до професійної соціально-педагогічної діяльності передбачає реалізацію ними важливого завдання соціальної педагогіки — соціалізації підростаючої особистості. Водночас організація ефективного соціалізуючого процесу фахівцями можлива лише тоді, коли самі обдаровані студенти успішно вирішували завдання соціалізації, що були актуальні на етапі їх соціального становлення в умовах вищої школи, розкрили свій творчий потенціал, розвинули здібності та реалізували інтереси.

Аналізуючи наукові дослідження, ми прийшли до висновку, що *соціалізація* — це складний педагогічний процес, який потребує створення різноманітних педагогічних умов, використання форм, засобів і методів індивідуальної роботи з урахуванням впливів різних факторів і обставин оточуючого макро- і мікросередовища, динаміки психічного, фізичного та морального розвитку молоді людини. Зміст соціального досвіду студента, а також рівень його соціалізації визначаються суспільним буттям, соціальним середовищем, системою соціальних зв'язків, в якій розвивається і формується особистість. У найширшому плані джерелом соціалізації індивіда є вся сфера суспільних відносин, в яких він удосконалюється як особистість.

Безпосередньою теоретичною передумовою порівняльно-педагогічних досліджень феномена обдарованості особистості викликала зацікавленість вчених і стала предметом вивчення, аналізу, діагностики з боку різних галузей наукових знань. Філософи і психологи, педагоги й соціологи, медики й астрологи, досліджуючи природу обдарованості дітей і дорослих,

аналізували різні її аспекти, але так і не дійшли до спільних висновків, крім, хіба що, одного: така проблема існує, і що саме обдаровані особистості забезпечують розвиток науки, техніки, літератури, мистецтва та дають поштовх прогресу в усіх галузях виробничої та духовної діяльності.

У сучасній науковій літературі наявні різні визначення поняття «*обдарованість*». Наведемо окремі з них для порівняння і подальших коментарів: 1) обдарованість — це своєрідне сполучення здібностей, що забезпечує успішність виконання певного виду діяльності. Спільний прояв здібностей, що представляють певну структуру, дозволяє компенсувати недостаток одних особливостей за рахунок переважного розвитку інших; 2) це загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що спричиняють широту можливостей людини, рівень і своєрідність його діяльності; 3) розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здатностей до навчання; 4) характеристика ступеня виразності й своєрідності природних передумов здібностей; 5) талановитість, наявність внутрішніх зусиль для видатних досягнень у діяльності [5, 6, 7, 8]. Багатозначність терміна вказує на багатоаспектність проблеми цілісного підходу до сфери здібностей. Обдарованість як найзагальніша характеристика сфери здібностей вимагає комплексного вивчення — психофізіологічного, диференціально-психологічного й соціально-психологічного.

Пошук відповіді на питання про своєрідність критеріальних підходів до феномена обдарованої студентської молоді в сучасній вищій школі привів нас до того, що більшість запропонованих сучасною наукою концепцій, як то психоаналітична теорія, когнітивна теорія, теорія научіння, біхевіористична теорія, концепція діяльнісного підходу не дають чіткого уявлення про перебіг соціалізаційного процесу молоді талановитої людини. А він, як відомо, у молодих талантів проходить зовсім інакше, аніж у звичайного студента.

Деталізація окремих складових феномену соціалізації дозволила виділити три ключові процеси успішної соціалізації. *Перша складова соціалізації* — засвоєння соціального досвіду; *другий процес* — центрування навколо головного, обраного, зосередження уваги на ньому й супідрядність або й підпорядкованість йому всіх інших діяльностей; *третій процес* — це освоєння особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей і осмислення їхньої значимості.

*Соціалізація студентів* — це складний поетапний психолого-педагогічний процес, який потребує створення різних педагогічних умов, використання нетрадиційних форм, засобів і методів індивідуальної роботи з урахуванням впливів різних факторів і обставин оточуючого макро- і мікросередовища, динаміки психічного, фізичного та морального розвитку молоді людини. Зміст соціального досвіду студента, а також рівень його соціалізації визначаються суспільним буттям, соціальним середовищем, системою соціальних зв'язків, в якій розвивається і формується особистість. У *найширшому плані* джерелом соціалізації індивіда є вся сфера суспільних відносин, в яких він удосконалюється як особистість. У *вузькому плані* джерелом соціалізації виступає мікросередовище, безпосереднє

оточення індивіда. Це може бути сім'я, студентський колектив, ровесники, самодіяльні об'єднання.

Однак у межах нашого дослідження ми звертаємо увагу не лише на соціалізуючий процес загалом, а саме на забезпечення ефективної соціалізації обдарованих студентів. Вікові та психологічні особливості даної категорії обдарованої молоді пов'язані з тим, що в цей період практично завершується професійне самовизначення, складаються професійні переваги, відбувається формування соціальної зрілості особистості (особистісної та професійної). Всі ці новоутворення пов'язані з різними видами діяльності, в які включається обдарована молода людина. Цей момент досить важливий для нашого дослідження, оскільки ще Б. Теплов наголошував: «обдарованість — це якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності» [9, с. 20]. При цьому вчений підкреслював, що не можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити про обдарованість до якої-небудь діяльності.

Оскільки ми розглядаємо не просто обдарованих молодих людей, а саме обдарованих студентів, то слід вказати, що й розвиток їх обдарованості, так само як і успішність їх соціалізації у вищому навчальному закладі, значною мірою буде визначатися специфікою видів діяльності, до яких вони включатимуться. Враховуючи означене, ми констатували необхідність конкретизувати об'єкт соціалізуючої роботи — обдарованих студентів, відносно специфіки їх майбутньої професійної діяльності. При цьому свою увагу ми зосередили на обдарованих студентах — майбутніх соціальних педагогах та врахували, що провідним видом діяльності, який сприятиме їх соціалізації під час навчання у вузі, буде соціально-педагогічна діяльність.

Встановлено, що кінцевим результатом соціалізації особистості в конкретний відрізок часу виступає соціалізованість. *Соціалізованість обдарованого студента* ми розуміємо як таку інтеграційну характеристику особистості молодої людини, що включає сукупність набутих знань, умінь, установок, професійних і особистісних якостей, достатніх для повноцінного виконання провідних соціальних ролей, подальшого розвитку здібностей та обдарованостей особистості, її успішної творчої самореалізації у виконанні тієї або іншої діяльності. Спираючись на означене, було окреслено два умовних *рівні соціалізації* особистості студента — загальний та вузівський, а також розроблено два *основні критерії соціалізованості* обдарованих студентів: загальна соціалізованість (соціальна ідентичність, соціальна активність, самоактуалізація) та соціальна зрілість (соціальна компетентність і професійно важливі якості обдарованих студентів як майбутніх соціальних педагогів).

Інтенсивність прояву окремих показників означених критеріїв обумовила встановлення *рівнів соціалізованості обдарованих студентів* — майбутніх соціальних педагогів: *недостатній* — особистість пасивного типу, характеризується діяльністю виконавсько-відтворювального характеру, репродуктивною активністю, відтворенням зразка розумової чи практич-

ної дії; *достатній* — особистість продуктивного типу, характеризується реконструктивною активністю, що передбачає не тільки копіювання, але й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, їх перенесення в інші ситуації, певну інтерпретацію, енергійність пізнавальної та соціальної діяльності; *високий* — особистість творчого типу, що відзначається ініціативністю, самостійністю у виборі цілей і постановці проблем, завдань пізнавальної та соціальної діяльності, способів її здійснення, цілеспрямованою потребою оволодіння знаннями, новим соціальним досвідом, оригінальністю й оптимальністю.

Вивчення рівня соціалізованості обдарованих студентів показало, що за визначеними критеріями він не є достатнім: соціальну ідентичність обдарованих студентів можна розглядати як нестійку та ситуативну, 32,8 % обдарованих студентів потребують цілеспрямованого розвитку їх соціальної активності, у 50,2 % — засвідчено домінування продуктивного, а в 31,4 % — недостатнього рівня самоактуалізації. Рівень соціальної компетентності (44,1 %) та сформованості професійно важливих якостей (33,3 %) обдарованих студентів оцінено як недостатній. Це проявляється у низькому рівні оволодіння ними комунікативними вміннями (32,8 %) та навичками оперативної соціальної компетентності (61 %), несформованості необхідних уявлень про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії (44,5 %). Загалом, майже третина досліджуваних — 37,7 % — знаходиться на недостатньому рівні соціалізованості. Це підтвердило необхідність проведення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з такими студентами із обґрунтуванням адекватних педагогічних умов. На основі узагальнення наявних у соціально-педагогічній теорії і практиці підходів до соціалізації молоді було розроблено модель соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі.

Логіку впровадження моделі забезпечили основні *етапи*: діагностичний, цільовий (окреслення максимально можливого в умовах вищої школи рівня соціалізованості обдарованого студента), прогнозувальний (гіпотетичне прогнозування педагогічних умов, що забезпечать успішну соціалізацію обдарованих студентів — майбутніх соціальних педагогів), формувальний (впровадження спрогнозованих педагогічних умов у практику через окремі види діяльності); контроль-результативний (узагальнення результатів проведеної роботи, виявлення недоліків та позитивних зрушень у цьому процесі, корекція подальшої роботи).

Важливим моментом апробації моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі стало впровадження гіпотетично спрогнозованих *педагогічних умов*: 1) розвиток соціальної активності обдарованих студентів; 2) творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів; 3) стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку обдарованих студентів; 4) цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації обдарованих студентів; 5) створення сприятливого соціально-педагогічного середовища. При цьому цілеспрямований соціально-педагогічний супровід здійснювався щодо обдарованих студентів — майбутніх соціальних педагогів — експериментальної групи чисель-

ністю 91 особа. Соціалізація 84 обдарованих студентів, що були включені до контрольної групи, відбувалася в умовах традиційної навчально-виховної системи та базувалася на їх власній ініціативності.

Встановлено, що *розвитку соціальної активності обдарованої молоді* сприяє залучення їх до соціально значущої діяльності: 1) робота в органах студентського самоврядування (участь обдарованих студентів у таких загальноуніверситетських заходах, як інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?» на тему: «Історія університету: минуле та сучасність», випуску щомісячних стінних газет «Равлік» і «Сорока» тощо); 2) волонтерська діяльність (створення волонтерських шкіл, функціонування волонтерського клубу «Промінь доброти», члени якого брали участь в акції милосердя «Добром примножимо добро» для студентів-сиріт університету тощо); 3) соціально-педагогічне проектування (створення та реалізація наукових — «Діти вулиці: шляхи подолання проблем» та ін., соціальних проєктів — «Соціально-психологічна реабілітація засобами театрального мистецтва» та ін. у рамках діяльності «Гуртка педагогічної творчості», «Класу майстрів», гуртка «Високопродуктивна наукова зміна»); 4) діяльність у художніх колективах, КВК.

Виявлено, що *творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів* — майбутніх соціальних педагогів — можлива при: 1) орієнтації викладачів на педагогічно доцільний вибір змісту навчальних дисциплін (апробовано в рамках курсу «Соціальна педагогіка» та відображено у методичних посібниках «Шляхи вдосконалення професійної компетентності соціальних педагогів в роботі з дітьми і молоддю» та «Удосконалення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів як складової соціалізуючого процесу»); 2) формуванні в обдарованих студентів необхідного операційно-технологічного фонду (ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивчення та створення власних наочних засобів тощо); 3) використанні форм і методів активного навчання (діалогічне проблемне навчання, створення інтелектуальних труднощів, дискусії з використанням «мозкового штурму», робота у творчих групах, проєктний метод, аукціони ідей тощо); 4) організації творчої самостійної, навчально- та науково-дослідної роботи; 5) творчому наповненні змісту соціально-педагогічної практики (автором розроблено та опубліковано рекомендації «Науково-методичний супровід розвитку творчої особистості майбутнього фахівця у процесі соціально-педагогічної практики», де подано систему індивідуально-дослідницьких і диференційованих завдань, передбачено залучення обдарованих студентів — майбутніх соціальних педагогів — до моделювання соціальних явищ).

Серед оптимальних шляхів *стимулювання особистісного розвитку та саморозвитку обдарованих студентів* — майбутніх соціальних педагогів — визначено: 1) формування умінь соціально-педагогічного спілкування (використано соціалізуючі можливості навчально-виховного процесу занять із прикладної творчості, зокрема, спецкурсів «Прикладні методика у соціальній роботі», «Декоративно-прикладне мистецтво»); 2) цілеспрямований розвиток морально-етичних якостей через впровадження авторської



програми курсу «Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця» (передбачав моделювання обдарованими студентами свого морального іміджу, рольові ігри, диспути («Соціальна справедливість» та ін.), виконання дослідницьких та наукових проєктів («Милосердя як вияв моральної свідомості особистості» та ін.), написання творів-роздумів за висловами дослідників моралі); 3) організація процесу самовиховання.

До соціально-педагогічних засобів *цілеспрямованої педагогічної підтримки та супроводу процесу соціалізації обдарованих студентів* — майбутніх соціальних педагогів — включено: 1) активізацію роботи куратора академічної групи першокурсників (вивчення особових справ та виділення обдарованих студентів, у яких виникають адаптаційні проблеми, сприяння засвоєнню правил і норм студентського життя, основ здорового способу життя, формування знань, умінь, навичок розпоряджатися вільним часом та організувати культурно-дозвіллеву діяльність, створення атмосфери розкнутості, довіри); 2) організацію взаємодії обдарованих студентів зі студентською соціальною службою; 3) консультування і професійне керівництво діяльністю обдарованих студентів.

*Створення сприятливого соціально-педагогічного середовища* посилювалося за рахунок таких чинників: 1) впливу соціокультурного освітнього середовища вищої школи (корпоративна культура, взаємостосунки з викладачами «на рівні»); 2) організації кураторами знайомства студентів із підрозділами навчального закладу, сприяння створенню в академічній групі органів самоврядування; 3) засвоєння обдарованими студентами різноманітних соціальних ролей в процесі навчально-професійної діяльності (залучення до відносин, пов'язаних із майбутньою соціально-педагогічною професійною діяльністю — відвідування баз практики, спілкування з клієнтами, організація самодіяльних виступів; ділові та рольові ігри; моделювання фрагментів соціально-педагогічних проєктів; навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, пошуково-дослідницький підхід до засвоєння знань, умінь і навичок тощо).

Проведене на контрольно-результативному етапі оцінювання рівня загальної соціалізованості обдарованих студентів показало, що значущі його статистичні зміни (за критерієм Фішера) відбулися в експериментальній групі. Про це свідчить відсоток осіб експериментальної групи, що досягли високого рівня загальної соціалізованості — 40,6 %, а також значне зниження (від 38,9 % до 10 %) кількості студентів, що демонструють її недостатній рівень. Що ж до обдарованих студентів контрольної групи, то як за окремими показниками, так і за узагальненим критерієм тут простежується незначне зростання числа осіб з високим рівнем загальної соціалізованості — з 20 % до 22,7 %.

Загалом, оцінка динаміки рівня соціалізованості обдарованих студентів експериментальної та контрольної груп довела наявність більш значущих статистичних показників в експериментальній групі, а саме: переважання в ній осіб, що досягли достатнього (50,1 %) та високого (39,3 %) рівнів. Наявність недостатнього рівня в окремих студентів пояснюється, з одного боку, тим, що у багатьох з них (3–4-й курс) є ще два роки, за які вони, при

дотриманні визначених педагогічних умов, зможуть підвищити свій рівень соціалізованості. З іншого боку, це може також свідчити і про те, що це студенти, котрі свої здібності, свій потенціал переоцінюють, а тому не являються обдарованими. Таким чином, вважаємо, що отримані результати підтверджують ефективність використання у вищому навчальному закладі запропонованої моделі соціалізації обдарованих студентів та відповідних їй педагогічних умов.

Враховуючи отримані результати, *перспективними* бачимо наступні напрямки дослідження: розробка адекватної системи виявлення обдарованих студентів на першому році їх навчання у вищій школі (створення «банку» обдарованої молоді та відповідних психологічних діагностичних центрів); окреслення напрямків роботи з викладачами вищих навчальних закладів щодо підвищення їх готовності до роботи з обдарованою особистістю (стимулювання розробки диференційованих завдань з кожного предмета; ведення кожним викладачем «професійного портфеля», в якому будуть зафіксовані його наукові досягнення, у тому числі і в роботі з обдарованими студентами тощо); забезпечення інтегративного підходу до навчання і виховання обдарованих особистостей (надання можливості навчатися за індивідуальним графіком; введення різних форм заохочення студентів тощо); визначення умов, які б сприяли спрямованості виховної роботи вищого навчального закладу на формування в обдарованих студентів сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості.

### Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под. ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Гнатко М. М. Структура обдарованості та засадні принципи роботи з обдарованими дітьми / М. М. Гнатко // Обдарована дитина. — 1998. — № 4. — С. 4–5.
3. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / Е. Г. Каменева // Вестник ОГУ: Гуманитарные науки. — 2004. — № 9. — С. 72–76. — Режим доступа с экрана : <http://www.osu.ru/doc.1026/author/1606/lang/0>
4. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : Європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. — К. : ВІРА ІН САЙТ, 2000. — 444 с.
5. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общей ред. В. Б. Шапаря. — 3-е изд. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — 876 с.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Лейтеса Н. С. — М. : Academia, 2000. — 336 с.
7. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник / В. В. Рибалка. — К. : ІЗМН, 1996. — 236 с.
8. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 363 с.
9. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 9–347.

**С. Б. Фурдуй**

кандидат педагогических наук, преподаватель,  
Измаильский государственный гуманитарный университет

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

### **Резюме**

Автором установлены основные направления и подходы к исследованию одаренности, раскрыта взаимосвязь понятия «одаренность» со смежными, дано рабочее определение одаренности как качества психики, что системно развивается в течение жизни и определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности сравнительно с другими людьми. Констатирован традиционный в литературе взгляд о двух видах одаренности — общей и специальной. Социализация одаренных студентов определена как процесс, посредством которого индивидом усваивается социальный опыт его социального окружения таким образом, что через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности. Ведущим признаком социализации студенчества выделено понятие «социализированность одаренных студентов» — такая интеграционная характеристика личности молодого человека, которая включает совокупность приобретенных знаний, умений, установок, профессиональных и личностных качеств, достаточных для полноценного выполнения ведущих социальных ролей, последующего развития способностей и одаренности личности, ее успешной творческой самореализации.

**Ключевые слова:** одаренность, социализация, социализация одаренного студента, социализированность, социальная зрелость.

**S. Furduy**

candidate of psychological sciences, Lecturer,  
Izmail State Humanities University

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF SOCIALIZATION GIFTED STUDENTS IN HIGHER EDUCATION**

### **Summary**

In work the issue of the day the socialization of the gifted students in higher educational establishment is exposed; directions, approaches to research of gift, conception, model, factors, components, kinds and spheres of gift, structure of the gifted personality are reflected. Constituents and sources of socialization of the gifted young people are analyzed, essence of the socializes of the gifted students is exposed, its criteria, indexes even are outlined. A model and pedagogical terms of successful socialization of the gifted students is grounded (development of social activity, creatively the directed professional preparation, stimulation of personality development and self-development of the gifted students, purposeful pedagogical support and accompaniment of process of socialization of the gifted students; creation of favorable social-pedagogical environment). Stages, functions, principles of socialization work, stages of socialization are reflected.

**Key words:** gift, socialization, socialization of the gifted student, socializes, social maturity.

**Тетяна Павлівна Чернявська**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Одеський державний економічний університет,  
кафедра управління персоналом і економіки праці

**ПРОЯВИ ДЕПРЕСИВНОСТІ І ЕМОЦІЙНОЇ ЛАБІЛЬНОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ В БІЗНЕС-ДІЯЛЬНОСТІ**

Емпіричне дослідження емоційних станів «депресивність», «емоційна лабільність» бізнесменів виявило відмінності їх проявів у власників малого, середнього бізнесу і топ-менеджерів підприємств, гендерні відмінності. Результати дослідження можуть бути використані в розробці методів і засобів психологічної корекції негативних емоційних станів і підвищення ефективності позитивних емоційних станів бізнесменів для досягнення успіху в бізнес-діяльності.

**Ключові слова:** емоційний стан, депресивність, емоційна лабільність, бізнесмен, корекція.

Завдання формування психологічної установки на досягнення успішності в бізнесі є складним та багатовимірним, оскільки бізнес багато в чому виступає екстремальною діяльністю, яка останнім часом ускладнюється глобальною економічною кризою. Стан мобілізації або депресивності бізнесменів можна пояснити низкою причин, з яких лише деякі доступні для спостереження. Наші багаторічні дослідження успішності особистості в бізнес-діяльності дозволяють стверджувати: якщо суб'єкт бізнесу знаходиться в сильному емоційно-збудженому стані (роздратування, гнів, страх, радість, захоплення і так далі), то ступінь точності прийнятих їм управлінських рішень знижується. В момент часу, коли ухвалюється важливе рішення, необхідний оптимальний рівень емоційності та її прояв, адекватний конкретній ситуації. У деяких бізнесменів настрої коливаються незалежно від стресів. У інших стрес, що викликає тимчасову пригніченість, призводить до зниження концентрації уваги, до погіршення самопочуття і, як наслідок, до зниження працездатності. Деякі є хронічними песимістами і не уміють насолоджуватися життям.

Депресивність виявляється і в схильності до «чорно-білого» мислення; сприйнятті себе або повністю успішним, або нездібним добитися наміченого; у схильності чекати неприємності до того, коли вони насправді трапляються. Наприклад, при такому катастрофічному сприйнятті дійсності суб'єкт не тільки вважає себе поганим керівником, тому що його останній проект був виконаний не так добре, як йому хотілося, але він також чекає, що обов'язково втратить роботу і ніколи не знайде собі нової.

Власники і топ-менеджери виробничих підприємств, залучені в бізнес-процеси, практично завжди технічно компетентні і мають навички концептуального мислення, у них є великий досвід результативної роботи. Всі ці

навички дуже важливі, але успішні лідери бізнесу майбутнього оцінюватимуться за їх здатністю освоювати навички ефективної бізнес-комунікації (робота з людьми, уміння спілкуватися, взаємодіяти, переконувати, впливати на людей, домовлятися; продажі, переговори, публічні виступи; вирішення конфліктів, побудова і підтримка довірчих відносин, формування і розвиток команд та ін.). Всі ці професійно-важливі уміння ефективні, якщо бізнесмен може управляти своїми емоціями, а саме, достатньо швидко може змінювати негативний емоційний стан, наприклад, депресивність, на позитивний емоційний стан.

Актуальність розробки методів і засобів психологічної корекції негативних емоційних станів бізнесменів полягає в тому, що для успішності бізнес-діяльності необхідне формування оптимальної емоційної лабільності бізнесменів, що дозволяє їм змінювати негативні емоційні стани, у тому числі і депресивність, на позитивні.

Теоретичну і методологічну базу нашого емпіричного дослідження склали загальнопсихологічні теорії розвитку особистості та її професійного самовизначення (Є. О. Клімов [7], Р. С. Немов [9], Г. Сельє [10], Б. М. Теплов [11]); загальні теорії професійного відбору і професійної успішності (В. О. Бодров [1], В. П. Зінченко [4]); психологічні підходи до проблеми діяльності людини в екстремальних умовах (В. О. Бодров [1], В. І. Лебедев [8]); дослідження психофізіологічних і психологічних станів людини (К. Ізард [5], Є. П. Ільїн [6]); психологічне забезпечення бізнесу, дослідження ділової активності підприємців (О. В. Данчева [13], О. Л. Журавльов [3], В. П. Поздняков [3], Ю. М. Швалб [13]).

Комплексні емпіричні дослідження успішності особистості в бізнес-діяльності в умовах сучасного вітчизняного бізнесу відсутні зовсім. При цьому практика діяльності кадрових і психологічних служб висуває на перший план необхідність розробки психологічних критеріїв професійного відбору топ-менеджерів, менеджерів середньої ланки, менеджерів продажів та інших суб'єктів бізнес-діяльності, а також розробки психологічного інструментарію управління емоційними станами бізнесменів для підвищення їх професійної успішності.

Мета дослідження — вивчення психологічних особливостей прояву депресивності і емоційної лабільності бізнесменів.

Завдання дослідження:

1. Провести емпіричне дослідження депресивності і емоційної лабільності у суб'єктів бізнес-діяльності з урахуванням рівня їх успішності і гендерних відмінностей.

2. Розробити психологічний інструментарій для профілактики професійних деформацій і індивідуальних стратегій їх подолання.

3. Розробити методики управлінського консультування і психологічні тренінги для підвищення ефективності ділового спілкування і командної взаємодії.

Бізнес-діяльність протікає при жорсткому дефіциті часу ухвалення відповідальних рішень з максимальним психічним навантаженням, що пред'являє підвищені вимоги до психологічних якостей бізнесменів. Над-

мірне збудження, роздратування, гнів, тривожність, страх, апатичність, підвищена виснажуваність нерідко виникають як наслідок дії різного роду «перенавантажень».

У даній статті мова йде про депресивність та емоційну лабільність як емоційні стани, властивості особистості суб'єктів бізнес-діяльності.

Депресивність — це схильність до депресивного реагування при виникненні фруструючої та конфліктної ситуації.

На думку К. Ізарда [5], придушення експресивного виразу примушує нервову систему проробляти величезну роботу — блокувати нормальний емоційний процес, здійснювати його обхідним шляхом. Постійне використання такого непрямого процесу активації емоцій може вести до психосоматичних або психологічних відхилень. В той же час учений вважає найбільш фундаментальним принципом людської поведінки те, що емоції заряджають енергією, організовують мислення і діяльність. Він стверджує, що конкретна емоція спонукає людину до конкретної активності і емоції безпосередньо впливають на сприйняття, на те, що і як люди бачать і чують: радість веде за собою сприйняття в рожевому світлі; страх звужує сприйняття, примушуючи бачити тільки лякаючий об'єкт або тільки шлях рятування від нього; гнів забарвлює все в чорні фарби; інтерес до об'єкту підігріває бажання його досліджувати і пізнавати.

Що стосується бізнесменів, то ситуації взаємодії з клієнтами, постачальниками, партнерами, співробітниками і суперництво з конкурентами — всі ці і багато інших екстремальних умов бізнесу викликають сильні емоційні переживання у суб'єктів бізнес-діяльності.

Складні управлінські завдання і масштабні проекти супроводжуються великими навантаженнями, наднапругою, стресом. Масштаб тривог в бізнесі пропорційний масштабу завдань. Тому бізнесменам необхідно ефективно управляти своїм емоційним станом, бути господарями своїх емоцій, переживань і свого настрою.

В нашому емпіричному дослідженні депресивності та емоційної лабільності бізнесменів ми спиралися на результати спостережень, бесід з суб'єктами бізнес-діяльності (114 осіб у віці від 30 до 55 років), а також на результати вимірювань за методикою дослідження емоційності «Дерево, автопортрет, місцевість (ДАМ)» Т. П. Вісковатової [2]. Серед досліджуваних бізнесменів були чоловіки-власники середніх виробничих підприємств (15 осіб), жінки-приватні підприємці (власники малих торговельних підприємств, 15 осіб) та невластники бізнесу (чоловіки-топ-менеджери середніх виробничих підприємств, 84 особи).

Методика «Малюнковий тест ДАМ» вибрана нами, оскільки вона спрямована на дослідження внутрішнього стану особистості і, в першу чергу, її емоційного стану. Тест включає 10 шкал, серед яких є шкали «депресивність» і «емоційна лабільність».

Вибір даного тесту обумовлений також і тим, що він легкий в застосуванні. Досліджуваному пропонуються три листи білого стандартного паперу А-4 і набір кольорових олівців, що включає основних 8 кольорів, виділених М. Люшером — синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий,

коричневий, чорний, сірий. Використовуючи кольорові олівці, досліджуваний на одному листі малює дерево, на іншому — автопортрет, на третьому — місцевість. Малюнки обробляються згідно з ключем. Відповідно до цього ключа, **низькому рівню** прояву емоційного стану, що вивчається, в кількісному відношенні відповідають умовні бали від 0 до 1,0; **середньому** — від 1,1 до 2,0; **високому** — від 2,1 до 3,0 і вище.

Результати емпіричного дослідження особливостей емоційних станів «депресивність» і «емоційна лабільність» бізнесменів за методикою ДАМ з урахуванням особливостей їх професійної бізнес-діяльності, рівня бізнес-успішності і гендерних відмінностей, які проводилися в березні–квітні 2010 р. на базі малих торгових і середніх виробничих підприємств міста Одеси, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати емпіричного дослідження емоційних станів «депресивність» і «емоційна лабільність» суб'єктів бізнес-діяльності за методикою «Дерево, автопортрет, місцевість» Т. П. Вісковатової [2]**

Шкали	Кількість (М) умовних балів по шкалах, рівень успішності, гендерні відмінності		
	Власники		Невласники
	ВП (чол.)	ПП (жін.)	ТМ (чол.)
«Депресивність»	0,97	1,82	1,69
«Емоційна лабільність»	2,88	2,74	1,88

**Примітки:** 1. ВП — виробничі підприємства, ПП — приватні підприємства, ТМ — топ-менеджери.

2. Рівням прояву емоційного стану, що вивчається, в кількісному відношенні відповідають умовні бали: **низький рівень:** від 0 до 1,0; **середній** — від 1,1 до 2,0; **високий** — від 2,1 до 3,0 і вище.

Показники емоційного стану «депресивність» у досліджуваних нами бізнесменів знаходяться на середньому рівні в групах жінок — приватних підприємців (1,82), чоловіків — топ-менеджерів (1,69) і на низькому рівні в групі чоловіків — власників виробничих підприємств (0,97).

У жінок-приватних підприємців результати за цією шкалою вищі, ніж у досліджуваних чоловіків і досить близькі до високого рівня. Виявлений факт ми пояснюємо тим, що жінки емоційніше переживають стресові ситуації і вільніше виражають свої почуття, зокрема, страх і смуток, чим чоловіки, оскільки вираз різних емоцій різний у чоловіків і жінок: те, що «приймає» у жінок (плакати, сентиментальничати, боятися і т. п.), «не приймає» у чоловіків.

У бесідах за результатами дослідження досліджувані чоловіки — власники виробничих підприємств, показники депресивності яких були низькі та найнижчі в досліджуваних групах, повідомляли, що пригніченість, тугу, відчай вони переживають досить рідко. Вони відзначали свою декілька завищену самооцінку, адекватне сприйняття часу, високу професійну «навантажуваність». Всі ці якості дозволяють їм досягати успішності в бізнес-діяльності.

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження під емоційною лабільністю ми розуміємо нестійкість або рухливість емоційних процесів і станів, яка виявляється в здібності бізнесменів до емоційної саморегуляції, а саме — змінюванні негативного емоційного стану на позитивний.

Аналіз результатів досліджуваних груп за шкалою «емоційна лабільність» дає підставу стверджувати, що показники емоційної лабільності власників бізнесу як чоловіків (2,88), так і жінок (2,74) вищі, ніж у чоловіків — топ-менеджерів (1,88), які не є власниками бізнесу. Цю обставину ми пояснюємо тим, що енергія власників, які створюють свій бізнес та управляють ним, живиться усвідомленням того, що бізнес — це найдорожче їх «дітище», і для його успішності потрібні ефективні рішення, які приймаються бізнесменами в оптимальних емоційних станах, які вимагають мобілізації волі і «холодного» розуму, не затьмареного зайвою емоційністю, тому вони не можуть собі дозволити такої розкоші, щоб дати волю роздратуванню або гніву із значущими для них людьми в значних ситуаціях.

Найманим топ-менеджерам часто доводиться переживати корінні зміни в стратегії і напрямках діяльності підприємства, наприклад, для його виживання в жорсткій конкуренції, що вабить необхідність змін в їх власній професійній діяльності. Генераторами змін, як правило, є їхні боси, які вимагають дій, не цілком обґрунтованих, на думку менеджерів, швидких і помітних результатів. Вхідження в нові види діяльності пов'язане з великою витратою психічної енергії на засвоєння неочевидних основоположних ідей і напрацювання нових нестандартних дій. Все це вимагає формування і розвитку професійно-важливих управлінських якостей, зокрема: гнучкості мислення, поведінки і емоційної лабільності.

Для формування і розвитку цих якостей менеджерам, схильним до шаблонної, стереотипної поведінки, рекомендується участь в тренінгах «Ефективна бізнес-комунікація», «Креативність і бізнес», «Командна взаємодія».

Результати констатуючого експерименту по шкалах «депресивність», «емоційна лабільність» у бізнесменів за методикою «Дерево, автопортрет, місцевість» представлені в таблицях 2–3.

Емоційний стан «депресивність» у всіх групах досліджуваних бізнесменів найбільш виражено в малюнку «дерево». Слід зазначити, що даний емоційний стан є найменше видимим в малюнку «місцевість». Ми це пояснюємо тим, що, виконуючи завдання, респонденти асоціюють намальоване з найбільш приємними спогадами, з одного боку, і адаптацією до виконання самого завдання, яке сприяє відверненню від негативних думок, — з іншого. Останнє дозволяє прогнозувати зниження показників депресивності при глибшому «зануренні» в новий вид діяльності. В той же час ми вважаємо, що подібного результату можна досягти лише у тому випадку, коли новий вид діяльності або особистісно значущий для індивіда, або викликає у нього інтерес.

В цілому показники емоційного стану «депресивність» у досліджуваних нами групах наступні: середнього рівня (хоча і ближче до високого): у



жінок — приватних підприємців (1,82); низького рівня — у чоловіків — топ-менеджерів (1,69) і власників бізнесу (0,97). Виявлений факт ми пояснюємо не тільки наявністю різного підприємницького і лідерського досвіду у даних групах досліджуваних бізнесменів, але і психофізіологічними відмінностями, характерними для чоловіків і жінок.

Таблиця 2

**Результати констатуючого експерименту за шкалою «депресивність» у бізнесменів за методикою «Дерево, автопортрет, місцевість» Т. П. Вісковатової [2]**

Суб'єкти бізнес-діяльності, кількість випробовуваних	Кількість (М) умовних балів за кожним малюнком			Разом
	Дерево	Автопортрет	Місцевість	
ВВП (чол.) (n = 15)	1,12	1,03	0,75	0,97
ПП (жін.) (n = 15)	2,09	1,89	1,47	1,82
ТМ (чол.) (n = 84)	1,86	1,63	1,57	1,69

*Примітка:* ВВП — власники виробничих підприємств, ПП — приватні підприємці, ТМ — топ-менеджери.

Факт того, що результати за шкалою «депресивність» у досліджуваних жінок вища, ніж у чоловіків, ми пояснюємо, по-перше, тим, що на одну і ту ж емоціогенну ситуацію жінки реагують емоційніше і з більшою експресією, а чоловіки — раціональніше і з меншою експресією; по-друге, жінки вільніші у виразі страху, печалі, смутку, чим чоловіки, і останні більше маскують свої емоції.

Досліджувані жінки і чоловіки по-різному переживають стресові ситуації і по-різному реагують на них. Наприклад, в бесідах жінки-приватні підприємці повідомляли про те, що під час переживання смутку, пригніченості вони прагнуть думати про можливі причини свого стану. Ця реакція «ретельно обдумати» приводить до нав'язливого фокусування на проблемі і збільшує їх уразливість відносно стрес-фактору. Чоловіки — власники бізнесу і топ-менеджери говорили про те, що вони прагнуть відмежуватися від депресивних емоцій, концентруючись на чомусь іншому, наприклад, здійснюючи фізичну активність, щоб у такий спосіб розрядити виниклу негативну напругу.

Аналіз таблиці 3 дозволяє встановити закономірність зниження кількісних показників за даним емоційним станом наступним чином: від високого рівня показників у власників середніх виробничих підприємств (2,88) і у власників малих торговельних підприємств (2,74) до середнього рівня — у топ-менеджерів (1,88).

Виявлені факти ми пояснюємо тим, що власники бізнесу, як середнього, так і малого, володіють більшою гнучкістю мислення і поведінки, що виявляється в незашореності, нестереотипності і нестандартності їх рішень та дій, а також їх умінням управляти своїм настроєм, відчуттями та емоціями. Що стосується топ-менеджерів, то в їх поведінці спостерігаються певні стереотипи реагування в типових ситуаціях, в яких вони проявляють велику емоційну стійкість. Проте, в нетипових ситуаціях вони відчувають себе недостатньо упевнено і, як правило, прагнуть їх уникати.

Зменшення показників від першого малюнка «дерево» до третього «місцевість», ми пояснюємо повільним входженням у новий вид діяльності, більшою витратою психічної енергії на його засвоєння і напрацюванням певних адаптивних елементів (за рахунок процесів адаптації).

Таблиця 3

**Результати констатуючого експерименту за шкалою «емоційна лабільність» у бізнесменів за методикою «Дерево, автопортрет, місцевість» Т. П. Висковатової [2]**

Суб'єкти бізнес-діяльності, кількість досліджуваних	Кількість (М) умовних балів за кожним малюнком			Разом
	Дерево	Автопортрет	Місцевість	
ВВП (чол.) (n = 15)	3,01	2,88	2,75	2,88
ПП (жін.) (n = 15)	2,92	2,80	2,50	2,74
ТМ (чол.) (n = 84)	1,98	1,88	1,79	1,88

*Примітка:* ВВП — власники виробничих підприємств, ПП — приватні підприємці, ТМ — топ-менеджери.

### Висновки

1. Проведене емпіричне дослідження емоційних станів бізнесменів підтверджує високу емоційність бізнес-діяльності у зв'язку з її екстремальністю та готовністю бізнесменів мобілізувати і використовувати ресурси своєї емоційної сфери в жорстких, мінливих і конкурентних умовах вітчизняного бізнесу.

2. Власники середніх виробничих підприємств в ході даного дослідження показали результати за шкалою «депресивність» нижчі (0,97), ніж приватні підприємці (1,82) і топ-менеджери (1,69), що свідчить про позитивніший емоційний стан перших і оптимістичніше їх відношення до дійсності.

3. Вищий показник за шкалою «емоційна лабільність» у чоловіків — власників виробничих підприємств (2,88), чим у двох інших груп досліджуваних бізнесменів (жінок — приватних підприємців (2,74) і чоловіків — топ-менеджерів (1,88)) свідчить про те, що лідери бізнесу проявляють велику емоційну гнучкість і пластичність в діловому спілкуванні і у взаємодії із значущими для них людьми порівняно з іншими досліджуваними бізнесменами.

4. В статті запропоновані методи і засоби психологічної корекції негативних емоційних станів і підвищення ефективності позитивних емоційних станів бізнесменів для досягнення успіху в бізнес-діяльності: управлінське консультування і психологічні тренінги «Ефективна бізнес-комунікація», «Креативність і бізнес», «Командна взаємодія».

### Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие / В. А. Бодров — М.: ПЕР СІЕ, 2001. — 511 с.
2. Висковатова Т. П. Деятельность психолога в условиях риска / Т. П. Висковатова // Психологічні технології в екстремальних видах діяльності: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції ДЮІ ЛДУВС ім. Е. А. Дидоренко, 2009. — С. 891–892.

3. Журавлев А. Л. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия / А. Л. Журавлев, В. П. Позняков. — РАН, Ин-т психологии. — М.: ИП РАН, 1995. — 58 с.
4. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. — М., 2002. — 429 с.
5. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 400 с.
8. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах: Учебник / В. И. Лебедев. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 431 с.
9. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. — М.: Владос, 2004. — 631 с.
10. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье — М.: Прогресс, 1979. — 126 с.
11. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М., 1961. — 536 с.
12. Чернявська Т. П. Структура ефективної підприємницької діяльності / Т. П. Чернявська // Вісник Одеського національного університету. — Т. 9, вип. 8. Психологія, 2004. — С. 83–98.
13. Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. — Київ: Лібра, 1999. — 270 с.

### **Т. П. Чернявская**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Одесский государственный экономический университет

## **ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛАБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В БИЗНЕС-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Резюме**

Эмпирическое исследование эмоциональных состояний «депрессивность», «эмоциональная лабильность» бизнесменов выявило различия их проявлений у собственников малого, среднего бизнеса и топ-менеджеров предприятий, гендерные различия. Результаты исследования могут быть использованы в разработке методов и средств психологической коррекции негативных эмоциональных состояний и повышения эффективности позитивных эмоциональных состояний бизнесменов для достижения успеха в бизнес-деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональное состояние, депрессивность, эмоциональная лабильность, бизнесмен, коррекция.

**T. P. Chernyavskaya**

candidate of psychological sciences, associate of professor,  
Odessa State Economic University

**MANIFESTATION OF DEPRESSION & EMOTIONAL LABILITY  
OF A PERSON IN BUSINESS-ACTIVITY**

**Summary**

The empiric research of emotional states like «depression», «emotional lability» of businessmen has revealed the differences of their manifestation among small and middle business owners and enterprises top-managers, as well as gender differences. The results of the research can be used for working out of methods and means of psychological correction of negative emotional states and for increasing of effectiveness of businessmen positive emotional states in order to reach success in their professional business activity.

**Key words:** emotional state, depression, emotional lability, businessman, correction.

**Секція 2**  
**КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ, РЕГІОНАЛЬНІ**  
**ТА ЕТНІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ**  
**ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**  
**ОСОБИСТОСТІ**



**Наталья Георгиевна Артемцева**

кандидат психологических наук, научный сотрудник  
Институт психологии РАН (Москва, Россия),  
лаборатория психических процессов и математической психологии

**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА  
СО-ЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ**

В статье предлагается новый взгляд на феномен со-зависимости. Показано, что со-зависимость носит общий характер (в нашем быстро меняющемся обществе все мы оказываемся так или иначе со-зависимыми: от любимых, родных, детей, клиентов, начальства, СМИ, рекламы и т. д.). В исследовании использована система типов личности на базе таких ее когнитивных характеристик, как рациональность — иррациональность и отношение к миру и к себе. Для разных типов личности ситуация, в которой актуализируется созависимость, будет разной.

**Ключевые слова:** личность, со-зависимость, психотип, установка, механизм и профиль со-зависимости, я-концепция, самость.

В области исследований со-зависимости в психологии сложилась весьма непростая ситуация. С одной стороны, все чаще встречаются описания этого феномена в медицине, психиатрии, психологии, консультировании, социальных служб (Mellody, Miller, 1989; Wegscheider-Cruse, 1985; Москаленко, 1995; Шорохова, 2002). С другой стороны, современные авторы не идут дальше описаний, свидетельствующих лишь о том, что такое явление существует, и попыток объявить это явление новой парадигмой в системе психологического знания (Mendenhall, 1987; Whitfield, 1991). Экспериментальные исследования ограничиваются изучением факторов, способствующих возникновению со-зависимости исключительно применительно к семьям алкоголиков, наркоманов и дисфункциональным семьям (Beattie, 1989; Greenberg, 1994; Small, 1991; Webb-Fabean, 1993, Уайнхолд, 2003) и не содержат описаний каких-либо эмпирических данных. Даже описания поведенческих проявлений и критерии диагностики следуют из психотерапевтических практик (Емельянова, 2004; Москаленко, 2004). В итоге со-зависимость оказывается одним из наименее изученных явлений в психологической науке. Понимание причин возникновения и возможность предотвращения появления со-зависимых отношений в жизни каждого индивидуума делает изучение механизма со-зависимости особенно актуальным.

Нам хотелось бы показать что хотя со-зависимость и носит общий характер (в нашем быстро меняющемся обществе все мы оказываемся так или иначе со-зависимыми: от любимых, родных, детей, клиентов, начальства, СМИ, рекламы и т. д.), ситуация, в которой она актуализируется, обусловлена типом личности со-зависимого человека.

Мы используем прямой перевод слова «Co-dependence» на русский язык — **со-зависимость**. «Со-зависимый» человек — тот, который, с одной стороны, позволяет поведению *другого человека* влиять на свою жизнь, а с другой — пытается контролировать это поведение. Этот *другой человек* может быть собственным ребенком, взрослым, любовником, мужем/женой, сестрой, родителями, клиентом или лучшим другом. Он/она может быть алкоголиком, наркоманом, душевно или физически больным человеком или просто подверженным частым депрессиям. Но дело не в том, *другом человеке*, который болен и зачастую знает об этом. Дело в том, кто находится рядом. Именно ему труднее всего осознать свое поведение как болезнь, именно он/она расплачивается часто всю свою жизнь за чью-то зависимость от алкоголя, наркотиков, работы, депрессии и т. д.

Как явление «Co-dependence» (со-зависимость) было вычленено в психологии сравнительно недавно, но идея развития зависимости людей ближайшего окружения алкоголика, наркомана и др., их поведения была замечена еще в конце девятнадцатого века. Однако только в 1986 году в Америке появились первые анонимные группы для «Co-dependents». А в 1990 году была создана NCC (National Council on Co-dependence).

Основываясь на многочисленных примерах проявлений этого явления, в избытке присутствующих в литературе, мы остановили наш выбор на определении, принадлежащем National Council of Co-dependence (1991). С нашей точки зрения, оно наиболее полно отражает суть явления:

«Поведение, мотивированное зависимостями от других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности. Ложное восприятие себя часто выражается в виде вынужденных привычек, наркомании и других расстройств, которые впоследствии увеличивают отчуждение от собственной человеческой личности, способствует развитию чувства стыда».

Одной из главных причин называют отношения (личные или профессиональные) с озабоченными, зависимыми или нуждающимися людьми. О другой — обычно умалчивают. Это отчасти культурные, религиозные, моральные нормы и догмы, мешающие обсуждать свои проблемы с другими людьми, давать волю чувствам и т. д.

Причиной со-зависимости многие авторы считают тот факт, что эти люди выросли в неблагополучных, нездоровых и/или дисфункциональных семьях. Очень многие со-зависимые имеют одного или обоих родителей-алкоголиков. Обычно такие люди подсознательно выбирают себе в партнеры алкоголиков или других, зависимых от чего-либо, людей (иногда этот выбор осуществляется несколько раз).

Из сказанного можно сделать вывод, что многие особенности поведения со-зависимого человека формируются в процессе социализации. Известно, что одной из особенностей социализации человека является не только усвоение социального опыта, но и преобразование его в собственные ценности, установки, ориентации, потребности.

Со-зависимый начинает переживать потребности другого как свои собственные, забывая о том, что перед ним *другой человек*, воспринимая его



радости и беды как свои собственные, как бы забывая о себе. И в результате у него теряется «самость», искажается картина реальной жизни.

Вряд ли нужно пояснять, как искажается при этом картина реальной жизнедеятельности индивида, как исчезают возможности для конструктивной постановки многих насущных проблем. В различных работах называются разные критерии для диагностики этого явления. Все они так или иначе отражают общую направленность, отраженную в определениях понятия.

В процессе межличностного взаимодействия со-зависимый человек проявляет внутреннюю готовность реагировать так, а не иначе, т. е. проявляется определенная установка на действие или реакцию. Здесь имеет место конфликт между стремлением к независимости от непосредственного социального окружения и стремлением проявить чуткость и заботливость. Чуткость и заботливость понимается как чрезмерная внимательность к желаниям другого человека и стремление удовлетворить эти желания. С независимостью, как способностью действовать решительно и самостоятельно, ассоциируются такие ее частные формы, как смелость в отстаивании своих взглядов и твердая воля (умение настоять на своем), что в принципе невозможно для «со-зависимого» человека.

До сих пор остается неясным, почему «со-зависимость», присутствуя в каждом потенциально, актуализируется в различных ситуациях. Система психологических типов Н. Л. Нагибиной, в рамках которой проводилось исследование, позволила по-новому подойти к решению этой проблемы. Психотип, согласно автору, — устойчивая система индивидуально-личностных особенностей когнитивно-познавательной, ценностно-смысловой и поведенческой сферы человека. Центральное понятие в системе Н. Л. Нагибиной — «доминирующая установка», которая определяет отношение человека к миру и себе, организует генеральную линию развития, а также содержит основной спектр личностных ценностей и мотивов, ориентируясь на которые человек регулирует свою жизнедеятельность. Всего в системе 12 типов: 4 рациональных (H, A, D, E), 4 иррациональных (F, G, C, B) и 4 переходных (GH, AB, CD, EF). Подробно о системе психологических типов Нагибиной можно посмотреть на сайте [www.iidr.ru](http://www.iidr.ru). В проведенных нами ранее исследованиях мы показали, что феномен «со-зависимости», в связи со своей всепроникающей природой, в той или иной степени потенциально существует в психической жизни каждого человека. Мы также обратили внимание на то, что испытуемые неоднозначно реагируют на критерии для диагностики «со-зависимости», которые по своей сути являются паттернами «со-зависимого» поведения: для одной части группы характерно проявление одних моделей «со-зависимости», для другой части группы типична иная линия «со-зависимого» поведения. Полученные результаты позволили нам предположить, что за проявлениями «со-зависимого» поведения стоят некие типологические детерминанты. У каждого представителя различных психотипов «со-зависимость» будет проявляться по-разному.

**Гипотеза исследования:** существуют различия в проявлении «со-зависимости» у разных психологических типов личности.

**Испытуемые:** 174 человека в возрасте от 19 до 55 лет, занимающиеся различными видами профессиональной деятельности.

**Методики:** опросник Сообщества Анонимных Со-зависимых, созданный СоDA (пер. с англ. и адапт. Артемцева Н. Г., 2008), который дает возможность определить наличие признаков «со-зависимости», авторские методики «Тело и душа», «Я и мир» (Нагибина, Миронычева, 2002).

Среди наших испытуемых оказалось достаточное для исследования количество представителей каждого типа. По каждому вопросу в рамках одного типа были подсчитаны средние баллы. Далее была составлена таблица распределения средних оценок по типам. Оценки сравнивались с помощью *t*-критерия Стьюдента на выявление статистически значимых различий. Исследование показало, например, что наиболее высокие баллы (т. е. на 100 % согласны с утверждением) по 1, 9, 10 вопросам встречаются у представителей типа F (иррациональный с позицией «Я и мир»), а по 2 и 16 вопросам — у представителей типа H (рациональный с позицией «Я в мире»). Установлено, что существуют статистически значимые различия между типом личности испытуемых и проявлением феномена «со-зависимости». Устойчиво выделились 3 группы значимых различий по основаниям: рациональность-иррациональность, направленность на «Я» и направленность на мир, ценностно-мотивационная сфера.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- из 174 испытуемых 169 показали себя как со-зависимые, что подтверждает наш вывод потенциальной со-зависимости каждого человека;
- психотип действительно может влиять на проявление и специфические механизмы актуализации этого феномена;
- выявленные связи положительных оценок с психотипом испытуемого открывают перспективы для создания диагностического аппарата с целью изучения ситуаций, актуализирующих со-зависимость.

Таким образом, мы показали актуальность обращения к более строгому научному изучению этого феномена. Со-зависимость может создаваться искусственно, а раз так, то она может быть использована с целью манипулятивного (прямого или косвенного) воздействия на целые слои населения. Поскольку в социально-психологическом аспекте это явление может быть рассмотрено в самом широком смысле: отношения руководитель — подчиненный, клиент — психотерапевт, СМИ — аудитория, реклама — потребитель, личность — государство, родитель — одаренный ребенок и т. д., то перспектива изучения этого феномена в контексте развития потенциала личности кажется нам интересной и практически значимой.

### Список использованных источников

1. Артемцева Н. Г. Со-зависимость как со-бытие в контексте общения // Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. — М.: Институт психологии РАН, 2008. — С. 121–129.
2. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. — М.: ПЕРСЭ, 2004.

3. Нагибина Н. Л., Миронычева А. В. Психологические типы. Системный подход. Тело и душа. Ч. 2. — М.: МосГУ, 2002.
4. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 2003.
5. Шорохова О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. — СПб.: Речь. — 2002.
6. Beattie M: *Beyond Codependency and getting better all the time*. Harper & Row, San Francisco, 1989.
7. Beattie M: *Co-dependent No More: How to stop controlling others and start caring for yourself*. Hazelden, Center City, Minnesota, 1987.
8. Beattie M: *Codependent's Guide to the Twelve Steps*. Fireside / Parkside, Simon & Schuster, New York, 1992.
9. Gorski Terence T: *Understanding the Twelve Steps*. Fireside / Parkside, Simon & Schuster, New York, 1992.
10. Greenberg G: *The Self on the Shelf*. State University of New York Press, 1994.
11. Mellody P, Miller AW & Miller JK: *Facing Codependence: What It Is, Where It Comes From, How It Sabotages Our Lives*. San Francisco, Harper & Row, 1989.
12. Mendenhall W: *course on Co-dependence*. New Brunswick, NJ, 1987.
13. Porterfield KM: *Coping with codependency*. The rosen Publishing Group.inc. New York, 1991.
14. Small J: *Awakening in Time: The journey from Co-dependence to Co-creation*, Bantam, NY, 1991.
15. The Webb-Fabean Codependence Assessment Guide / Mary Theresa Webb, Ph.D., Princeton, 1993.
16. Wegscheider-Cruse S. *Choicemaking: For Co-dependents, Adult Children And Spirituality Seekers*. Health Communications, Pompano Beach, FL, 1985.
17. Whitfield CL. *Codependence: Healing the Human Condition: The New Paradigm For Helping Professionals And People In Recovery*, Health Communications, Deerfield Beach, FL, 1991.

### **Н. Г. Артемцева**

кандидат психологічних наук, науковий співробітник,  
Інститут психології РАН (Москва, Росія)

## **ТИПОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ СПІВ-ЗАЛЕЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

### **Резюме**

У статті пропонується новий погляд на феномен спів-залежності. Показано, що спів-залежність носить загальний характер (у нашому швидко мінливому суспільстві всі ми опиняємося так чи інакше спів-залежними: від коханих, рідних, дітей, клієнтів, начальства, ЗМІ, реклами і т. д.). У дослідженні використана система типів особистості на базі таких її когнітивних характеристик, як раціональність — ірраціональність і ставлення до світу і до себе. Для різних типів особистості ситуація, в якій актуалізується спів-залежність, буде різною.

**Ключові слова:** особистість, спів-залежність, психотип, установка, механізм і профіль спів-залежності, я-концепція, самість.

**N. Artemtseva**

candidate of psychological sciences, researcher  
Institute of Psychology, RAS (Moscow, Russia)

**TYPOLOGICAL DETERMINANTS OF CAPACITY DEVELOPMENT  
CO-DEPENDENT PERSONALITY**

**Summary**

The article proposes a new look at the phenomenon of co-dependency. The study used a system of personality types on the basis of its cognitive characteristics, such as rationality — irrationality and attitude to the world and to himself. For different types of personality situation in which the updated co-dependence, will be different.

**Key words:** personality, co-dependency, psychological, installation, machinery and profile co-dependency, self-concept, self.

**Ольга Сергеевна Колесникова**

аспирант,

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»

## **ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В данной статье рассматриваются особенности социального развития учащихся старших классов с трудностями в обучении, влияющие на формирование их социальной компетентности. Также освещаются черты сходства с нормативно развивающимися сверстниками и отличия от подростков с умственной отсталостью, т.е. потенциал социального развития (развития социальной компетентности) личности.

**Ключевые слова:** трудности в обучении, социальная компетентность, потенциал социального развития.

Динамичные трансформационные изменения в обществе требуют активной адаптации личности в изменяющихся условиях. Однако при наличии особенностей психофизического развития адаптационные механизмы ослаблены или сформированы частично (иногда на неадекватной основе, вызванной вторичными нарушениями), что приводит к отклонениям в социальном развитии, социальной дезадаптации.

Старшие школьники с трудностями в обучении также испытывают затруднения в процессе адаптации в социуме. Проблемам изучения трудностей в обучении посвящены работы Бацыной Я. В., Белопольской Н. Л., Гайдук Ф. М., Грибановой Г. В., Лебединского В. В., Лебединской К. С., Лубовского В. И., Мачихиной В. Ф., Никишиной В. Б., Райской М. М., Саенко Ю. В., Слепович Е. С., Тригер Р. Д. и др.

Трудности в обучении, обусловленные задержкой психического развития, — это незрелость психических функций, вызванная замедленным созреванием головного мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, приводящих к частичному нарушению психического развития [1, с. 73]. Власова Т. А., Лебединская К. С., Мачихина В. Ф. (1983) видят этиологию трудностей в обучении, обусловленных задержкой психического развития церебрально-органического генеза, в органической недостаточности нервной системы, зачастую резидуального характера. В этом случае вредоносный фактор действует на более поздних этапах онтогенеза и выражен менее грубо, чем при олигофрении. Характерной является мозаичность нарушений — при недостаточности одних корковых функций, сохранены другие.

В задержке церебрально-органического генеза выделяются два варианта: 1) с преобладанием явлений органического инфантилизма и 2) с преобладанием нарушений познавательной деятельности. Слепович Е. С. от-

мечает, что в первом случае дети производят впечатление имеющих более легкое интеллектуально-личностное нарушение, в отличие от детей со вторым вариантом.

Условно можно выделить три степени выраженности трудностей в обучении: легкую степень, среднюю и тяжелую. При легкой степени в отсутствии грубых нарушений познавательной деятельности проявляются затруднения в целенаправленной произвольной деятельности, нарушены функции внимания, объем общих и школьных знаний ниже возрастного уровня. Наблюдается незрелость эмоционально-волевой и слабость мотивационной сферы. Может проявляться повышенная застенчивость, тормозимость. Учащиеся хорошо используют полученный ранее опыт при решении аналогичных проблем. Нарушения поведения чаще всего проявляются в виде патохарактерологических реакций.

Средняя степень характеризуется замедленным темпом деятельности, могут наблюдаться нарушения целенаправленности, последовательности, но помощь учащиеся усваивают. Часто наблюдается церебростенический синдром с повышенной утомляемостью, медленной или быстро истощающейся вработываемостью. Часто имеет место неврологическая симптоматика.

При тяжелой (выраженной) степени темп деятельности замедлен, нарушены программирование и самокоррекция, учащиеся нуждаются в значительной стимуляции деятельности. Помощь воспринимают недостаточно быстро и эффективно. Эмоциональная сфера характеризуется взрывчатостью, периодическими дисфорическими явлениями. Нарушения поведения в виде расторможенности двигательной и инстинктивной сфер, повышенной агрессивности и конфликтности [2, с. 9–12].

Вышеперечисленные особенности психического развития, вызванные трудностями в обучении, оказывают влияние не только на учебную деятельность, но и на социальное развитие учащихся данной категории. Ч. Венар и П. Кериг (2007) указывают, что в отношениях со сверстниками ученик должен доказать свою компетентность, т. е. выдержать сравнение с другими в трудовых навыках, спортивных и иных способностях, изобретательности и т. д. Оценка происходит с точки зрения фактического вклада в ту деятельность, которую ценят сверстники. Учащиеся с трудностями в обучении не могут выдержать конкуренцию со сверстниками, однако, они не всегда это осознают, т. к. их собственная самооценка значительно завышена. Это приводит к возникновению противоречия между уровнем притязаний, вызванным завышенной самооценкой, и реальным уровнем возможностей подростка. Чаще всего подростки с трудностями в обучении винят в своих неудачах сверстников, объясняя это тем, что в классе их «не понимают», «одноклассники ведут себя не так». Данное противоречие приводит к появлению вторичных отклонений, проявляющихся в социальной и эмоциональной сферах, вызывая стойкие нарушения личностного развития.

В условиях интегрированного обучения (обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития осуществляется совместно с

их нормативно развивающимися сверстниками) постоянно возникают ситуации, в которых старшие школьники с трудностями в обучении должны проявлять свою социальную компетентность. Социальная компетентность учащихся данной категории — это уровень ориентированности в социальных условиях и проблемах, опыт и готовность активно действовать в знакомых и нестандартных жизненных ситуациях, характер поведения в социуме и уровень поведенческой регуляции, позволяющий успешно интегрироваться в данное общество. Проявление социальной компетентности наиболее полно раскрывается в процессе социального взаимодействия.

У учащихся с трудностями в обучении из интегрированных классов общеобразовательных школ можно наблюдать черты социального взаимодействия, общие с нормативно развивающимися сверстниками, но существует и ряд значительных отличий.

В частности, Корнеева Е. Л. отмечает, что трудности в обучении задерживают и отодвигают проявление важнейших психических новообразований социальной аффективности (адекватных эмоциональных реакций на различные социальные воздействия), а также произвольности, саморегуляции, самосознания, что отличает личность и поведение учащихся с трудностями в обучении от личности и поведения их сверстников.

По результатам исследований ряда авторов, старшие школьники с трудностями в обучении испытывают затруднения в контактах со сверстниками. Взаимодействие имеет поверхностный характер, а также наблюдается низкий уровень осознанности положения в системе межличностных отношений, удовлетворенности в общении и взаимности. Представления о себе у учащихся с трудностями в обучении жестко привязаны к конкретным ситуациям, отмечается малая направленность на мир людей.

Профессор Слепович Е. С. отмечает, что подростки данной категории испытывают трудности в определении того, в какой социальной ситуации можно применить известные им нормы поведения, а часто применяют их неадекватно. Проявляется несоответствие поведения нормам и требованиям общества, оно становится непредсказуемым и труднокорректируемым, в ряде случаев доходящим до нелогичности.

Неопределенность интересов и планов на будущее, которые зачастую соответствуют интересам предыдущего возрастного этапа, приводит к реализации некоторых подростковых и взрослых действий в игровых формах поведения, или наоборот, игровые интересы проявляются во взрослых формах поведения. По мнению Грибановой Г. В., сама по себе органическая недостаточность центральной нервной системы еще не является причиной нарушений поведения. Зачастую появление неадекватных форм взаимодействия вызвано социальным фактором.

Попытки воспитания со стороны педагогов и некоторых родителей, направленные на нормализацию поведения, нередко вызывают активный протест со стороны подростка в виде агрессивных проявлений, упрямства, раздражительности, грубости, в закреплении и углублении неадекватных личностных качеств. В то же время при малой эффективности коррекционно-воспитательной работы с данной категорией учащихся они

же с готовностью используют различные возможности самоутверждения во внеучебных видах деятельности, что без необходимой поддержки со стороны взрослых проявляется в асоциальных формах поведения.

Несоответствие мотивационной направленности возрасту приводит к тому, что в среде сверстников эти подростки чаще всего играют подчиненные роли, связи со сверстниками часто основываются не на принципах дружбы и ответственности, а на зависимости от более зрелых лидеров, нередко с асоциальной направленностью (Грибанова Г. В., Корнеева Е. Л. и др.). Эти трудности вытекают из формирующихся в уличных компаниях асоциальных форм взаимодействия, незрелости интересов и, как правило, из недостаточности положительного опыта общения в семье. Желание обратить на себя внимание у подростков с трудностями в обучении реализуется в «шутовстве», вызывающих поступках, употреблении спиртных напитков, курении и т. д.

В учебной деятельности процесс взаимодействия также своеобразен. Подростки с трудностями в обучении редко обмениваются учебной информацией между собой, почти не устанавливают отношений взаимопомощи, по своему желанию не делятся с другими своими учебными принадлежностями. Зачастую не стремятся подсказать отвечающему у доски, однако, демонстрируют учителю желание исправить ответ другого ученика. Наличие дружеских отношений не говорит о том, что ученики окажут друг другу эмоциональную поддержку на уроке в случае неудачи. Вышеназванные особенности наблюдались Корнеевой Е. Л. в разных школах у разных педагогов, следовательно, они сохраняются вне зависимости от степени сплоченности класса, от стиля педагогического общения учителя и особенностей его личности.

Также подростки с трудностями в обучении не всегда адекватно ведут себя в конфликтных ситуациях. Учащиеся не стремятся к разрешению длительных конфликтов, для выхода из сложившихся ситуаций используют неадекватные способы: импульсивно-аффективные или в форме протеста. Возникающие неадекватные способы реагирования быстро закрепляются и используются в дальнейшем. В некоторых случаях может преобладать конфликтный стиль общения.

Следовательно, модель взаимодействия, выстраиваемая в сознании учащихся с трудностями в обучении, «базируется исключительно на стереотипах восприятия и даже предрассудках» [3, с. 24]. Дальнейшего развития данной модели не происходит, и модели, регулирующие взаимодействие с другими, остаются скорее неизменно ригидными, чем динамично меняющимися.

При наличии своеобразия социальной компетентности учащихся старших классов с трудностями в обучении, у них есть определенный потенциал, который проявляется в наличии черт сходства с развитием нормативно развивающихся сверстников и черт различия с учащимися, имеющими умственную отсталость.

Рассмотрим общие черты социального развития подростков с трудностями в обучении и их нормативно развивающихся сверстников. Для выяв-



ления сформированности социальных навыков у учащихся с трудностями в обучении из интегрированных классов, нами было проведено исследование, в результате которого из 37 предложенных Гольдштейном А. П. социальных навыков были выявлены 10, по степени сформированности схожих с результатами нормативно развивающихся сверстников.

Наиболее развиты у подростков обеих групп навыки «поблагодарить другого за то, что он для тебя сделал» и «решить, какая специальная информация тебе нужна, и получить ее у знающих людей». Сложнее подростками усваиваются навыки, предлагающие альтернативы агрессивному поведению (например, «определить, какие чувства ты испытываешь», «открыто выразить людям свои желания, мысли и чувства», «найти согласие с человеком, у которого другое мнение» и др.), страдают некоторые начальные навыки («начать разговор с кем-то и направить на интересную тебе тему») и навык самовыражения в разговоре («сказать собеседнику, что тебе что-то нравится в нем или в том, что он делает»), что может быть связано с особенностями подросткового возраста.

Наибольшие трудности в обеих группах подростков возникают в формировании навыков самовыражения («показать кому-то, что ты заботишься о нем или о ней» и «убедить другого человека, что твое мнение о чем-то лучше, чем его»).

На уровне познавательных процессов можно отметить следующие черты сходства:

– с 8 до 13 лет скорость восприятия детей с трудностями в обучении приближается к скорости нормально развивающихся сверстников. Совершенствуется и полнота восприятия. Но абсолютного достижения показателей нормы не происходит даже к концу школьного возраста [4];

– развитие мыслительной деятельности к девятому классу приближается к показателям нормативно развивающихся сверстников, однако, сохраняется неравномерно проявляющееся отставание в сформированности всех видов мышления. Но в то же время дети с умственной отсталостью в этом возрасте действуют путем «проб и ошибок», что у подростков с трудностями в обучении уже не проявляется [4].

Не только наличие сходства с нормативно развивающимися сверстниками, но и черты отличия от подростков с умственной отсталостью составляют потенциал развития социальной компетентности личности старших школьников с трудностями в обучении.

Исследования показывают ряд существенных отличий, к которым относятся:

– различия в этиологии нарушения в развитии. При трудностях в обучении, обусловленных задержкой психического развития, речь идет о замедлении темпа психического онтогенеза. Кроме того, в отличие от олигофрении, при данной форме нарушения развития доминируют явления не интеллектуального, а эмоционального дизонтогенеза — психического (психофизического) инфантилизма. Также отличия связаны с функциональной локализацией нарушения. Различают два основных вида нарушений: частный (обусловлен дефицитарностью отдельных функций гнозиса, праксиса,

речи и т. д.) и общий (связан с нарушением корковых и подкорковых регуляторных систем). Учащимся с умственной отсталостью свойственен приоритет общих дефектов над частными, а для учащихся с трудностями в обучении характерны только частные, т. е. парциальность поражения с недостаточностью корково-подкорковых функций и большей сохранностью высших регуляторных систем. У них нет нарушений отдельных анализаторов, нет выраженной патологии клеток коры головного мозга. Следовательно, для подростков с трудностями в обучении будет более благоприятный прогноз и динамика развития [5, 6];

– большое влияние оказывает время поражения. При наличии умственной отсталости характерно более раннее время воздействия вредоносного фактора и большая длительность его воздействия, чем при трудностях в обучении, обусловленных задержкой психического развития. Можно отметить, что больший потенциал в развитии сохраняется при позднем и недостаточно длительном воздействии вредоносных факторов [6];

– взаимодействие между первичным и вторичным дефектом. При наличии умственной отсталости приоритетное влияние сохраняется за биологическим фактором, при трудностях в обучении — за социокультурным;

– при трудностях в обучении иная иерархия структуры нарушения познавательной деятельности, чем у детей с умственной отсталостью. Отмечается не недостаточность мышления как такового, а его «предпосылок»: внимания, памяти и т. д.;

– восприятие помощи. Б. П. Пузанов (2008) указывает, что при выполнении усложненных заданий нормативно развивающимся детям достаточно организующей помощи, детям с умственной отсталостью нужна развернутая помощь, однако, даже в этом случае уровень выполнения заданий не повышается. Учащиеся с трудностями в обучении требуют различных видов помощи, но, в отличие от детей с умственной отсталостью, успешно ее используют и могут перенести усвоенные способы действий на аналогичные задания. У них более высокая обучаемость, но ее уровень снижен по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Возможность адекватно использовать помощь — важная составляющая потенциала развития социальной компетентности, т. к. подростки могут использовать ее для усвоения социальных навыков;

– учащиеся с трудностями в обучении также отличаются от детей с умственной отсталостью тем, что предпринимают попытки выйти из сложившихся затруднений. Однако они часто допускают ошибки, свойственные нормально развивающимся детям более младшего возраста;

– на фоне общей сниженности критичности к себе и завышенной самооценки подростки с трудностями в обучении более адекватно оценивают свои возможности социального взаимодействия, чем ученики с умственной отсталостью, чаще признаются в наличии проблем во взаимодействии с окружающими. Если контакты с взрослыми людьми носят ярко выраженный положительный характер, подростки стараются поддерживать данные отношения, а по наблюдению Корнеевой Е. Н., в некоторых случаях может повышаться работоспособность.

Важно помнить, что в благоприятных условиях развитие, обусловленное неблагоприятным воздействием биологических факторов, со временем приближается к возрастной норме. Многих проявлений подростковой дезадаптации можно избежать (полностью или частично), если в стабильный период предшествующего развития целенаправленно формировать механизм, позволяющий адекватно принять новую ситуацию деятельности и взаимодействия, в которую ему предстоит войти.

У учащихся старших классов с трудностями в обучении большой потенциал социального развития, чем у их сверстников с умственной отсталостью, но также присутствуют отклонения, которые не позволяют адекватно взаимодействовать с нормативно развивающимися подростками.

Для формирования социальных навыков, в частности, и социальной компетентности в целом, следует начинать работу по социальному развитию, как только были выявлены трудности в обучении (дошкольный, младший школьный возраст). Поскольку зачастую модели взаимодействия базируются на типичных стереотипах восприятия и предрассудках, для изменения стиля взаимодействия нужно вытеснить неадекватные модели более продуктивными и социально приемлемыми. Для этого понадобится длительное время, т. к. негативные модели взаимодействия изначально достаточно прочно закрепляются. Для формирования адекватных навыков взаимодействия нужно в течение длительного периода времени отрабатывать их в специально созданных ситуациях сначала на симуляторах взаимодействия (тренировочных компьютерных моделях), а затем закреплять в реальных ситуациях взаимодействия: сначала в контролируемых условиях, затем в реальной жизни.

### **Список использованных источников**

1. Саенко Ю. В. Специальная психология / Ю. В. Саенко. — М.: Академический проект, 2006. — 180 с.
2. Гайдук Ф. М. Особенности выявления, обследования и лечения детей с задержками психического развития / Ф. М. Гайдук. — Мн.: Упр. лечпрофпомощи детям и матерям, 1983. — 25 с.
3. Корнеева Е. Н. Нестандартные дети. Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одаренности / Е. Н. Корнеева. — Ярославль: Академия развития, 2007. — 144 с.
4. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — Мн.: Академия, 2005. — 464 с.
5. Отбор детей во вспомогательную школу / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. — М.: Просвещение, 1983. — 176 с.
6. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В. Б. Никишина. — М.: Владос. 2004. — 126 с.

**О. С. Колесникова**

аспірант,

Науково-методична установа «Національний інститут освіти»

**ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ, ЩО МАЮТЬ ТРУДНОЩІ У НАВЧАННІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ**

**Резюме**

У даній статті розглядаються особливості соціального розвитку учнів старших класів з труднощами в навчанні, що впливають на формування їх соціальної компетентності. Також висвітлюються риси схожості з однолітками, що розвиваються нормативно, і відмінності від підлітків з розумовою відсталістю, тобто потенціал соціального розвитку (розвитку соціальної компетентності) особистості.

**Ключові слова:** труднощі у навчанні, соціальна компетентність, потенціал соціального розвитку.

**O. Kolesnikova**

postgraduate student,

Scientific-methodical establishment «National Institute of Education»

**POTENTIAL OF SOCIAL DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN INTEGRATIVE LEARNING SYSTEM**

**Summary**

This article discusses the features of social development of high school students with learning disabilities affecting the formation of their social competence. Also highlights the similarities with their peers and developing regulatory differences to adolescents with mental retardation — potential of social development (development of social competence) of personality.

**Key words:** learning disabilities; social competence; potential of social development.

**Марина Алексеевна Манойлова**

кандидат психологических наук, доктор Оксфордского университета в сфере педагогической акмеологии (PhD), доцент кафедры психологии развития и образования факультета психологии Псковского государственного педагогического университета им. С. М. Кирова

**Ирина Игоревна Бойчак**

студентка 4-го курса факультета психологии Псковского государственного педагогического университета им. С. М. Кирова

**СОВАЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Полиэтническое образование — система приобщения субъектов образования к этническому наследию, развитие этнической толерантности и совладающего поведения современной молодежи. Умение человека совладать с трудными жизненными ситуациями полиэтнического взаимодействия является важным показателем уровня развития личности. Совладающее поведение молодежи в полиэтническом взаимодействии важно развивать со студенческой скамьи.

**Ключевые слова:** совладающее поведение, полиэтническое образование, тяжелая жизненная ситуация, социальная и этническая идентичность.

В современности образование характеризуется интегративными процессами, взаимодействием разных этносов и видов человеческой деятельности, что предопределяет и новые проблемы. Проявляются случаи нетерпимости и насилия, связанные с национальной неприязнью, взаимным нетерпимым отношением и этническим эгоизмом. В связи с этим активизируется процесс поиска эффективных психолого-педагогических технологий развития личности в духе полиэтничности, толерантности, уважения прав и свобод других людей. Образование должно реализовывать принципы развития полиэтничности своих субъектов и в первую очередь будущих педагогов и психологов.

Полиэтническое образование будем рассматривать как систему приобщения субъектов образования к этническому наследию, направленную на развитие этнической идентичности, этнической толерантности, развитие этнического самосознания и совладающего поведения.

Современная образовательная среда предполагает высокий уровень развития у ее субъектов не только интеллектуальной готовности, но и сформированных гуманистических ценностных ориентаций, развитой эмоциональной зрелости, этнической терпимости и развитой способности к совладанию в этническом взаимодействии. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой личностью эффективных стратегий преодоления стрессовых ситуаций, связанных с совладанием в этническом взаимодействии.

Умение человека совладать с трудными жизненными ситуациями поли-этнического взаимодействия является важным показателем уровня развития личности. Выработка широкого спектра эффективных способов и стратегий разрешения трудных ситуаций, формирование навыков их гибкого использования адекватно требованиям условий ситуации, повышает позитивный потенциал личности, развивает ее психологическую устойчивость. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой личностью эффективных стратегий совладания, преодоления стрессовой ситуации, каковой часто и является этническое взаимодействие. Совладающее поведение является сложно детерминированным несколькими группами факторов явлением: особенностями личности субъекта, реально изменяющейся жизненной ситуацией, характером социального взаимодействия и взаимоотношений субъекта, а также в зависимости от того, какая у человека этническая идентичность, можно с той или иной степенью достоверности прогнозировать его поведение, принимаемые и отвергаемые ценности и нормы, интересы и принципы, стереотипы и установки.

Идентичность, согласно Э. Эриксону, — чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям [6, с. 230]. Социальная идентичность — это самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе. Осознание личностью себя как принадлежащей группе — эмпирический факт, многократно фиксируемый в обыденной жизни [1, с. 303]. Социальная идентичность — один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того как внутри группы отношения все более стабилизируются, идентификация ее членов становится более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства. Социальная идентичность организует социальный мир в группы и определяет самого человека как члена одних групп, но не других [2, с. 472].

По определению Тэшфела, социальная идентичность — «это та часть Я-концепции индивида, которая возникает из сознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству». В самом общем смысле социальная идентичность — есть результат процесса сравнения своей группы с другими социальными общностями [7, с. 234].

Человеку всегда необходимо ощущать себя частью «мы». Существует множество групп, в осознании принадлежности к которой человек ищет опору в жизни. Среди таких групп можно назвать партии, церковные организации, профессиональные объединения, неформальные объединения молодежи и т. д. и т. п. Многие люди целиком «погружаются» в одну из подобных групп, но с их помощью стремление к психологической стабильности не всегда может быть реализовано. Опора оказывается не слишком устойчивой, ведь состав групп постоянно обновляется, сроки их существования ограничены во времени, самого человека могут за какой-то проступок из группы исключить. Всех этих недостатков лишена этническая общность. Это межпоколенная группа, она устойчива во времени, для нее характерна

стабильность состава, а каждый человек обладает устойчивым этническим статусом, его невозможно «исключить» из этноса. Именно благодаря этим качествам этнос является для человека надежной группой поддержки.

Этническая идентичность — составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [7, с. 58]. При этом необходимо разводить понятия этнической идентичности и этничности — социологической категории, относящейся к определению этнической принадлежности по ряду объективных признаков: этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре. Если этничность — аскриптивная (приписываемая обществом) характеристика, то этническая идентичность достигается индивидом в процессе конструирования социальной реальности на основе этничности, но не сводится к ней [7, с. 234].

В структуре этнической идентичности, по мнению Т. Г. Стефаненко, имеются два основных компонента:

– когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков);

– аффективный (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней) [7, с. 236].

В состав когнитивного компонента вводится множество различных составляющих элементов, такие как этнические ориентации, групповые концепции и др. Но самыми важными, как утверждает Т. Стефаненко, являются: 1) этническая осведомленность; 2) этническое самоназвание.

Как уже отмечалось, основой этнической идентичности является умение индивида различать «чужих» и «своих». Это различие возможно только в том случае, если индивид будет обладать необходимым объемом знаний о признаках своей и чужих этнических групп, основываясь на которых он и будет проводить разграничения. Это могут быть как элементы материальной культуры народа, так и элементы духовной культуры, так и исторические факты, так и антропологические признаки.

Целью нашей эмпирической работы было выявление различий в стилях совладания в трудных жизненных ситуациях студенческой молодежи Псковского государственного педагогического университета им. С. М. Кирова (респондентов 30) и Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (респондентов 30), исследование проводилось в январе–мае 2010 года. Предметом исследования являлись стили совладания молодежи в тяжелых жизненных ситуациях и социальная и этническая идентичность. Было выдвинуто предположение о том, что стили совладающего поведения у студенческой молодежи украинского и русского этносов будут различными.

Для проведения эмпирического исследования были отобраны следующие методики: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера «Coping Inventory for Stressful Situations») [3], «Социальная идентичность», «Типы этнической идентичности» [4], шкала социальной поддержки.

По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать выводы о том, что студенты российского этноса в процессе преодоления трудных жизненных ситуаций чаще используют избегающие стратегии и реже проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные. Студенты украинского этноса чаще используют проблемно-ориентированный копинг поведения. Т. е. представители русского этноса при решении проблемы менее, чем представители украинского этноса, ориентированы на решение задачи, не ищут возможные пути и способы ее решения, не обращаются за помощью к компетентным лицам.

Значительных различий при исследовании типов этнической идентичности не выявлено. Однако были выявлены различия в исследовании социальной идентичности, а именно — при оценке «чужих» групп и людей. Студенты русского этноса при оценке «чужих» больше руководствуются эмоциональными и когнитивными составляющими установок, чем студенты-украинцы. Т. е. при оценке «чужих» представители студенческой молодежи русского этноса больше ориентированы на знания, убеждения, стереотипы, относящиеся к данной группе, а также на те чувства, которые испытывают к ним.

Теоретическое и эмпирическое исследование особенностей этнической и социальной идентичности и стилей совладания украинской и российской молодежи имеет основу для более глубокого изучения проблем специфики этнических особенностей в преодолении трудных жизненных ситуаций; по результатам исследования разрабатывается коррекционно-развивающая программа совладающего поведения молодежи в трудной ситуации межэтнического взаимодействия.

### Список использованных источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для вузов / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 364 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Маликова Т. В., Михайлов Л. А., Соломин В. П., Шатровой О. В. Психологическая защита: направления и методы: Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2008. — 231 с.
4. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической культуры и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. — 281 с.
5. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Г. Этнология: Уч. для студ. высш. учебн. заведений. — М.: Изд. центр «Академия»; Высшая школа, 2000. — 304 с.
6. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Харвест, 2005. — 976 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 368 с.
8. Сухарев А. В., Бухарева С. Л. Особенности этнической идентичности подростков в этнически ориентированных учебных центрах // Вопросы психологии. — 2005. — № 6. — С. 82–90.
9. Хотинец В. Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 31–43.
10. Юдин П. Ф. Разоружение и культура. Социологические проблемы международных отношений. — М.: Наука, 1970. — С. 317.



**М. О. Манойлова**

кандидат психологических наук, доктор Оксфордского университета в сфере педагогической акмеологии (PhD), доцент кафедры психологии развития та освіти факультету психології Псковського державного педагогічного університету ім. С. М. Кірова

**І. І. Бойчак**

студентка 4-го курсу факультету психології Псковського державного педагогічного університету ім. С. М. Кірова

**КОПІНГ-ПОВЕДІНКА МОЛОДІ У ПОЛІЕТНІЧНІЙ ОСВІТІ**

**Резюме**

Поліетнічна освіта — система залучення суб'єктів освіти до етнічної спадщини, розвиток етнічної толерантності і копінг-поведінки сучасної молоді. Уміння людини впоратися з важкими життєвими ситуаціями поліетнічної взаємодії є важливим показником рівня розвитку особистості. Копінг-поведінку молоді у поліетнічній взаємодії важливо розвивати зі студентської лави.

**Ключові слова:** копінг-поведінка, поліетнічна освіта, важка життєва ситуація, соціальна та етнічна ідентичність.

**M. Manoylova**

Candidate of psychological sciences, Doctor of Oxford university in the sphere of pedagogical acmeology (PhD), Associate Professor of developmental and educational psychology chair of psychology department at Pskov state pedagogical university named after S. M. Kirov

**I. Boychak**

4-year student of psychology department at Pskov state pedagogical university named after S. M. Kirov

**OVERCOMING BEHAVIOR OF YOUTH POLYETHNIC EDUCATION**

**Summary**

The polyethnic education is the system of making the subjects of education be aware of the ethnic heritage, development of ethnic tolerance and overcoming behaviour of modern youth. The person's skill to overcome difficult life situations of polyethnic interaction is the important parameter of the development level of the person. It's important to develop the overcoming behaviour of youth in polyethnic interaction from a student's age.

**Key words:** overcoming behaviour, polyethnic education, heavy life situation, social and ethnic identity.

**Йонас Мардоса**

доктор гуманитарных наук, доцент,  
Вильнюсский педагогический университет

## РОЛЬ ВЕРБ В ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ ЛИТВЕ И ЗАПАДНОЙ БЕЛАРУСИ

Статья посвящена вербам, одному из важнейших религиозных символов, роль которых в этноконфессиональной идентичности изучается в современной Юго-восточной Литве и Западной Беларуси. На основе полевых этнографических материалов и литературных данных в статье ставится цель определить региональные и этнические особенности использования для изготовления символа материала, а также выяснить локальные особенности связей различных видов освящаемых веток с идентичностью жителей Юго-восточной Литвы и Западной Беларуси. Также на основе содержания букетика и образа верб рассматривается, каким образом символ становится фактором, влияющим на религиозную и этническую идентичность, изучается, как *Вильнюсские вербы* участвуют в процессе этноконфессиональной идентичности.

**Ключевые слова:** верба, ива, можжевельник, Вильнюсская верба, Юго-восточная Литва, Западная Беларусь, идентитет, этноконфессиональная идентичность.

### Введение

В современной антропологии и этнологии вопросы идентичности являются одними из основополагающих теоретических и практических тем. Антропологи указывают на важность культуры в стратегии идентичности, которая ими расценивается как конструирующий идентитет элемент (Schroder 2009: 86). Также акцентируются различные идентификационные маркеры, символы, при помощи которых в идентичности подчеркивается ограничение и отмежевание. В этой связи привлекает внимание определение идентичности ирландским антропологом У. Коцкелем, определяющего идентичность по существу как утверждение, чем мы являемся и, соответственно, — чем не являемся (Kockel 2007: 65). Особенно часто такая форма подчеркивания идентитета наблюдается в культурной и даже религиозной сферах как средство в первую очередь личной, имеющей выход на принадлежность к определенному этносу или религии, идентичности. Исключительно сложным процессом являются поиски маркеров идентичности в национально и конфессионально смешанных территориях. В конце XX века такого рода проблемы стали актуальными для населения и Юго-восточной Литвы и особенно для жителей Западной Беларуси. Только в конце XX века Литву и Беларусь после провозглашения независимости впервые в истории отделила реальная государственная граница. Изучаемая

территория — этнически смешанный регион и особенно приграничные его районы. Пространственная локализация населения по указанным признакам неравномерна. Поляки и литовцы, белорусы и представители русской национальности распределяются по степени концентрации в разных частях региона в различной мере. Неодинаковая и конфессиональная принадлежность. Белорусы разделяются на ортодоксов и католиков. На территории обеих государств поляки и литовцы являются католиками, а русские — ортодоксами. Все эти обстоятельства в значительной мере составляют своеобразие социально-культурного облика региона, в основе которого лежат этнические, религиозные, политические, административные и другие обстоятельства, влияющие на протяжении веков на вместе проживающих и сформировавших культурную самобытность людей. Таким образом, любое исследование на данной территории приобретает этнокультурный и этноконфессиональный характер, так как эти стороны жизни населения тесно связаны и переплетаются.

В конце XX века ставшие актуальными для жителей Юго-восточной Литвы и особенно Западной Беларуси проблемы идентичности не являются уникальным явлением. Белорусы уже на рубеже XIX–XX столетий искали идентичности при помощи различных символов (Кириенко, 2010: 101–104). Литовские этнологи отметили важность различных символов в период становления наций и образования их идентичности (Merkienė, 1994: 62–64; Šepaitienė, 2001: 180–188). Этнологические исследования в современной Юго-восточной Литве также показали поиск различных символов, способствующих формированию идентичности современных поляков (Мардос, 2010: 142; Tomaševič, Mardosa, 2007: 16; 23).

Указанные обстоятельства обусловили выбор объектом исследования **этноконфессиональную идентичность в современной Юго-восточной Литве и Западной Беларуси**. Таким объектом стал религиозный символ — верба, которая имеет широкое применение в культурной жизни людей. Поскольку внешний вид символа позволяет судить о принадлежности верующих к конкретной религии и имеет прямой выход на этничность людей, верба может стать важным знаком в идентификационных процессах.

Основными задачами исследования являются: попытка определить региональные и этнические особенности используемого для изготовления верб материала, а также выяснить локальные особенности связей освящаемых веток с идентичностью жителей Юго-восточной Литвы и Западной Беларуси; на основе содержания букетика и образа верб установить, каким образом символ становится влияющим на этническую и религиозную идентичность населения фактором; изучить, как **Вильнюсские вербы участвуют в процессе этноконфессиональной идентичности**.

Актуальность изучения символа религиозного характера усиливает то обстоятельство, что Юго-восточная Литва и Западная Беларусь постоянно является зоной активных этнических процессов. На протяжении XX столетия сильное воздействие на мировоззрение и менталитет людей имели политические и идеологические факторы, атеистическая пропаганда. Например, в Западной Беларуси (как и в целом по стране) в советские

годы были закрыты многие церкви и костелы, что во многом определило невозможность реализовать религиозные потребности людей, а также состояние религиозности населения в целом. Поэтому поиски религиозной идентичности белорусов в постсоветский период происходят в условиях восстановления церкви как институции и религиозности как мировоззрения. Отмечается также переплетение вопросов религиозного характера с этническими факторами, поэтому не случайно современные белорусские социологи констатируют еще незавершенный процесс религиозной и этнической идентификации у жителей страны (Одиноченко, 2009: 152–155).

Несмотря на то, что имеется ряд опубликованных работ литовских и белорусских этнологов, посвящённых вербной тематике, следует отметить, что вопросы связи верб с этноконфессиональной идентичностью в них специально не поднимаются. Поэтому поставленные в работе задачи реализуются на основе собранного в Юго-восточной Литве и Западной Беларуси полевого этнографического материала, привлечена этнологическая, фольклорная и иного содержания научная литература (Список использованных источников). Полевой материал собран автором статьи во время Вербного воскресенья в Западной Беларуси в 2004 и 2007 гг. путём опроса населения (опрошено всего около 80 респондентов). В Юго-восточной Литве этнографический материал собран студентами Вильнюсского педагогического университета во время этнографических практик, а также автором исследования в 2004–2008 гг. в деревнях и небольших городах Юго-восточной Литвы — всего примерно 200 респондентов пожилого возраста (в основном Вильнюсский, Шальчининкайский, Швенченский районы). Наблюдения обычаев Вербного воскресенья несколько лет проводились в Вильнюсе. Сравнительный материал автором статьи собирался также во время Вербного воскресенья в 2009 г. в Чикаго (США) и 2010 г. в различных городах Польши. В ходе сбора фактического материала была накоплена обширная коллекция фотоснимков.

### **Этноконфессиональные особенности материала и образа верб**

В литургической практике церкви и в народных религиозных действиях широко используются вербы, т. е. освящаемые в воскресенье перед Пасхой начинающие распускать листья или вечнозеленые ветки деревьев. Рассматривая сакральный символ как имеющий определенное значение религиозный знак, в литургической трактовке верб не наблюдаем конфессиональных различий. Однако, на самом деле выбираемое для изготовления верб сырье составляет региональные, этнические особенности образа символа, а сфера применения освященного инвентаря влияет на появление мозаичности в области функционирования верб. Поэтому возникает естественный вопрос, насколько материал для изготовления верб становится важным аргументом в формировании религиозной идентичности католиков и православных, а также в какой мере содержание букетика и образ верб влияет на этническую идентичность населения Юго-восточной Литвы и Западной Беларуси.

Природные условия изучаемого района определили традицию выбора для освящения возрождающихся после зимы веток деревьев. В литургическом понимании букетики из зеленеющих веток деревьев в костелах и церквях освящаются в честь вхождения Иисуса Христа в Иерусалим, во время которого толпы поклонников клали на дорогу ветки деревьев. В традиционной культуре на территории Западной Беларуси и Юго-восточной Литвы основу верб составили ветки различных пород ивы (вербного дерева) (Мардос, 2007: 44–45). Такой материал прямым образом определен особенностями дальнейшего использования символа. В большей мере этот фактор имел значение в Западной Беларуси, на территории которой (как у восточных славян в целом — (Зеленин, 1991: 89)) с вербой традиционно выгоняли на пастбище скот во время весенних обрядов выгона скота. В первой половине XX века изготовленные из веток ивы вербы использовались при выгоне скота по всей восточной части Литвы.

Очевидно, что весной ветви ивы, первыми выпускающие листочки и почки, символизируют возрождение природы, поэтому выражают суть пасхального периода. Религиозный фактор начинает играть определенную роль при предпочтении разных видов ивы. Православные Беларуси, используют и признают как истинный символ праздника только выпускающие листочки ветки ивы. Существует мнение, что ветки с цветущими почками («котиками») характерны для католической традиции, поэтому католическая верба отождествляется именно с таким видом вербного дерева<sup>1</sup>. Интересно, что сами католики Беларуси отрицают свою связь с вербами «с котиками» (Волковыск). С другой стороны, освящение верб с почками имеет локальный вариант обычая. Православные Беларуси иногда такое положение прямым образом связывают с влиянием русской религиозной культурой (Шчючин). Таким образом, наблюдаем, как особая форма религиозной идентичности может складываться на этнической основе. В то же время в Юго-восточной Литве вариантность использования различных видов вербного дерева имела место и данное положение сохранилось. Однако ветки ивы с почками незначительно используются в вербах верующими без религиозных или национальных различий.

В середине XX века материал для изготовления верб стал существенно меняться. В первую очередь это произошло в Восточной Литве. Данная территория по материалам полевых исследований в последние десятилетия XX века стала зоной активного использования веток можжевельника для изготовления верб. Ранее такая традиция была свойственна лишь жителям западной части Литвы. По всей современной Восточной Литве можжевельник в содержание букетиков верб повсеместно занимает равноправные позиции с ивой. Например, в Вильнюсе как во время католического, так и православного Вербного воскресенья преобладают вербы, в содержание которых наряду с ивой входит можжевельник или распространяется сложный только из данного вида сырья символ. В данном случае для право-

<sup>1</sup> Вербы из веток ивы с «котиками» являются польской традицией (Rouillard 2005: 54), и такое положение в Польше сохранилось в начале XXI века.

славных Литвы определенную значимость играет то обстоятельство, что они в основном являются городскими жителями, для которых основной смысл при освящении вербы составляет религиозная и в меньшей мере обрядовая значимость символа, поэтому приемлемыми становятся и католические обычаи, что без этнических различий проявляется в действительности. В то же время в Беларуси ветки можжевельника для православных ассоциируются с католической и в основном с польской традицией.

Объем использования можжевельника в Беларуси в конце XX века стал возрастать в ближних к Вильнюсу районах страны. Причины включения в состав верб можжевельника имеют связь с особенностями дальнейшего использования символа и, в первую очередь, с обычаем окуривания, для чего ветки ивы менее пригодны. Полевые материалы, собранные в начале XXI века, свидетельствуют, что в практической жизни, прежде всего среди католиков, окуривание является действенным апотропическим средством в различных областях человеческого бытия (Mardosa, 2009: 167–190). Однако значительная часть православных не склонна употреблять вербу в целях окуривания, так как, по их мнению, для этого предназначен ладан, и верующие люди не освящают вербы, в составе которых имеется можжевельник. Таким образом, в использовании можжевельника Западная Беларусь не является единой как в объеме использования, так и в восприятия символа представителями разных конфессий. В Юго-восточной Литве различий между конфессиями не наблюдается, и вербы с можжевельником не выступают в качестве религиозной и этнической идентичности.

Особую значимость в современной Беларуси имеют освящаемые сложенные из разной зелени *букетообразные* вербы, которые в меньшей мере свойственны для современной Литвы. Дело имеем с двумя группами таких верб (Мардос, 2008: 388–389). В первую очередь, без конфессиональных и этнических различий веточки ивы (иногда можжевельника) украшаются вечнозелеными растениями. Наиболее распространенный вариант верб, когда наряду с ветками ивы кладут различную зелень, даже можжевельник и ветки туи. Следует отметить, что такие букеты в нерелигиозной практике нефункциональны и имеют в основном декоративный характер. С другой стороны, изготовленные из живых растений букеты выражают религиозный смысл. В Восточной Литве композиции с различной зеленью имеют исторические корни, однако в условиях современной Вербной недели не находят более стабильного спроса в Вильнюсской католической и православной среде.

Вторую группу составляет и имеет особую значимость в современной религиозной жизни Беларуси состоящая из нескольких вариантов группа украшенных, *пальмообразных* верб. В данном случае в основном к ветке ивы привязывают различные искусственные украшения (Mardosa, 2009: 106–114). Распространяющийся тип верб, особенно украшенных искусственными цветочками, бантиками, цветными нитями, приближает их к образу пальмы. Белорусские исследователи происхождения имитаций пальм связывают с католиками (Беларускі фальклор. Энцыклапедыя, 2005: 249; Беларуская міфалогія, 2006: 80). Возможно, такой подход определен

тем обстоятельством, что православные Беларуси отрицательно относятся к искусственным или с искусственными украшениями вербам. В тех случаях, когда *пальмообразные* вербы они освящают и имеется желание придать символу литургическое значение, православные к таким вербам прибавляют две свечи. С другой стороны, отмечается стремление участников Вербного воскресенья в условиях современности придать вербам эстетические качества. Поэтому *пальмообразные* вербы широко функционируют в окружении как церквей, так и костелов.

В Беларуси *букетообразные* и *пальмообразные* вербы в зависимости от художественных способностей изготовителей приобрели множество индивидуальных черт, а также имеют и незначительные локальные варианты. Например, на территории между Минском и границей с Литвой чаще встречаются вербы, на которых по всей длине веток привязаны цветочки из разноцветных нитей. Повсеместно встречается вариант, когда ветки ивы украшают цветами сушеных цветов, растениями. В Беларуси имеют место и целиком искусственные *пальмообразные* вербы. Такие вербы единичными экземплярами встречаются только в Вильнюсе, где напрямую причисляются к православной традиции, а точнее к славянской культуре в целом. Однако на территории Юго-восточной Литвы место *пальмообразных* верб занимают связанные из сухих трав и цветов вербы.

### ***Вильнюсские вербы в процессе этноконфессиональной идентичности***

В окрестностях Вильнюса с первой половины XIX века распространились вербы, изготовленные из сухих полевых или садовых цветов, растений. Такой символ с течением времени получил название *Вильнюсские вербы* (пол. *Wileńskie palmy*). Они представляют особый интерес как функционирующий в этнически и конфессионально смешанной среде локальный символ. Традиционно (так же и в наши дни) *Вильнюсские вербы* вяжут представители польскоязычного населения вильнюсских окрестностей. Таким образом, в первую очередь в названии верб отражаются этнические особенности Юго-восточной Литвы.

Прообраз *Вильнюсских верб* впервые зафиксирован в изобразительном искусстве. В середине XIX века художник К. Русецкий нарисовал картину девушки с букетом веток и сухих цветов, а картину назвал «Литовка с вербами» (*Lietuvos taryba*. XVI–XIX, 1970: 32). Изображение таких верб и название самой картины способствовало укреплению в литовской научной литературе и в сознании народа понятия о том, что изготовленные из сухого материала *Вильнюсские вербы*, кроме религиозного содержания, являются образцом литовского народного искусства. В то же время не вызывает сомнений подход и тех авторов, которые с XIX века вербы оценивают как проявление польской культуры Вильнюсского края, и они изначально являются локальным вариантом католической культуры (Лабачэяская, 2003: 236). Литовские авторы истоки *Вильнюсских верб* ищут в народной трактовке Библии (Kudirka. 1992: 8). Вербы образца *Вильнюсских верб* извест-

ны в современной Польше, однако уже и в прошлом имели место похожие на данный тип верб польские изделия, которые могли влиять на появление *Вильнюсских верб*. Например, у этнической группы Курпи в Польше изготавливались до двух метров длины вербы из бумажных цветов, которые в меньшем размере существуют и сегодня (Hryń-Kuśmieriek 1998: 35). Также известны большие, в несколько метров высотой вербы в окрестностях Кракова, Люблина и в некоторых других местностях страны (Ogrodowska, 2007: 66). В Прикарпатье вязали вербы высоты от 15 до 18 метров (Uryga, 2006: 180–181). В конце XX в. данный тип верб до метра длиной с некоторыми особенностями вязания, а также колорита, во время Вербного периода также активно функционирует по всей Польше и расценивается как символ этнической и религиозной культуры поляков Вильнюсских окрестностей.

На появление оценки *Вильнюсских верб* как образца народного искусства влияние оказали их художественные качества, которые создали условия для перехода верб в 30-е годы XX века из ритуально-обрядовой сферы Вербного воскресенья в более обширный социокультурный контекст. Престиж *Вильнюсских верб* формировался под влиянием ярмарки *Казюкаса* (название ярмарки происходит от престольных праздников в честь покровителя Литвы святого Казимира — 4 марта), известной с середины XIX века (Ogrodowska, 2001: 151), во время которой *Вильнюсские вербы* реализовались даже в советские годы. Поэтому символ имеет прямой выход на формирование идентитета жителей Вильнюсского края, а также являются примером польской религиозной культуры. Примечательно, что оценка *Вильнюсских верб* как элемента польской народной религиозной культуры и факта этнической специфики Вильнюсских окрестностей прямым образом переходит в религиозную сферу и *Вильнюсскими вербами* украшают костелы, хотя в литургическом отношении такие вербы выпадают из контекста церковной традиции. В таком обрядовом пространстве они, в частности, функционируют с конца XX века, и *Вильнюсские вербы* во время Вербного воскресенья освящаются как образец католической региональной культуры. Данный вывод подтверждает и литовский антрополог Д. Даукшас, который, изучая вопросы идентитета современных литовских поляков Литвы, установил, что их идентичность имеет региональный характер (Daukšas, 2008: 63). В нашем случае *Вильнюсские вербы* выступают как этнический и религиозный идентитет поляков, стимулирующий фактор.

Акцентирование в символе культурного начала способствовало утверждению еще одной тенденции. Наряду с пониманием верб как формы выражения народного творчества и религиозного идентитета литовских поляков усилилось восприятие *Вильнюсских верб* как элемента литовского народного искусства. Такой подход к вербам, основанный на культурной<sup>1</sup>, а не религиозной основе, позволил включить данные вербы в художественную жизнь «советской Литвы». Подобный подход сохранился в условиях современного Литовского государства. В этой связи важно отметить, что

<sup>1</sup> Существование в условиях современности не религиозной, а культурной идентификации подчеркивают белорусские исследователи, так как свою связь с религией люди определяют как традицию (Одиноченко, 2009: 152).



понятие *Вильнюсских верб* как произведения литовского народного творчества было на руку секуляризированной части населения, воспринимающей вербы в качестве этнического символа. Не случайно на приграничной с Литвой территории Польши, где компактно проживает литовское автохтонное население, *Вильнюсские вербы* в последние десятилетия XX века влились в обрядовую жизнь местных литовцев (Vaicekauskienė, 2006: 196) как символ литовского народного искусства и факт проявления их этнической идентичности. Поэтому отчетливо наблюдаем понимание верб как региональный религиозный идентитет отражающего символа, в котором сочетается подчеркивание этнической идентичности литовцев и поляков Литвы. Этот аспект трактовки верб представляет особый интерес, так как литовские социологи утверждают, что в формах проявления идентитета при снижении важности символических знаков, ритуалов и других форм проявления этничности, возрастает значимость символических действий гражданского содержания (Šutininė, 2008: 163).

Наблюдая в условиях современности функционирование Вильнюсских верб в церковно-обрядовой жизни представителей католической конфессии Юго-восточной Литвы, можем предполагать, что данный вид верб также свойствен для католиков Западной Беларуси. Тем более, что белорусские авторы на Вильнюсские вербы смотрят как на проявление народного искусства литовско-белорусского пограничья (Лабачэяская, 2003: 236–237). Однако этнологи установили, что исторически локализация изготовления *Вильнюсских верб* опосредована небольшой территорией северо-западнее Вильнюса (Kudirkā, 1992: 8). Таким образом, территория на восток от Вильнюса в сторону Беларуси не принадлежит традиционному ареалу вязания данных верб.

Это подтверждает и полевой этнографический материал. На пограничную с Литвой территорию Беларуси *Вильнюсские вербы* чаще стали привозить из Вильнюса в середине двадцатого века, а в конце столетия и с Польши. Стимул изготовливать такие вербы в Польше дали в середине XX века поселившиеся репатрианты, выходцы из Вильнюсских окрестностей, для которых *Вильнюсские вербы* являются символом политической памяти, подтверждением их связей с бывшими территориями Польского государства. *Вильнюсские вербы* вяжут и проживающие в Гродненской области поляки. Примечательно, что для *Вильнюсских верб* традиционно используются специально окрашенные цветы и части растений, колорит которых в окрестностях Вильнюса динамичен и зависит от тенденций в спросе. Но в целом преобладают интенсивные глубокие оттенки красок, а в современных часто используются натуральные цвета. Тогда как польские вербы отличаются яркими цветами. Такой природы вербы встречаются и в среде литовских эмигрантов и костелах Чикаго (США) (Mardosa, 2009: 117).

Также важно отметить, что в Беларуси производители таких верб являются представителями католиков из числа польских или польско-белорусских смешанных семей. С другой стороны, по данным наблюдений, проведенных во время **Вербного воскресенья**, они реализуются (напр. в Гродно) как в окружении костелов, так и церквей. Однако в целом семан-

тика *Вильнюсских верб* в понимании белорусских верующих связана как и в Литве с католической традицией. Православные приобретают вербы как декоративное произведение. Таким образом, *Вильнюсские вербы* в Беларуси причисляются к католической народной культуре, а по этнической принадлежности — к польской культуре Литвы. Поэтому на символ ориентируются в первую очередь те прихожане, в самооценке которых преобладает польский идентитет. Этим можем объяснить то обстоятельство, что в целом *Вильнюсские вербы* не играют заметной роли в религиозной практике православных Литвы и Беларуси. Таким образом, *Вильнюсские вербы* функционируют в современной Юго-восточной Литве и частично в Западной Беларуси в контексте Вербного воскресенья (в Вильнюсе и во время ярмарки *Казюкаса*) как своеобразный символ региональной народной и религиозной культуры католиков, имеющий прямую связь с этническим идентитетом поляков и литовцев.

### Заключение

Представленный материал свидетельствует, что христианское происхождение верб определяет аналогии в трактовке вербы у православных и католиков. Поэтому через сочетание традиционного материала для изготовления верб складывается религиозная и даже этническая идентичность верующих. Поэтому ветки ивы в Беларуси для православных становятся формой выражения их идентитета, а можжевельник — у католиков. В свою очередь католики в меньшей мере идентичность связывают с сырьем для изготовления верб. В Юго-восточной Литве конфессиональный и этнический признак в использовании для верб ивы и можжевельника не является религиозным идентитетом определяющим фактором.

В Беларуси символом их религиозной идентичности без этнических и конфессиональных различий выступают *букетообразные* и *пальмообразные* вербы. Через присущий в вербах зеленеющий материал проявляется христианская основа и традиционность символа, а искусственные элементы отражают региональную самобытность религиозного идентитета. Наиболее очевидны различия между Юго-восточной Литвой и Западной Беларусью в распространении *Вильнюсских верб*. В современной трактовке изготовленные из сухих растений и цветов *Вильнюсские вербы* сохраняют стабильную связь с католической традицией Вильнюсского края, а в этническом плане — с литовской и польской народной культурой. Генетическая связь этих верб с католической народной культурой определяет отсутствие их применения в литургической практике православного населения изучаемого региона. Таким образом, через связь освященного инвентаря с этнической и конфессиональной характеристикой верующих символ становится одним из средств формирования религиозной идентичности.

## Список использованных источников

1. Беларуская міфалогія. Энцыклапедычны слоўнік. 2006. Мінск.
2. Беларускі фальклор. Энцыклапедыя. 2005. Часть 1. Мінск.
3. Зеленин, Д. К. 1991. Восточнославянская этнография. Москва.
4. Кириенко, В. В. 2010. Этноидентификационные процессы в Беларуси на рубеже XIX–XX столетий. *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. Материалы Второй Международной научной конференции 26–27 мая 2010 г. Том 1. Этнопсихология как междисциплинарная область знаний*. Смоленск, с. 101–105.
5. Лабачэўская, В. 2003. Віленскія пальмы. *Pogranicza języków. Pogranicza kultur*. Studia ofiarowane Elżbiete Smulkowej. Warszawa, с. 231–238.
6. Мардоса, Ё. 2007. Освященная верба в обрядах Западной Белоруссии и Восточной Литвы. *Традиционная культура*. Москва, 2007. № 1, с. 43–51.
7. Мардоса, Ё. 2008. Символ и вопросы религиозной идентичности в полиэтноконфессиональной среде: вербы в современной Западной Беларуси и Восточной Литве. *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. Материалы Международной научной конференции 29–30 мая 2008 г.* Смоленск, с. 383–390.
8. Мардоса, Ё. 2010. Роль символов в становлении идентичности поляков юго-восточной Литвы: на примере обрядности страстной недели. *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. Материалы Второй Международной научной конференции 26–27 мая 2010 г. Том 1. Этнопсихология как междисциплинарная область знаний*. Смоленск, с. 138–143.
9. Одиноченко, В. 2009. Проблема религиозной самоидентификации в современной белорусской культуре. *Państwo — społeczeństwo — religia we współczesnej Europie*. Pod redakcją Macieja Mroza i Tomasza Dębowskiego. Toruń, с. 149–161.
10. Серапайтене, А. 2001. Atgaivinant etninį tapatumą: individas, simbolis, vieta. *Lietuvos etnologija: Socialinės antropologijos ir etnologijos studijos*. 2001. Nr. 1 (10): 167–197.
11. Даукляс, Д. 2008. Pase įrašytoji tapatybė: Lietuvos lenkų etninio/nacionalinio tapatumo trajektorijos. *Lietuvos etnologija: Socialinės antropologijos ir etnologijos studijos*. 2008. Nr. 8 (17): 57–70.
12. Нрыў-Кушмірек, Р. 1998. *Rok Polski: zwyczaje i obrzędy*. Poznań Kockel, U. 2007. Іельконт Еуропос vidaus ribų: ekoetnologiniai pamfystymai apie vietas ir istoriškumo prasmę. *Lietuvos etnologija. Socialinės antropologijos ir etnologijos studijos*. 2007. Nr. 7(16), p. 57–74.
13. Kudirka, J. 1992. *Vėlykų lyventės*. Vilnius.
14. *Lietuvos tapyba. XVI–XIX*. 1970. Vilnius.
15. Mardosa, J. 2009. Rytų Lietuvos ir Vakarų Baltarusijos verbos: Liaudiškojo pamaldumo raiška XX a. antrojoje pusėje — XXI a. pradžioje. Vilnius.
16. Merkienė, R. 1994. Etninė kultūra ir lietuvių bės simboliai. *Etninė kultūra ir tautinis atgimimas*. Vilnius, p. 55–67.
17. Ogrodowska, B. 2007. *Witaj dniu uroczysty. Wielkanoc w Polsce. Tradycja, obrzędy i zwyczaje*. Warszawa.
18. Ogrodowska, B. 2001. *Zwyczaje, obrzędy i tradycje w Polsce. Mały Słownik*. Wydanie II. Warszawa.
19. Rouillard P. 2005. *Leksikon sviat chrześcijańskich na zachodzie*. Poznań, 2005.
20. Schröder, I. W. 2009. Against 'Identity': Exploring Alternative Approaches to the Study of the Politics of Local Culture. *Lietuvos etnologija. Socialinės antropologijos ir etnologijos studijos*. 2009. Nr. 9, p. 77–92.
21. Љбутининė, I. 2008. Lietuvių tautinio identiteto raiška globalizacijos kontekstuose: tarp lokalumo ir daugiakultūriškumo. *Lietuviškojo identiteto trajektorijos*. Sudarė Vytis Čiubrinskas, Jolanta Kuznecovienė. Kaunas, p. 153–172.
22. Tomaševič, A., Mardosa, J. 2007. Pietryčių Lietuvos lenkų vestuvės XX a. pabaigoje–XXI a. pradžioje: tarpkultūrinio tyrimo aspektai. *Istorija*, t. 66, p. 12–28.
23. Uryga, J. 2006. *Rok Polski w życiu, tradycji i obyczajach ludu*. Wrocław.
24. Vaicekauskienė, A. 2006. Punkskiečių kalendorinės lyventės ir papročiai. *Punsko ir Seinų krašto lietuviai: etninio ir kultūrinio tapatumo bruožai. Straipsnių rinkinys*. Punkskas, p. 193–222.

**Й. Мардоса**

доктор гуманітарних наук, доцент,  
Вільнюський педагогічний університет

**РОЛЬ ВЕРБ У ЕТНОКОНФЕСІЙНІЙ ІДЕНТИЧНОСТІ В СУЧАСНІЙ  
ПІВДЕННО-СХІДНІЙ ЛИТВИ І ЗАХІДНІЙ БІЛОРУСІ**

**Резюме**

Статтю присвячено вербам, одному з найважливіших релігійних символів, роль яких в етноконфесіональній ідентичності вивчається в сучасній Південно-східній Литві і Західній Білорусі. На основі польових етнографічних матеріалів і робіт етнологів в статті ставиться мета визначити регіональні і етнічні особливості використовуваного для виготовлення символу матеріалу, а також з'ясувати локальні особливості зв'язків різних видів освячуваних віток з ідентичністю жителів Південно-східної Литви і Західної Білорусі. Також на основі вмісту букетика і образу верб розглядається, яким чином символ стає впливаючим чинником на релігійну і етнічну ідентичність, вивчається як Вільнюські верби беруть участь в процесі етноконфесіональній ідентичності.

**Ключові слова:** верба, ялівець, Вільнюська верба, Південно-східна Литва, Західна Білорусь, ідентитет, етноконфесіональна ідентичність.

**J. Mardosa**

Doctor of Arts, Associate Professor,  
Vilnius Pedagogical University

**ROLE VERBIER ETHNOCONFESSIONAL IDENTITY IN  
CONTEMPORARY SOUTHEAST WESTERN LITHUANIA AND  
BELARUS**

**Summary**

In the article discuss the verba (palm, Palm Sunday flowers), one of the most important religious symbols which role in ethno-confessional identity is studied in modern Southeast Lithuania and Western Belarus. On the basis of fields ethnographic research and works of ethnologists, in article is put aim of define regional and ethnic features of a symbol of material used for manufacturing and also to find and local features of communications of various kinds of consecrated twigs with identity of inhabitants modern Southeast Lithuania and Western Belarus. Also, on the basis of the maintenance of the bouquet and an image of twigs is considered how a symbol becomes an important factor in the formation of the inhabitants ethnic and religious identity and is studied as the *Vilnius verba* participated in ethno-confessional identities.

**Key words:** *verba* (palm); willow twigs; juniper twigs; *Vilnius verba*, identity; ethno-confessional identity.

**Алексей Владимирович Михальский**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский государственный педагогический университет,  
кафедра психологии

**ОБРАЗ БУДУЩЕГО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ И ГРУППЫ**

В статье дается обзор современных исследований психологического потенциала на примере зарубежных и отечественных исследований социально-психологических потенциалов групп. Подчеркивается важнейшая роль категории потенциала в психологических исследованиях. В качестве основного детерминанта психологического потенциала личности и группы предлагается конструкт «образ будущего». Выделяются основные характеристики образа будущего, его функции и роль в структуре деятельности. Намечаются основные направления исследования по проблеме образа будущего как основы психологического потенциала.

**Ключевые слова:** психологический потенциал, психологический образ будущего, психологическое пространство, временная перспектива, синергетика.

Скоротечные глобальные изменения социальных и экономических условий, активное развитие психологии как науки — все это требует разработки новых методологических подходов к решению проблем, на которые ориентируется практическая психология (в том числе — повышение эффективности индивидуальной и групповой деятельности, оптимизация психологических ресурсов и их реализация в стрессовых условиях, ситуациях неопределенности и нестабильности, регуляция эмоционального фона, преодоление проблемных ситуаций — копинг, разработка новых подходов и методов психотерапии и других). Концепция психологического потенциала представляется нам одним из наиболее актуальных и перспективных методологических направлений, в настоящее время, однако, не полностью разработанных.

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

Психологический потенциал в отечественной науке понимается как (1) неиспользованные способности и умения, (2) невыраженная активность, непроявленная инициатива [1]. Несмотря на наличие такого, казалось бы, четкого определения, нам не удалось обнаружить единой объемной концепции психологического потенциала ни у одного исследователя. Потенциал зачастую представляется арифметической суммой неких отдельных личностных или групповых характеристик, либо просто обозначается кодовым понятием «потенциал» без какой-либо внятной расшифровки, тем не менее, мы столкнулись с несколькими оригинальными терминами — трактовками психологического потенциала, как то: психологический потенциал личности, социально-психологический потенциал группы, интеллектуальный, волевой, лидерский, эмоциональный потенциал и другие более частные понятия. Поскольку наши исследования в большей степени касаются социально-психологических аспектов потенциала групп, приведем несколько примеров из этой области.

Так, С. А. Багрецовым, В. М. Львовым, В. В. Наумовым, К. М. Оганяном, и др. разрабатывается категория социального потенциала коллектива [2]. «Социальный потенциал коллектива может быть определен как количественная оценка его социального развития, а именно — процесса содержательного обогащения межличностных отношений в группе целями и задачами ее деятельности, их общественной сущностью». Социальный потенциал коллектива в понимании авторов определяется прежде всего личностным потенциалом индивидов — членов группы. Вместе с тем потенциал коллектива не является простой совокупностью личностных потенциалов. В результате складывающихся деловых и межличностных отношений, взаимодействия членов коллектива возникает синергетический эффект на основе развития сплоченности, ценностно-ориентационного единства, самоорганизации коллектива и других интегральных социально-психологических характеристик группы.

А. Б. Золотов рассматривает социально-психологический потенциал коллектива как «совокупность (интеграл) социально-психологических факторов, существующую в единстве актуального и виртуального (возможного) состояний, и определяет возникновение дополнительных сил коллектива» [3]. В работе А. Б. Золотова выявлены три фактора, в наибольшей степени влияющих на реализацию социально-психологического потенциала: удовлетворенность трудом (1), сплоченность (2) и удовлетворенность руководителем (3). При этом каждому определенному коллективу присуща та или иная степень возможности реализации социально-психологического потенциала («предел реализации потенциала»).

В работах Лутошкина А. Н. раскрывается сущность эмоционального потенциала коллектива, который является «заложеными в эмоциональных состояниях людей возможностями к возбуждению и воспроизводству жизненной энергии, которые в определенных условиях способны значительно повысить активность личности и всего коллектива» [4]. Хранители эмоционального потенциала — психологический климат и атмосфера. Именно через психологический климат (определяет эмоциональные изменения

группы на непродолжительных отрезках времени) и через психологическую атмосферу (которая, в свою очередь, определяет общий эмоциональный фон группы в течение длительного времени) проявляется эмоциональный потенциал группы. Кроме того, именно психологический климат и атмосфера показывают его изменения, подчеркивал А. Н. Лутошкин.

Особенно интересными, на наш взгляд, представляются выделенные А. Н. Лутошкиным функции эмоционального потенциала группы. Системообразующая функция эмоционального потенциала коллектива заключается в том, что эмоциональный потенциал является одним из факторов, образующих и поддерживающих коллектив как целостную систему. Эмоциональный потенциал коллектива являются именно тем фактором, который побуждает членов коллектива к выполнению определенных задач, таким образом реализуется их побудительная функция. Функция сплочения мотивирует членов группы к налаживанию оптимальных рабочих взаимоотношений путем оптимизации общего эмоционального фона и коммуникации в группе. Функция психологического давления реализуется также через эмоциональный потенциал коллектива. Социально-ориентирующая функция эмоционального потенциала коллектива — это ориентирующее направление эмоциональных особенностей членов коллектива, их просоциальное, общественно-ориентированное изменение. Стилеобразующая функция — выработка особого настроения у членов коллектива, которое можно отнести к общему рабочему «стилю» группы (вспомним «мажор» А. С. Макаренко как необходимый элемент жизни коллектива). Наконец, потенциалобразующая функция — это свойство самого эмоционального потенциала сохраняться и возобновляться, таким образом, «подзаряжая» эмоциональный фон группы. Таким образом, эмоциональный потенциал группы является регулятором социального поведения.

Психологическая совместимость и коммуникативная компетентность членов коллектива являются залогом высокого социального потенциала группы. Так, Д. Гоулмен, предлагая концепцию эмоционального интеллекта [5], подчеркивает роль коммуникативных, эмпатийных навыков членов групп в повышении эффективности работы. Стоит упомянуть и об исследованиях Guzzo R., Yost P. и др., которые отмечают высокую корреляцию уверенности группы в возможности выполнения поставленных перед ней задач с уровнем взаимопонимания и успешной коммуникации между ее членами. Необходимо отметить, однако, что стихийное эмоциональное взаимодействие, преобладание эмоций в работе зачастую является фактором, снижающим успешность работы группы и взаимодействия ее членов — роль эмоций в формировании потенциала коллектива неоднозначна, двойственна [6].

В целом, даже на этих нескольких примерах мы видим достаточно большую палитру трактовок психологического потенциала и подходов к изучению факторов эффективности работы групп. Обратим, в связи с этим, внимание читателя на то, что применяемые в настоящее время методы оценки групповой деятельности обладают неудовлетворительной прогностической достоверностью. По нашему мнению, исследовательский подход с исполь-

зованием концепции психологического потенциала обеспечит более точное прогнозирование эффективности деятельности групп.

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

Психологии необходимо найти такое концептуальное решение, которое позволит понять, что именно является сущностью психологического потенциала отдельной личности, малой или большой социальной группы, а возможно — и человечества в целом. По словам В. Ф. Петренко, сейчас в психологии «требуется не просто собирание эмпирии в рамках сложившихся теорий, а создание принципиально новых парадигм (в терминах Куна), новых концептов (в терминах Дариды), не только описывающих, но и по принципу «кольцевой причинности» участвующих в создании (конструировании) все более усложняющегося мира». Психология перестает быть обращенной в «прошлое», но поворачивается к созданию будущего. Таковы оси координат исследований психологического потенциала. Однако, неизвестные «х», «у» (и прочие) так и остаются не определенными — до сих пор мы не знаем, что лежит в основе понятия «потенциал», каковы возможные подходы к его измерению на практике.

В качестве одного из вариантов решения данной проблемы мы предлагаем использовать конструкт «психологический образ будущего» как основной определяющий фактор, важнейший детерминант психологического потенциала — как личностного, так и группового. Сразу же подчеркнем, что понятие «образ будущего» не является тождественным понятию и категории «цели», понимаемым как «достижение» определенных заданных нормированных показателей, сроков и т. п. Цель линейна и одномерна. «В подлинном коллективе, — пишет Б. Ф. Ломов, — цель (идеальное представление будущего продукта) формируется в результате творчества всех его участников, хотя вклад каждого из них может быть различным. Поэтому цель здесь принимается всеми именно как общая и вместе с тем каждым — как «своя». Обратим внимание, что автор оговаривает, уточняет понятие «цель», внося в него новый смысл («идеальное представление»), нам же представляется принципиальным развести понятия «цель» и «образ будущего».

Образ будущего является мультимодальным (включающим различные временные координаты, эмоциональные и когнитивные процессы) конструктом, свойственным как отдельной личности, так и группе в целом. Говоря о мультимодальности образа будущего, необходимо подчеркнуть, что важное значение в развитии коллектива, рабочей группы имеет эмоциональная сторона перспективной устремленности [6]. Можно отметить эмоциональный подъем малых и больших масс, когда им предлагается идея образа будущей реальности, окрашенная в позитивные тона, имеющая своей целью процветание страны и отдельных людей в частности. Не углубляясь в историю и социологию, можно с уверенностью сказать, что



революции или реформы, сопровождавшиеся убеждением людей в позитивном образе будущего, часто имели колоссальный успех. Оглядываясь назад, мы можем видеть образ Победы, который объединял весь народ во времена Смутного времени, в 1812 и в 1941–1945 годах, что позволяло выстоять в тяжелейшие времена, в короткое время максимально реализовать имевшийся потенциал на уровне больших социальных общностей.

Перспективой может быть не только конкретная деятельность или ожидаемая радость приятного совместного времяпрепровождения, но и достижение определенной ступени развития. Эмоционально привлекательным может стать сам образ будущего коллектива. Создание, использование (реализация) и оптимизация образа будущего и, следовательно, потенциала непрерывно связано с развитием группы. На определенном этапе коллектив уже не может развиваться, не выходя за рамки интересов своего объединения. Именно предвидение будущего, построение модели собственного развития отличает успешный целеустремленный коллектив. Если говорить об индивидуальной психологии, роль перспективной временной устремленности также подчеркивают некоторые исследователи, в частности, об этом пишет Ж. Нюттен: «Будущее является «психологическим пространством», в котором потребности человека подвергаются когнитивной переработке в отдаленные цели и поведенческие проекты... умозрительный конструкт «будущее» есть место строительства поведения и развития человека» [7]. В теории Ж. Нюттена ориентация на будущее рассматривается как мотиватор и одна из личностных черт, однако мы считаем, что в психологической структуре деятельности именно образ будущего занимает самостоятельное основополагающее место наряду с такими категориями, как мотив и цель.

Гипотетически можно предположить, что образ будущего «живет» по тем же закономерностям, что и образ существующей реальности («образ мира» — А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов и др.), но в то же время идеален, фантастичен, лабилен. Антуан Де-Сент Экзюпери писал: «Если хочешь построить корабль, то не собирай своих людей для того, чтобы достать лес, подготовить инструменты и распределить работу, а научи их тосковать по бесконечным морским просторам». Образ будущего глубоко диалогичен, как и само познание. «Познание не является «отражением реальности вне человека и человечества», но имеет дело лишь с содержанием коллективной деятельности и общения, поскольку последние нуждаются для своей организации в идеальных, то есть возможных, пробных, приблизительных, вариативных моделях и перспективах» [8].

Сам термин «образ будущего» («образ достижения») вошел в науку, начиная с работ Бейтсона (1960–1970-е годы), К. Прибрама, Маклелланда, Киркпатрика и др. «Это идеальная система коллектива, видение будущего», пишет К. Фрайлингер. Чем более структурированы и очевидны перспективы коллективного дела, тем больше шансов на успех, тем выше уровень энтузиазма и усилий людей, участвующих в нем. Необходимо отметить, что в современной психологии управления уделяется большое внимание этой проблеме. Так, К. Шольц пишет: «В отличие от стратегических целей, предвидение не ограничивается рациональными и непосредственно воспринимае-

мыми областями. Оно может содержать в себе идеалы и надежды автора идеи... Однако в противоположность утопиям предвидение удерживается в рамках возможного», — и далее — «предвидение может касаться... например, концепции мотивации рабочей силы или рынков сбыта» [9].

Проблема образа будущего и его связи с психологическим потенциалом, очевидно, не исследована. Мы можем лишь наметить основные направления, а именно, разработка понятийно-категориального аппарата; выделение существенных характеристик, свойств и особенностей, закономерностей построения образов будущего на индивидуально-личностном и групповом уровнях; выявление функций и механизмов развития образформирующих структур в психике, в том числе с позиций психосемантического подхода; трансляции образов в межличностной и межгрупповой коммуникации; культурных и ценностных закономерностей, и, безусловно, определение областей прикладного применения разрабатываемого подхода в практической психологии.

Мы можем с уверенностью сказать, что хотя роль конструкта «образ будущего» в психологии еще не раскрыта, предлагаемый подход несет в себе множество возможностей, ведь в процессе построения образа будущего происходит расширение системы индивидуального и коллективного сознания, преобразование ее в систему, которая порождает решения для преодоления проблем. Замкнутая, ригидная система становится открытой и способной производить решения, следовательно — создавать, накапливать и реализовывать потенциал. Как писал И. Валлерстайн, «Мы были бы мудрее, если бы формулировали наши цели в свете постоянной неопределенности и рассматривали эту неопределенность не как нашу беду и временную слепоту, а как потрясающую возможность для воображения, созидания, поиска. Множественность становится не поблажкой для слабого или невежды, а рогом изобилия сделать мир лучше».

### Список использованных источников

1. Ломов Б. Ф. Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими // Как вести за собой. — М., 1982.
2. Багрецов С. А., Львов В. М., Наумов В. В., Оганян К. М. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. — СПб., 1999.
3. Золотов А. Б. Социально-психологический потенциал повышения эффективности труда механизаторов в условиях межхозяйственной кооперации (на примере Молдавской ССР): Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1983.
4. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988.
5. Гоулман Д., Боядис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М., 2005.
6. Михальский А. В. Эмоциональный потенциал делового коллектива: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2001.
7. Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J., & Shea, G. P. (1993). Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32, 87–106.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. — М., 2004.
9. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. — М., 2004.
10. Шольц К. Роль предвидения во внутрифирменной подготовке персонала // Управление персоналом. — М., 1999.

**О. В. Михальский**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский государственный педагогический университет

## **ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ І ГРУПИ**

### **Резюме**

У статті дається огляд сучасних досліджень психологічного потенціалу на прикладі зарубіжних і вітчизняних досліджень соціально-психологічних потенціалів груп. Підкреслюється найважливіша роль категорії потенціалу у психологічних дослідженнях. В якості основного детермінанта психологічного потенціалу особистості та групи пропонується конструкт «образ майбутнього». Виділяються основні характеристики образу майбутнього, його функції та роль в структурі діяльності. Намічаються основні напрямки дослідження з проблеми образу майбутнього як основи психологічного потенціалу.

**Ключові слова:** психологічний потенціал, психологічний образ майбутнього, психологічний простір, часова перспектива, синергетика.

**A. Mihalsky**

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,  
Moscow State Pedagogical University

## **IMAGE OF THE FUTURE AS A FACTOR OF FORMATION AND REALIZATION OF PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF PERSONALITY AND GROUP**

### **Summary**

The article gives an overview of modern psychological research on socio-psychological potential of groups. The emphasis is on important role of psychological potential as a scientific category. The construct of «image of the future» is proposed to be considered as the main determinant of the psychological potential of individuals and groups. The article outlines the basic characteristics of the image of the future as a phenomenon, its functions and its role in the structure of human activity.

**Key words:** psychological potential, psychology of vision, image of future, psychological space, time perspective, synergetics.

**Наталья Львовна Нагибина**

доктор психологических наук, профессор  
заведующая кафедрой личности Института психоанализа (Москва, Россия)  
научный руководитель International Institute of Differential Psychology,  
(Berlin, Germany)

**Маргарита Ефимовна Елькина**

доктор естественных наук, профессор  
The Berlin School of Economics and Law (Berlin, Germany)

**Наталья Георгиевна Артемцева**

кандидат психологических наук, научный сотрудник,  
Институт психологии РАН (Москва, Россия),  
лаборатория психических процессов и математической психологии

**КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ У НЕМЕЦКИХ  
И РУССКИХ СТУДЕНТОВ**

Кросс-культурное исследование посвящено диагностике ценностей у русских и немецких студентов. Результаты проведенных исследований позволили обнаружить разные виды связи сознательных и бессознательных ценностей. Разработанный метод исследования позволил провести сравнительный анализ иерархии ценностей на сознательном и бессознательном уровнях у русских и немецких студентов. Выявлены общие психологические особенности и различия в ценностно-мотивационной сфере у русских и немцев.

**Ключевые слова:** кросс-культурные исследования, проективные методы, психоанализ, тест апперцепции символов, осознаваемые и неосознаваемые уровни психики.

Двадцатый век в психологии прошел под знаком перманентного кризиса. Суть этого кризиса состоит в том, что душа, являясь предметом психологической науки, оказалась явлением, которое обозначить и очертить очень непросто. Психоанализ стал одним из направлений психологической науки и практики, предложившим свою концепцию строения и функционирования психики. На психологическом поле действовали группы часто с противоположными взглядами как на природу психики, так и на цели терапевтической процедуры. З. Фрейд ревностно относился к своему детищу, конфликтовал и расходился с самыми близкими друзьями, если они не принимали основных постулатов психоанализа, сформулированных им. Эрих Фромм считал, что психоанализ напоминал в какой-то мере религиозное или политическое движение: традиционных последователей зачисляли в число истинно верующих, а тех, кто отклонялся от основополагающих принципов, изгоняли из движения. Эта система отношений сложилась при жизни Фрейда и продолжилась после его смерти.

На чем стоит весь психоанализ? Незыблемыми постулатами были и остаются:

- 1) учение о человеке как энергетической системе;
- 2) учение о бессознательном как источнике психических комплексов;
- 3) стремление к удовольствию и избеганию неудовольствия является целью поведения и источником всех психологических защит.

В центре психоаналитического учения стоит постулат о том, что **человек является энергетической системой**, в которой энергия либо течет свободно, либо находит обходные пути, либо накапливается, как вода перед плотиной. Если один из каналов выхода энергии закрыт, то она находит другой, в основном по линии наименьшего сопротивления. Источник психической энергии Фрейд видел в сексуальном инстинкте.

В связи с этим уместно раскрыть крайне популярную до нашего времени структурную модель психики, которую разработал З. Фрейд. По мнению отца психоанализа, психическая система имеет три подсистемы: Оно, Я и Сверх-Я. **Оно (Ид)** представляет собой источник всей психической энергии. Эта подсистема действует в соответствии с принципом удовольствия — ищет удовольствия и избегает боли. **Оно** требовательно, импульсивно, эгоистично, иррационально, слепо стремится к удовольствию. **Сверх-Я (Супер-эго)** контролирует поведение в соответствии с правилами общества, этическим кодексом. **Сверх-Я** может быть понимающим и гибким, но может быть очень строгим. В то время как **Оно** ищет удовольствия, а **Сверх-Я** — этический идеал, **Я (Эго)** стремится к реальности. В соответствии с принципом реальности энергия **Оно** может блокироваться, освобождаться постепенно или выбирать социально приемлемый канал отреагирования.

Такая структурная модель психики оказалась достаточно прочной и устойчивой. Она принимается практически всеми психологами, вне зависимости от их исходного течения. Даже теория деятельности, развиваемая в СССР, учитывала вышеописанную схему с определенными поправками. Что касается психоаналитиков, то разногласия с Фрейдом, по большому счету, идут по двум направлениям: 1) какая структура в большей мере является источником психической энергии и 2) какой структуре следует уделять большее внимание в исследовании личности и ее комплексов.

Постулат о **бессознательном как источнике не только психической энергии, но и всех защит** особенно популярен в наши дни. Метод систематической работы с бессознательным стал основой психоанализа как терапевтического средства. В чем суть психоаналитической процедуры?

В психотерапевтических сеансах участвуют три структуры психики пациента (Я, Оно и Сверх-Я) и психоаналитик. Каждый выполняет свою функцию. Психоаналитик в процедуре классического фрейдовского психоанализа похож на Шерлока Холмса, который по ряду улик пытается поймать преступника (Оно) и заставить его чистосердечно признаться в преступлении. Такое признание смягчает наказание. Кроме того, сам преступник не может быть обвинен в преступлении, так как он, говоря юридическим языком, не является дееспособным. **Оно** всегда функционирует на уровне «Хочу!», бессознательно и, обладая мощной «гипнотической» силой, уводит **Я** на неверную дорожку. **Я** старается понять **Оно**, найти новый путь для выхода его энергии, который не был бы столь преступным,

одобрялся бы **Сверх-Я**. Если преступление раскрыто и новый путь найден, психоаналитик работал успешно. При этом следует заметить, что поймать преступника Шерлоку Холмсу достаточно легко, так как мотивы преступления предельно однозначны (реализация сексуальных потребностей и жажды жизни), а используемые средства и тактика хотя и разнообразны, но подчиняются единому набору стратегий-защит (проекция, отрицание, изоляция, аннулирование, формирование противоположной реакции, рационализация, вытеснение). Психоаналитик в ходе терапевтических сеансов прорабатывает эти возможные защиты.

Юнгианский психоанализ предполагает работу с тремя составляющими души человека — Эго (**Я**, центр сферы сознания), личное бессознательное и коллективное бессознательное. Структура **Сверх-Я** заменяется пассивной, но гораздо более жесткой структурой **коллективного бессознательного**. Это уже не этические нормы, которые создаются в ходе функционирования человеческого сообщества, а архаичные «первичные модели», которые как геномы регулируют законы протекания жизни человека и общества. Психоаналитик в процедуре юнгианского психоанализа похож на Мастера. Цель мастера — найти наиболее органичную форму, максимально определить возможности реализации исходного материала. Юнгианский Мастер-психоаналитик лепит Человека из исходного материала. Следует отметить, что исходный материал — не глина, а душа, которая сама «знает свое зерно» (**Самость**). Самопознание и самоопределение себя в мире природы является стимулом к развитию души.

Природа задала возможные стабильные формы — психологические типы. Типы стабильны и практически неизменны. Каждый тип имеет свой набор значимых целей и свои доминирующие стратегии. Психоаналитик должен с этим считаться. В человеке есть множественные проявления **Я**. Эта множественность проявлений зависит от внутренней расстановки сил архетипических составляющих личности (Анима, Анимус, Персона, Тень, Самость, Мудрец). Психоаналитик и клиент определяют эту расстановку сил, стараются найти регулирующий центр личности — **самость**, воплощение целостности и гармонии.

Такой подход к психике не соответствовал классическим традициям психоанализа, поэтому Юнг в конечном итоге создал свою теоретическую и практическую школу и назвал ее *аналитической психологией*.

Работая с невротиками, Адлер стремится раскрыть перед пациентом тот факт, что его бессознательное придумывает игру с целью реализовать амбиции и установки сознания, а конечная цель невротика одна — реализовать власть над всем, в том числе и над терапевтом. Цель терапевта — показать, что только преодолевая чувство превосходства, уравновесившая его с чувством общности, можно подойти к гармоничному и комфортному существованию.

Во всех психоаналитических концепциях вопрос о роли и взаимоотношениях сознательной и бессознательной сфер психики остается на уровне психотерапевтических гипотез, построенных на клиническом опыте автора конкретного психоаналитического направления.

До сих пор остается разрыв между академической наукой и психоаналитическими направлениями. Абсолютное недоразумение считать данные о личности, полученные с помощью опросников — наукой, а данные о личности, полученные с помощью проективных техник и наблюдения — околонукой. Как известно, прогностическая валидность проективных техник гораздо выше, чем у опросников. В своих исследованиях мы делаем попытку объединить академические и психоаналитические направления, взяв от каждого все то, что доказало свою надежность и продуктивность. Только таким образом можно, наконец, подойти к исследованию целостной психики, с учетом как сознательного, так и бессознательного и начать научно разбираться в механизме их взаимодействия и взаимовлияния. Делая оценку влияния культурных и национальных особенностей на ценности на сознательном и бессознательном уровнях и оценку связи этих уровней, мы можем приблизиться к пониманию духа нации для более цивилизованного межкультурного взаимодействия.

Широкий контекст в постановке проблемы исследования был ограничен областью ценностей сквозь призму их сознательного и бессознательного ранжирования. Теоретическая проработка ценностно-мотивационной сферы человека показала ее сложность. Декларируемые ценности (осознаваемые) не всегда совпадают с теми, которые регулируют поведение человека в конкретных ситуациях. Как обнаружили российские психологи, мотивационная регуляция познавательных процессов зависит от того, какое мотивационное значение для субъекта приобретают познаваемые объекты и явления. В частности, В. Г. Асеев обратил внимание на то, что существует обширный круг явлений, которые актуально деятельности не побуждают, но могут побуждать. Он заложил основы научного представления об актуальной и потенциальной мотивации. Индивидуально-личностный характер познания проявляется, прежде всего, в мотивационной направленности познавательного процесса, выделении субъектом значимых и не актуальных для него сторон объекта.

Интеграция мировой экономики в единое пространство ставит перед психологической наукой и практикой новые проблемы — понимания и учета культурных и национальных особенностей в познании и ценностно-мотивационной сфере. Кросс-культурных исследований крайне мало. Одной из основных является проблема организации кросс-культурного эксперимента. Здесь возникает несколько барьеров — языковые, административные, процедурные. Существует достаточное понимание сложности и трудоемкости кросс-культурных исследований на уровне бюрократических и административных структур, отвечающих за финансирование. Однако до сих пор процедурные моменты экспериментального исследования представляют достаточную сложность. Диагностический инструментарий часто либо имеет плохой перевод, либо не прошел процедуру адаптации к конкретной культуре.

Проблемой многих исследований является отсутствие адекватного диагностического инструментария, способного исследовать бессознательный уровень ценностей. Необходимо было разработать метод, который бы не

требовал перевода на язык другой культуры, задевал глубинный архетипический уровень психики, имел бы все плюсы проективной техники и вместе с тем позволял бы переводить сложную психическую реальность в число. Постулат о том, что каждый видит мир «в меру своей испорченности», задал основные ориентиры исследовательского метода. Индивидуально-личностный характер познания проявляется, прежде всего, в мотивационной направленности познавательного процесса, выделении субъектом значимых и не актуальных для него сторон объекта. К тому же задача выявления особенностей восприятия и интерпретации знаковой информации становится важной в силу частого обращения СМИ к элементам художественной коммуникации (символы, метафоры). Методики, предлагаемые нашим коллективом ученых, построены на общекультурных символах (солнце, ключ, письмо, орел и т. д.).

**Цель исследования:** Оценить связь осознаваемых и неосознаваемых ценностей, а также влияние культурных и национальных особенностей на оценку ценностей на сознательном и бессознательном уровнях и оценку связи этих уровней.

**Задачи исследования:**

- Разработать метод, позволяющий сделать оценку ценностей на сознательном и бессознательном уровнях, оценку связи этих уровней.
- Исследовать величину связи осознанных и неосознанных рангов ценностей у русских и немецких студентов.
- Выяснить общие психологические особенности у русских и немцев.
- Оценить различия в ценностно-мотивационной сфере у русских и немцев.

**Методы:** Ранжирование заданного списка ценностей: любовь, власть, дом, познание, игра. Тест апперцепции символов (Нагибина, Афанасьева, 2002) с заданным списком групп (любовь, власть, дом, познание, игра).

В диссертационном исследовании А. П. Афанасьевой «Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности» (2002, рук. Н. Л. Нагибина) представлена новая методика диагностики ценностей на сознательном и бессознательном уровнях. Проведена первичная психометрическая работа по созданию диагностических норм. Методика «Тест апперцепции символов» («ТАС») представляет собой набор из 24 карточек-символов, размером 6x10 (яблоко, роза, камин, меч, колодец, змея и т. д.), которые нужно расклассифицировать по любому основанию. В результате эксперимента удалось установить, что такие ценности, как любовь, познание, власть, игра, дом являются основополагающими в жизни человека.

Вариант методики для исследования ценностей в нашем исследовании:

**Первый этап:** Испытуемому дается чистый лист, на котором он располагает список ценностей: власть, игра, любовь, познание, дом — в порядке значимости для себя (от наиболее значимых к наименее значимым). Какие-то ценности могут занимать равные позиции.

**Второй этап:** Испытуемым предлагается выбрать карточки последовательно для групп: власть, игра, любовь, познание, дом, Я. Выбор для каждой группы идет из полного набора, таким образом, в каждой группе может



быть от 0 до 24 карточек. На отдельном листе испытуемый пишет, какие карточки вошли в каждую из групп и что они означают в этой группе.

**Методы обработки данных:** ранговая корреляция, описание и сравнение распределений.

**Испытуемые:** студенты факультетов госадминистрирования и программирования Института экономики и права (Берлин) Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin — 22 человека (18 мужчин и 4 женщины) и студенты психологи и социологи Московского гуманитарного университета и Института психоанализа (Москва) (4 мужчины и 22 женщины) — 26 человек.

**Результаты и обсуждение.** Все результаты исследования были сведены в таблицу. Каждый испытуемый имел два ряда ценностей. Ряд ценностей, выстроенных в порядке предпочтения на сознательном уровне, и ряд ценностей, выстроенных в порядке предпочтения на бессознательном уровне. Критерием определения значимости ценности на бессознательном уровне выступало количество карточек-символов, которые человек соотносил с каждой из заданных экспериментатором групп «власть», «любовь», «игра», «познание», «дом».

В результате исследования испытуемые разделились на три равновеликие группы:

1) ранги ценностей на сознательном и бессознательном уровнях связаны положительно (во многом повторяют друг друга);

2) ранги ценностей на сознательном и бессознательном уровнях связаны отрицательно (во многом противоречат друг другу);

3) ранги ценностей на сознательном и бессознательном уровнях не имеют связи.

Такие три равновеликих группы выделились как среди немцев, так и среди русских. По-видимому, мы имеем дело с фундаментальной характеристикой человеческой психики, которая не зависит от национальности, культуры, пола и профессии, так как выборки имели в качестве главных и побочных переменных именно эти характеристики.

Попытки проследить связи на сознательном и бессознательном уровнях у немцев и русских реализованы в исследовании в рамках анализа корреляций между рангами сознательных и бессознательных ценностей уже не по конкретным испытуемым, а по выборкам (немецкой и русской) в целом.

Общими для русских и немцев оказались следующие результаты: любовь и познание на сознательном уровне имеют отрицательную связь ( $r = -0,32$  для немцев и  $r = -0,56$  для русских). На неосознаваемом уровне любовь отрицательно связана с домом ( $r = -0,57$  для немцев и  $r = -0,54$  для русских). Таким образом, и русские, и немцы сознательно считают, что любовь не связана с познанием и часто мешает ему, и русские, и немцы неосознаваемо ищут любовь вне дома.

Еще один общий результат относится к корреляции между ценностями «власть» и «дом» ( $r = -0,57$  для немцев и  $r = -0,84$  для русских) на сознательном уровне. Человек должен выбрать между семьей и властью.

Сравнительный анализ средних рангов для осознаваемых и неосознаваемых ценностей, несмотря на статистическую значимость различий между немцами и русскими, имеет погрешности, связанные с неоднородностью выборок. В качестве интересного результата следует отметить большое расхождение сознательно декларируемых и неосознаваемых ценностей «власть» (средний ранг 4,5 — осознаваемый и 1,5 — неосознаваемый) и «познание» (средний ранг 3 — осознаваемый и 4,5 — неосознаваемый) у немцев и «любовь» (средний ранг 1 — осознаваемый и 2,5 — неосознаваемый) у русских.

Таким образом, проведенное кросс-культурное исследование продемонстрировало основные проблемы в исследовании ценностей, многослойность и иерархичность ценностного поля каждого человека, входящего в социум и культуру со своим Я (самостью, Я-концепцией, Я-образом).

### **Список использованных источников**

1. Артемцева Н. Г., Ильясов И. И., Миронычева А. В., Нагибина Н. Л., Фивейский В. Ю. Познание и личность: типологический подход. — М.: Книга и бизнес, 2004.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Мысль, 1976.
3. Афанасьева А. П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности : Дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 2002.
4. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Редактор-составитель: Д. Я. Райгородский. — Самара: БАХРАХ, 1997.

#### **Н. Л. Нагібіна**

доктор психологічних наук, професор  
завідувачка кафедри особистості Інституту психоаналізу (Москва, Росія)  
науковий керівник International Institute of Differential Psychology, (Berlin, Germany)

#### **М. Є. Єлькіна**

доктор природничих наук, професор  
The Berlin School of Economics and Law (Berlin, Germany)

#### **Н. Г. Артемцева**

кандидат психологічних наук, науковий співробітник,  
Інститут психології РАН (Москва, Росія),  
лабораторія психічних процесів і математичної психології

### **КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ У НІМЕЦЬКИХ ТА РОСІЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ**

#### **Резюме**

Крос-культурне дослідження присвячене діагностиці цінностей у російських і німецьких студентів. Результати проведених досліджень дозволили виявити різні види зв'язку свідомих і несвідомих цінностей. Розроблений метод дослідження дозволив провести порівняльний аналіз ієрархії цінностей на свідомому і несвідомому рівнях у російських і німецьких студентів. Виявлені загальні психологічні особливості та відмінності у ціннісно-мотиваційній сфері у росіян і німців.

**Ключові слова:** крос-культурні дослідження, проективні методи, психоаналіз, тест апперцепції символів, усвідомлювані і неусвідомлювані рівні психіки.

**N. Nagibina**

doctor of Psychology, Professor

Chair person of the Institute of Psychoanalysis (Moscow, Russia)

supervisor International Institute of Differential Psychology, (Berlin, Germany)

**M. El'kina**

doctor of Science, Professor

The Berlin School of Economics and Law (Berlin, Germany)

**N. Artemtseva**

candidate of psychological sciences, Researcher

Institute of Psychology, RAS (Moscow, Russia)

Laboratory of mental processes and mathematical psychology

**CROSS-CULTURAL STUDY OF VALUES OF GERMAN AND RUSSIAN STUDENTS**

**Summary**

Cross-cultural research is devoted to diagnostic values among Russian and German students. Results of studies have revealed different types of communication conscious and unconscious values. The developed method allowed the study to conduct a comparative analysis of the hierarchy of values in the conscious and unconscious levels in Russian and German students. The general psychological characteristics and differences in value-motivational sphere, Russian and German.

**Key words:** cross-cultural studies, projective techniques, psychoanalysis, apperception test characters, conscious and unconscious levels of mental.

**Александр Октябрьнович Прохоров**

доктор психологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой общей психологии,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

**МЕНТАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ  
ЛИЧНОСТИ\***

Рассматриваются отношения между основными психологическими категориями: сознанием и психическим состоянием. Анализируются значения (психические состояния), представленные в виде семантических пространств, обсуждается специфика смысловой регуляции и образ психического состояния

**Ключевые слова:** психическое состояние, значение, смысл, образ.

Изучение отношений между категориями психических явлений в контексте развития потенциала личности является важнейшей методологической проблемой психологии: установление зависимостей между «сознанием» и «состоянием» позволило бы, с одной стороны, показать «вклад сознания» в состояние и объяснить ментальные механизмы регулирования — возникновение состояний определенного качества, знака, длительности, интенсивности, их динамику и пр., а с другой — выделить особенности влияния психического состояния на сознание и его структуры и др.

В настоящее время в существующих теоретических представлениях и взглядах исследователей на природу психических состояний, как правило, не рассматривается осознаваемое звено, при очевидной реальности и необходимости отнесения к нему как в практической деятельности психолога, так и в понимании места и роли состояния в психическом целом. Поэтому обращение к изучению сознания как составляющей психического состояния, позволило бы объяснить особенности избирательного влияния предметной и социальной среды на субъекта, раскрыть психологические механизмы, посредством которых осуществляются функции состояния. Эти механизмы связаны с ментальной репрезентацией объектов, ситуаций и их составляющих, категориальными и смысловыми структурами сознания, которые отражают и преломляют различные влияния внешней, предметной, социальной и внутренней среды, актуализируя возникновение состояний.

Проведенные нами исследования *значений* психических состояний позволили выявить общие характеристики семантических пространств психических состояний, их динамические изменения, закономерности проявлений психических процессов и психологических свойств в семантических пространствах состояний, семантические особенности регуляции состояний,

---

\* Проект выполнен при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00074а.

особенности влияния социально-психологических и культуральных факторов жизнедеятельности на семантику состояния, обнаружены закономерности «осознания» состояний в ходе онтогенеза, рассмотрены возрастные и гендерные влияния на семантические пространства и др. (А. О. Прохоров, 2002). Полученные данные позволяют судить о включенности сознания в реальность психического состояния.

Исследования показали, что семантические пространства психических состояний содержат в себе «накопленные» следы переживаний, осуществленных ранее («прошедших») деятельностей, поведения, физиологических реакций и др. Это следы «сцепления» семантических пространств с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. Каждая составляющая, входящая в семантическое пространство, может являться своего рода «ключом» к актуализации психического состояния: закрепившаяся (сцепленная) за определенным оперантом система психологических, физиологических, поведенческих и др. характеристик «развертывается» при актуализации того или иного психического состояния. В этом смысле семантическое пространство значений представляет собой как бы находящиеся на поверхности сознания (осознаваемые) сочетания или комплексы определенных пусковых элементов (оперантов), актуализация которых, при возникновении психического состояния, приводит к генерализации и «развертыванию» связанных с определенным оперантом, системы различных субъектных, личностных, поведенческих, индивидуальных, организменных и др. признаков психического состояния, большая часть которых не осознаваема субъектом в повседневных условиях жизнедеятельности.

Результаты исследований семантических пространств состояний объясняют многие закономерности и особенности психических состояний: механизмы гетеро- и саморегуляции, становление *значений* состояний в ходе онтогенеза, поведенческие действия, обусловленные семантическими пространствами психических состояний и др. В свою очередь, категориальные факторы сознания, лежащие в основании значений, обеспечивают определенный характер отражения субъектом изменений ситуаций и обстоятельств жизнедеятельности в виде актуализации тех или иных состояний. Актуализация психического состояния и развертывание его характеристик в ходе жизнедеятельности сопровождается перестройкой эмоциональных, интеллектуальных, поведенческих и др. составляющих, а также изменением параметров семантического пространства.

В контексте рассматриваемой проблемы изучение *смысловых* оснований психических состояний позволило показать, что смысловые структуры сознания «вмешиваются» во все проявления психических состояний: в их возникновение, перестройку, динамику, продолжительность, интенсивность, модальность и т. д. В свою очередь, смысловые структуры также подвержены регуляторному воздействию со стороны переживаемых состояний. Отличие этих отношений в том, что если психические состояния *всегда* являются объектом регуляторного воздействия смысла, то смысловые структуры изменяются, трансформируются только при пережива-

нии неравновесных состояний в трудных, напряженных, критических ситуациях, независимо от оценки этих ситуаций (неравновесные состояния, возникающие в положительных, но напряженных ситуациях, также изменяют смыслы, хотя изменения эти и менее выражены). Отметим также, что связи между смыслами и психическими состояниями тесны: состояние означает смысл, а смысл, в своём предельном выражении, часто является состоянием.

Данные результаты были получены в ходе изучения смысловой регуляции психических состояний в соответствии с предложенной нами концептуальной моделью, включающей в себя смысловые характеристики сознания, а также переживание и значение (А. О. Прохоров, 2009).

Установлено, что смысловая регуляция состояний опосредуется ситуацией, в которой находится субъект. Оценка субъектом ситуации как повседневной, обыденной или напряженной, трудной и т. п. изменяет влияние смысловых структур: ситуации могут быть неизменны, тогда как состояния меняются. Можно полагать, что в системе *«ситуация — психическое состояние»* смысловые структуры выполняют функцию связующего звена и, в свою очередь, являются результатом взаимоотношений человека с ситуациями жизнедеятельности, отражая накопленный субъективный опыт. Образ ситуации, занимая определенное место в субъективной картине (образе) мира, ассоциируется с конкретными психическими состояниями. Актуализированный в сознании образ ситуации определяет возникновение психического состояния в зависимости от включенности смысловых структур и ее оценки-осмысления.

Исследования дают основание считать, что механизм смыслового обусловливания психических состояний в той или иной ситуации может быть определен следующим образом. В актуальной ситуации субъектом выделяются характерные для неё признаки, позволяющие понять, какого рода эта ситуация (оценка ситуации). Поскольку оценка всегда связана с осмыслением, на этом этапе начинает формироваться смысл ситуации. При осмыслении выделяются ключевые факторы, связанные со смысловыми установками, значимость которых соотносится с ценностями и определяется конструктами и личностными смыслами субъекта. Последние, в свою очередь, связаны с потребностями и целями индивида. Этот механизм актуализирует психическое состояние. Изменение любой составляющей в системе *«ситуация — смысл»* приводит к последующей трансформации психического состояния.

Существенный момент этого процесса — вербализация смысла, т. е. **воплощение смысла в значениях**, что переводит его на новый уровень функционирования: смысл получает причинное объяснение, семантическую определенность, становится феноменом, ясно осознаваемым. Вербализация смысла есть реальный процесс осознания ситуации, объектов этой ситуации, выполняющих «пусковую функцию», и это осознание возможно только благодаря речевой деятельности — «оречевление приводит к осознанию, а осознание приводит к оречевлению» (Ю. К. Корнилов). В результате предмет или объект, входящие в ситуацию, или сама ситуация приобретают смысл. Осозна-

ние значимости объекта или предмета, входящих в ситуацию невозможно без диалога между Я субъекта, переживания значимости выделенного и активности психических процессов. При осмыслении выделяются ключевые факторы, связанные со смысловыми установками, значимость которых соотносится с ценностями, определяется конструктами и личностными смыслами субъекта. Последние, в свою очередь, соединены с потребностями и целями индивида. Этот механизм актуализирует психическое состояние.

Отметим, что психические состояния, являясь результатом субъективного смыслового восприятия наличной ситуации, сами, в свою очередь, через посредство смысловых структур влияют на формирование образа субъективной ситуации. Подобная обратная связь позволяет стабилизировать систему смысловой регуляции, которая, как и любая другая система, «не может быть стабильной, если сам результат своими существенными параметрами не влияет на систему обратной афферентации» (П. К. Анохин).

В ходе исследований было установлено, что смысловые регуляторные влияния на психические состояния опосредуются психическими процессами, свойствами личности и индивидуальными особенностями. Установлены особенности смысловой регуляции психических состояний в зависимости от уровневых характеристик (высокой, средней, низкой) когнитивных процессов, уровневых показателей свойств личности и индивидуальных особенностей. Можно полагать, что существует определенный смысловой континуум, характерный для лиц с разными проявлениями свойств личности и уровневыми характеристиками одного свойства, который находит отражение в специфике актуализации и проявлениях состояний.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что каждая смысловая структура и каждый уровень организации смысловой системы включены в регуляторный процесс: факторы-категории личностного смысла, смысловые установки и ценности, отражая и опосредуя различные влияния внешней, предметной, социальной среды, выполняют специфические функции в саморегуляции психических состояний. Способы и приемы саморегуляции категоризируются личностным смыслом, смысловые установки закрепляют эти способы в системе «*ситуация — смысл — состояние*», а ценности их актуализируют.

Таким образом, отметим специфичность отношений между сознанием и психическим состоянием, которые многоаспектны, динамичны и взаимозависимы. Эти отношения также свидетельствуют о связанности рефлексивного слоя сознания с феноменологией психических состояний.

В этом контексте фундаментальное значение приобретает изучение бытийного слоя сознания: «чувственной ткани» (по А. Н. Леонтьеву) — образа психического состояния. Вопрос в том, как отображается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? В чём специфика образа психического состояния, в отличие от предметного образа? Каковы механизмы возникновения образа психического состояния и особенности его динамики и др.?

Изучение образа психического состояния позволит объяснить его специфику и отличие от предметного образа, особенности экспликации состо-

яния как образа в сознании, его связь с другими составляющими сознания, позволит показать закономерности становления образа психического состояния и его динамику, факторы, влияющие на специфику его возникновения (индивидуально-психологические, субъектно-личностные, социальные), регуляторную роль образа состояния в жизнедеятельности и др.

При этом мы исходим из следующих концептуальных представлений. Образ состояния, в отличие от предметного образа, может рассматриваться как структура, в которой слиты воедино знание, переживание и отношение, где знание раскрывается на основе консолидации внутренних ощущений и субъективного опыта, переживание связано с осознанностью и рефлексивностью, а отношение выражает зависимость образа состояния от ситуаций его возникновения, с одной стороны, и влияния образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта — с другой (А. О. Прохоров, 2009).

В предлагаемой нами модели образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями и рефлексией. Именно в переживании, на основе ощущений и рефлексии, субъекту дается реальность его психического состояния. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность (яркость) его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию.

На наш взгляд, механизмы, приводящие к возникновению и закреплению образа психического состояния, следующие. Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием прошлого опыта, превращаются в представления о пережитом состоянии, и далее, через процесс осознания в его образ. Подобно тому, как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия, образ психического состояния фиксируется и закрепляется в структурах памяти во время переживания индивидом данного состояния, формируя субъективный опыт.

В дальнейшем образ может репродуцироваться в актуальных ситуациях жизнедеятельности в форме представления, т. е. образа памяти, хранящегося в субъективном опыте. Данный образ не является предметным, это чувственный образ, формируемый переживанием. Он, в свою очередь, как и образ представления, может обогащаться и изменяться в процессе жизнедеятельности.

Субъективный образ психического состояния раскрывается в трех проекциях: прошлое (в представлении о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, возникающий вследствие восприятия собственного состояния «здесь и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния). Образ состояния характеризуется определенным строем, связанным с отношениями между составляющими образа, схемой, представляющей собой форму когнитивного образования, объединяющей и отражающей пространственно-временные и функциональные отношения



между составляющими состояния, а также иерархической организацией, структурой, интенсивностью, качеством, модальностью и функциональностью. Он относительно стабилен, в его структуре существуют как постоянные, так и вариативные составляющие. В когнитивном плане образ состояния представляет собой семантическое пространство, включающее в себя «накопленные» следы переживаний, осуществленных ранее («прошедших») деятельностей, поведения, физиологических реакций и др. Это следы «сцепления» семантического пространства с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. Каждая составляющая, входящая в семантическое пространство образа состояния, может являться своего рода «ключом» к возникновению состояния: закрепившаяся за определенным оперантом система психологических, физиологических, поведенческих и др. характеристик «развертывается» при актуализации состояния. В онтогенезе образ состояния изменяется в сторону большей качественной определенности и усложнения.

Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект, и связано с его впечатлениями, рефлексивными процессами, особенностями переживания и др. Отраженные компоненты психического состояния фиксируются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Последняя изоморфна реальному состоянию. Отметим, что в субъективном опыте фиксируются структуры пространства, времени, скорости изменения (движения) и интенсивности психического состояния. Опыт проецируется на актуальное собственное состояние. Субъектом воспринимаются характеристики состояния со стороны поведенческих, психологических, физиологических и др. показателей, придаётся форма этому разнообразию, формируется образ состояния, определяется качество. Субъект структурирует пространство состояния, создается система отсчёта (ориентиры), т. к. пространство только тогда и есть, когда оно структурировано. Появляется мера. Движение по «собственной шкале» дает возможность субъекту оценить пространство состояния, что субъективно выражается в качественной определенности тех или иных составляющих, входящих в состояние при переживании интенсивности их проявления.

Переживание длительности («дления») и изменения психического состояния создает временной ряд образа, включающий в себя различные характеристики ряда (временные интервалы, последовательность, длительность, дискретность, циклы и пр.), задачей которого является синхронизация деятельности субъекта, событий и ситуаций, пространства, переживаний и др., в том числе, интеграция пространственных характеристик (параметров состояния) в единое образование — образ состояния.

В этом контексте содержание субъективного опыта представляет собой относительно устойчивую пространственно-временную структуру состояния, переживаемую как определенное качество. Фиксация в опыте структур пространства, интенсивности, качества и модальности психического состояния в виде образа опосредуется переживаниями и рефлексивными

процессами субъекта. Отметим, что субъективный опыт характеризуется уровневой организацией, связанной с образом мира.

Взаимодействие ситуации (события), субъективного опыта, когнитивных процессов при опосредованном влиянии переживания, осознания и рефлексии приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» составляющих психологических структур. Корреляции изменяют переживание, поведение, психические функции, вегетативные реакции, физиологические и пр. процессы субъекта. Эти изменения объективируются в сознании в виде образа психического состояния.

Таким образом, ментальные слои сознания (рефлексивный и бытийный) и их составляющие обеспечивают осознание, означивание, оценку и смысловую регуляцию психического состояния.

### **Список использованных источников**

1. Прохоров А. О. Семантические пространства психических состояний. — Дубна: Феникс+, 2002.
2. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. — М.: Институт психологии РАН, 2009.
3. Прохоров А. О. Пространственно-временная организация образа психического состояния // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлёва, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — С. 283–293.

### **О. О. Прохоров**

доктор психологічних наук, професор,  
Казанський (Приволзький) федеральний університет

### **МЕНТАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ**

#### **Резюме**

Розглядаються відносини між основними психологічними категоріями: свідомістю і психічним станом. Аналізуються значення (психічні стани), представлені у вигляді семантичних просторів, обговорюється специфіка смислового регулювання та образ психічного стану

**Ключові слова:** психічний стан, значення, сенс, образ.

### **A. Prohorov**

doctor of psychological sciences, professor,  
Kazan federal university

### **MENTAL MECHANISMS OF PSYCHICAL STATES**

#### **Summary**

A connection between two major psychological categories is studied: consciousness and psychical state. The meanings (psychical state) that are presented in the form of semantic fields are analyzed; the specificity of semantic regulation and an image of a psychical state are discussed.

**Key words:** psychical state, meaning, value, image.

**Секція 3**  
**ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ**  
**ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ**  
**В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ**  
**ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ**



**Вадим Олександрович Васютинський**

доктор психологічних наук, професор,

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,

завідувач лабораторії психології мас і спільнот

**ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УЯВЕНЬ РОСІЙСЬКОМОВНИХ  
РЕСПОНДЕНТІВ ПРО СЕНС ЄДНАННЯ ГРОМАДЯН У СПІЛЬНОТІ**

У статті описується п'ятикомпонентна структура уявлень про сенс об'єднання громадян у спільноті, отримана за результатами опитування російськомовних респондентів. Найбільш значущими складовими є: колективна ефективність спільноти, задоволення афіліативних потреб у спільноті, соціальна перцепція спільнотної взаємодії, передбачення результативної взаємодії в спільноті, нормативне коригування поведінки під впливом спільноти.

**Ключові слова:** спільнота, єднання в спільноту, колективна ефективність, афіліативні потреби, соціальна перцепція, результативна взаємодія, коригування поведінки.

Один із напрямів дослідження соціально-психологічних чинників інтеграції російськомовної спільноти в сучасне українське суспільство [2; 3; 5] становлять питання єднання індивідів у спільноту як специфічну соціальну групу [1; 4; 6]. У межах відповідних наукових розвідок у жовтні–листопаді 2009 р. було проведено опитування жителів переважно російськомовних південно-східних регіонів України. У кожному з них за демографічними показниками (на підставі даних Всеукраїнського перепису населення 2001 р. [7]) було визначено місцевості, у яких відносно найвищу частку становили особи російського етнічного походження та носії російської мови.

За одним із трьох варіантів спеціально розробленої російськомовної анкети опитувалися мешканці міста Севастополя, Дніпропетровської, Запорізької та Луганської областей. Вибірку було структуровано за ознаками віку, статі, величини та адміністративного статусу населених пунктів. Усього опитано 493 особи, серед яких більш чи менш однозначних прихильників російської мови виявилось 377, що склало 76,5 % (далі аналізуються дані лише цієї частини вибірки).

В анкеті ставилося, зокрема, запитання «Як Вам здається, чому, навіщо, заради чого люди об'єднуються в спільноті?». З-поміж 12 варіантів відповідей респондентам пропонувалося вибрати від одного до трьох пунктів: «переживати почуття єднання з однодумцями», «визначати і підкреслювати свою своєрідність», «взаємодіяти з представниками своєї спільноти», «отримувати більш повну й потрібну інформацію», «посилювати спілкування з іншими людьми», «досягати порозуміння з іншими людьми», «самовдосконалюватися завдяки впливу спільноти», «поводитися більш правильно й доцільно», «здобувати більш високий статус», «при-

ймати важливі спільні рішення», «спільно визначати більш зрозумілі та вагомі цілі», «більш оптимістично дивитися в майбутнє». Передбачалося, що ці індикатори відображають зміст визначених на підставі аналізу соціально-психологічної літератури складових соціально-психологічної моделі колективного самовизначення спільноти [4].

Як показав досвід попередніх опитувань, оцінка наведених індикаторів має становити чималу трудність для пересічних респондентів, насамперед з огляду на істотну нечіткість психологічного змісту процесів утворення та функціонування спільноти. Проте в цьому опитуванні, за звітами інтерв'юерів, такі труднощі не проявилися. Можливо, це пояснюється тим, що увагу респондентів було відвернуто на суб'єктивно значущі для них запитання з приводу їхньої задоволеності із життя, ступеня задоволення основних потреб, соціальної ідентичності, політичних орієнтацій, мовних уподобань, особистісних постав у різних сферах життєдіяльності тощо.

За результатами одномірного розподілу отримано такі співвідношення зроблених респондентами виборів: пережити почуття єднання з однодумцями — 37,7 %, приймати важливі спільні рішення — 26,5 %, взаємодіяти з представниками своєї спільноти — 23,1 %, отримувати більш повну й потрібну інформацію — 22,6 %, посилювати спілкування з іншими людьми — 22,3 %, досягати порозуміння з іншими людьми — 21,8 %, спільно визначати більш зрозумілі та вагомі цілі — 21,8 %, більш оптимістично дивитися в майбутнє — 19,6 %, визначати і підкреслювати свою своєрідність — 15,7 %, самовдосконалюватися завдяки впливу спільноти — 14,3 %, здобувати більш високий статус — 13,5 %, поводитися більш правильно й доцільно — 8,2 %.

Такі дані показують відносно переважання в суб'єктивних оцінках сенсу об'єднання в спільноті власне єднання з однодумцями та невисоке значення набуття правильної й доцільної поведінки. Решта індикаторів вишикувалася в більш-менш рівномірний ряд із поступовим зниженням значущості. Зазначена особливість, з одного боку, відображає певні співвідношення думок і вражень респондентів із приводу оцінюваного явища, а з другого — може бути свідченням нерозрізнення респондентами психологічного змісту пропонованих ознак (за винятком власне двох — які найбільш і найменш часто вибиралися).

Задля уточнення психологічного змісту розуміння респондентами сенсу єднання в спільноті було здійснено факторний аналіз, у результаті якого виділилися п'ять значущих факторів, сукупна дисперсія яких склала 50,4 %.

Належить зазначити, що в змісті кожного із цих факторів протиставляються характеристики колективно-спільнотні та індивідуально-особистісні. Саме співвідношення індивідуального і колективного, доцільність і можливість поєднання їх у межах спільноти і становить соціально-психологічну суть творення спільноти, що досить чітко відобразилася в уявленнях респондентів.

На протилежних полюсах *першого* фактору (вклад у дисперсію 11,6 %) опинилися ознаки «визначати і підкреслювати свою своєрідність», з одного

боку, і «приймати важливі спільні рішення» та «спільно визначати більш зрозумілі та вагомі цілі» — із другого. Зміст цього фактору вочевидь відображає надання процесові творення спільноти колективно-прагматичного сенсу. Спільнота утворюється для того, щоб завдяки поєднанню індивідуальних зусиль досягати виразніших і надійніших результатів, забезпечувати вищу ефективність спільної діяльності порівняно з індивідуальними діями.

Такому станові справ суб'єктивно протистоїть плекання індивідуальної своєрідності. Цей процес теж почасти розглядається як бажаний результат прилучення особи до спільноти, але за своїм психологічним змістом трактується як обернений до єднання в спільній колективній діяльності.

Виявляння власної індивідуальності може мати принаймні два варіанти. Один полягає в психологічному униканні єднання з іншими членами спільноти, такому собі заглибленні особи у свій внутрішній світ, небажанні або невмінні (а здебільшого і в тому, і в тому) покладатися на переваги колективного приймання рішень, розв'язання проблем, опанування дійсності. Другий варіант означає намагання особи самоствердитися якраз у контексті спільних колективних дій. Відповідні намагання можуть набирати таких соціально-психологічних форм, як прагнення стати лідером або експертом тощо.

У межах *другого* фактору (10,8 %) протиставилися індикатори «пережити почуття єднання з однодумцями» і «здобувати більш високий статус». У цьому контексті процес утворення спільноти має насамперед задовольняти афіліативні запити особи щодо референтного оточення.

Таким чином, прилучення до спільноти та перебування в ній виявляються щонайважливішим чинником задоволення однієї з базальних соціальних потреб людини. Єднання зі спільнотою може бути сферою, по-перше, реалізації звичних, навіть стереотипних механізмів соціальної поведінки, засвоєних у дитинстві під впливом прихильного оточення; по-друге, компенсації раніше депривованих афіліативних потреб, коли спільнота дає своєрідну ілюзію визнання та любові, недоотриманих особою в дитинстві.

Достеменно єднання зі спільнотою можливе радше на засадах взаємної або загальної рівності, завдяки чому властиві кожній людині комплекси нижчості не наражаються на небезпеку їхнього роз'ятрювання. Посилення ймовірності ситуацій, у яких особа може пережити свою реальну чи уявну гіршість за інших учасників взаємодії, знижує привабливість такого спілкування та входження до спільноти.

Якщо рівність у складі спільноти є малоймовірною або неможливою для особи, то психологічно комфортнішим стає здобуття в межах спільноти певного високого статусу. Його досягнення задовольняє потребу високої самооцінки, відчуття власного самоствердження. Спільнота має бути головним середовищем, у якому досягається високий соціальний статус. Водночас таке досягнення (бо статус поза увагою і визнанням із боку спільноти — це соціально-психологічна химера, що функціонує в переживаннях особи десь на межі адекватності), а також спрямовані в цьому напрямі намагання є небезпечними для психологічних засад єднання з іншими членами спільноти, руйнують їх. Тому, перебуваючи в спільноті

і прагнучи в ній самоствердитися, особа має вибирати між двома варіантами соціально-психологічного комфорту: перебуванням у стані глибокого емоційного злиття з іншими членами спільноти, відчуттям глибинного зв'язку з колективною психологічною цілісністю або вивищенням над іншими членами спільноти, утвердженням себе як кращого, досконалішого, зразкового її члена.

Привертає увагу та обставина, що за одномірним розподілом «єднання з одностумцями» виявилось найбільш вагомим для респондентів (його найчастіше вибирали як варіант відповіді). Проте ця ознака склала основу лише другого фактору, тоді як суб'єктивно актуальнішим в оцінці значення спільноти стали характеристики колективного приймання рішень та спільного визначання цілей, які утворили один із полюсів першого фактору. Відтак виникає підстава сформулювати висновок (а радше припущення, яке потребує перевірки) про те, що, визначаючи сенс об'єднання індивідів у спільноти, респонденти виразніше усвідомлюють соціально-психологічні потреби єднатися з близьким оточенням, натомість у загальному контексті їхніх оцінок порівняно більшого значення (але менш усвідомлюваного) набуває досягнення колективної ефективності.

На одному полюсі *третього* фактору (9,6) опинилися характеристики «отримувати більш повну й потрібну інформацію» та «самовдосконалюватися завдяки впливу спільноти», а на другому — «досягати порозуміння з іншими людьми». У змісті цих ознак певною мірою увиразнюється перцептивний компонент спільнотної взаємодії.

З одного боку, тут поєдналися соціально-перцептивні аспекти, коли йдеться про досягнення порозуміння з іншими членами спільноти, а з другого — аспекти індивідуально-перцептивні — про отримання значущої інформації завдяки перебуванню в спільноті та позитивний саморозвиток під впливом спільноти, яка править за джерело критеріїв та орієнтирів такого саморозвитку.

Якщо зміст колективного полюса в межах цього фактору («досягати порозуміння») якоюсь мірою перекликається з колективним полюсом другого фактору («переживати єднання»), то в індивідуальному полюсі («отримання інформації» та «самовдосконалення») більшою мірою вбачається аналогія з індивідуальним полюсом першого фактору («підкреслення своєрідності»). У такому контексті досягнення порозуміння з іншими членами спільноти (вочевидь бажане в багатьох випадках) може інтерпретуватися як «шкідливе» для індивідуального орієнтування в інформаційно-ціннісному просторі. І навпаки, орієнтування та активне самовизначення особи можуть заважати процесові порозуміння між нею та іншими членами спільноти.

Зміст *четвертого* фактору (9,4 %) склали такі протилежні показники, як «взаємодіяти з представниками своєї спільноти» і «більш оптимістично дивитися в майбутнє». У цьому контексті співвідношення індивідуальних і колективних змістів у ставленні до спільноти можна інтерпретувати як передбачення можливих наслідків взаємодії зі спільнотою.

Колективний аспект такого передбачення орієнтується на взаємодію з представниками спільноти, на протизагу аспектові індивідуальному, що



втілюється у власному оптимістичному баченні майбутнього. У першому разі позитивний результат досягається в теперішньому часі або близькому майбутньому завдяки результативній взаємодії з референтними представниками спільноти — суб'єктивно значущими, компетентними, наділеними певними повноваженнями. Антиподом такої взаємодії є власна оптимістична позиція особи, яка самостійно проєкує її в майбутнє.

Лише *п'ятий* фактор (9,0 %) виявився однополюсним, у якому поєдналися ознаки «посилювати спілкування з іншими людьми» та «поводитися більш правильно й доцільно». У змісті цього фактору, можливо, найбільшою мірою увиразнилося протиставлення колективного та індивідуально-аспектів спільнотного буття.

Своєрідним антиподом посиленого спілкування з іншими людьми тут виявилася «правильна й доцільна» індивідуальна поведінка. Можна гадати, що інтенсивне спілкування в межах спільноти саме по собі майже автоматично робить поведінку окремої особи слухною й адекватною, звільняє її від потреби приймати самостійні значущі рішення, аналізувати мотиви своєї поведінки, передбачати її можливі результати, свідомо регулювати й коригувати. Натомість уникання, відхід від активного спілкування з іншими членами спільноти якраз і посилює та актуалізовує потребу постійного відповідального визначання особою змісту, стилю і спрямованості своєї поведінки.

Цей фактор відображає схильність і здатність особи більшою мірою покладатися на колективні норми поведінки, що пропонуються їй спільнотою, або на вироблення та дотримання власних норм, які співвідносяться й порівнюються з нормами спільноти, але не обов'язково з ними узгоджуються.

Отже, в основі психологічної структури уявлень російськомовних респондентів про сенс єднання громадян у спільноти лежать *п'ять* складових: колективна ефективність спільноти, задоволення афіліативних потреб у спільноті, соціальна перцепція спільнотної взаємодії, передбачення результативної взаємодії в спільноті, нормативне коригування поведінки під впливом спільноти.

### **Список використаних джерел**

1. Васютинський В. О. Досвід особи як досвід спільноти // Психологія у суспільстві, що трансформується: Матер. VI Харківських Міжнар. читань, присвяч. пам'яті О. М. Лактіонова. Квітень, 2010 р. — Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2010. — С. 44–47.
2. Васютинський В. О. Незадоволені потреби в контексті соціального самовизначення російськомовних жителів України // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. — Вип. 10. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. — С. 91–98.
3. Васютинський В. О. Психологічна структура соціальної ідентичності російськомовних жителів України // Психол. перспективи. — 2010. — Вип. 16. — С. 12–18.
4. Васютинський В. О. Соціально-психологічна модель колективного самовизначення спільноти // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. — Вип. 19 (22). — К., 2008. — С. 57–66.
5. Васютинський В. О. Соціально-психологічний зміст ставлення російськомовних громадян до інтеграції в сучасне українське суспільство // Проблеми загальної та педагогічної

- психології: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т. XII. — Ч. 3. — К., 2010. — С. 74–81.
6. Васютинський В. О. Соціально-психологічні підстави референтності спільноти // Психол. перспективи. — 2010. — Вип. 15. — С. 18–34.
7. Дністрянський М. С. Етнополітична географія України: проблеми теорії, методології, практики. — Львів: Літопис, 2006

**В. О. Васютинский**

доктор психологических наук, профессор  
Институт социальной и политической психологии НАПН Украины

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
РУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕСПОНДЕНТОВ О СМЫСЛЕ ЕДИНЕНИЯ  
ГРАЖДАН В ОБЩНОСТИ**

**Резюме**

В статье описывается пятикомпонентная структура представлений о смысле объединения граждан в общности, полученная по результатам опроса русскоязычных респондентов. Наиболее значимыми составляющими являются: коллективная эффективность общности, удовлетворение аффилиативных потребностей в общности, социальная перцепция общностного взаимодействия, предвидение результативного взаимодействия в общности, нормативное корригирование поведения под воздействием общности.

**Ключевые слова:** общность, единение в общность, коллективная эффективность, аффилиативные потребности, социальная перцепция, результативное взаимодействие, корригирование поведения.

**V. Vasyutinskii**

doctor of psychological sciences, professor  
Institute of Social and Political Psychology NAPS of Ukraine

**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF SUBMISSIONS RUSSIAN-  
SPEAKING RESPONDENTS SENSE OF CITIZENS UNITY  
IN GENERALITY**

**Summary**

The article deals with 5-component structure of the ideas about a sense of the citizens' uniting in the communities. This structure was received according to the results of a survey of the Russian-speaking respondents. The most significant components are: collective efficiency of a community, a satisfaction of the affiliative needs in a community, social perception of social interaction, foresight of successful interaction in a community, and normative correction of behavior under a communication influence.

**Key words:** community, uniting in community, collective efficiency, affiliative needs, social perception, successful interaction, and correction of behavior.

**Юрий Николаевич Гурьянов**

доктор психологических наук, профессор,  
Современная Гуманитарная Академия

**Александра Александровна Гайворонская**

кандидат психологических наук, доцент,  
Современная Гуманитарная Академия

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Смоленский гуманитарный университет»

**СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ  
РУКОВОДИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ**

Содержание социальных представлений об образе руководителя отражают систему требований к качествам личности и выступает как основание для оценки реального руководителя, его управленческой деятельности, результативности, профессионализма и компетентности. Содержание социальных представлений об образе руководителя конструирует отрефлексируемый в сознании образ руководителя, соединяющий в себе знания и индивидуальный опыт управленческого взаимодействия. Реконструкция этого содержания отражает потребностно-мотивационные характеристики их субъекта.

**Ключевые слова:** реконструкция содержания социальных представлений, образ руководителя, обыденное коллективное знание.

Реконструирование содержания социальных представлений о руководителе, его образе является интересным для психологического исследования, так как связано с изучением деятельности субъекта, его межличностных отношений.

Социальные представления выражают связь субъекта с социальной действительностью и являются особой формой обыденного коллективного знания, усваиваемого отдельным субъектом. «Основные функции социальных представлений — сохранение стабильности сознания, детерминация поведения, интерпретация фактов и их включение в существующую у индивида картину мира» [1; 91]. Одни представления, чтобы стать принятыми, требуют усилий личности, другие могут блокироваться, третьи — усваиваются автоматически, представления могут быть либо умозрительными абстракциями, либо выражать позицию, либо становятся основанием, опорой для личности. Личность, определяя социальные представления, их возникновение и особенности, в процессе своего становления сама находится под влиянием этих представлений. Представления всегда личностны, они принадлежат ему и несут в себе личностную специфику [1].

В нашем исследовании нас интересовало, каким содержанием, какими образами наполнены представления о руководителе. С. Л. Рубинштейн отмечает: «Под образом в собственном гносеологическом смысле надо разуметь отнюдь не всякое чувственное впечатление, а лишь такое, в котором

явления, их свойства (форма, величина) и отношения предметов выступают перед нами как предметы или объекты познания» [9; 74]. Само понятие образ включает отношение субъекта к тому, что отражено этим образом. Психический образ, по А. Н. Леонтьеву, состоит из чувственной ткани, значения и смысла, опосредствуется внешними воздействиями в процессе деятельности, где с другой стороны внешние воздействия создают соответствующие образы, которые выражаются в индивидуальных системах значений [4]. Субъект мыслит о социальной действительности, обладая собственной имплицитной теорией причин и следствий разных событий, устанавливает отношения с окружающими, проходит этапы своего жизненного пути.

В «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова «руководитель» определяется как «человек, руководящий чем-нибудь, возглавляющий что-либо, являющийся чьим-то наставником» [6].

В современных исследованиях образ руководителя подробно изучается, а именно Р. Стогдилл выделил следующие черты, описывающие образ руководителя: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность, независимость, общительность [13]. Г. Кунц и О'Донелл предлагают качества руководителя: желание руководить, умственные способности, коммуникабельность и честность [7]. Б. Карлофф выделяет следующие деловые качества: а) умение моделировать ситуацию, способность к анализу; б) умение быстро реагировать в непредвиденных ситуациях; в) способность разработать стратегию изменений; г) наличие организаторских способностей; д) способность использовать в ходе изменений надежные, передовые методы управления [8]. У руководителя Э. С. Чугунова выделяет административно-организаторские умения, морально-этические характеристики, качества ума, профессиональные умения, социальную направленность, мотивацию [11]. Для успешной деятельности руководителя, по мнению О. А. Бабенко, важно: стремление к успеху (ориентация на достижение, стремление обладать, решительность, доверие к себе); осторожность (добросовестность, внимание, порядочность, честность, точность, признание со стороны окружающих); самоопределение (свобода, самоопределение, открытость); социальная компетентность (компетентность, разговорчивость, общительность, готовность к обсуждению, сила убеждения, обаяние, дружественное отношение к организации, уверенная манера держать себя) [2]. Бараусова О. В., изучая особенности образа руководителя, полагает, что он может быть охарактеризован как совокупность личностных и поведенческих характеристик, используемых подчиненными при описании руководителя [3]. Л. А. Ясюкова считает, что для руководителя важен уровень выраженности отдельных профессионально важных свойств личности, и характер взаимосвязи между ними [12]. Важнейшей объективной характеристикой, на взгляд Н. А. Никифоровой, можно считать формальный статус руководителя, определяющий социальную дистанцию, объем и качество информации об объекте, предъявляемые к руководителю требования и обращенные на него ожидания [5].

Мы полагаем, что наличие разных точек зрения на содержание данного образа «руководителя» не ведет к противоречиям между ними, а помогает рассмотреть данное понятие в разных аспектах.

В нашем исследовании приняли участие 31 студент в возрасте от 19 до 25 лет, мужского пола, обучающиеся в Смоленском гуманитарном университете.

Респондентов просили в виде свободных рассказов (по методике М. И. Володиковой, Н. Л. Смирновой) описать свои представления о руководителе: используя конкретные примеры из личного опыта, вспомнить конкретного человека, известного им, о котором они могли бы сказать, что это настоящий руководитель, описать образ идеального руководителя и назвать качества, присущие руководителю.

Анализируя содержание протоколов (контент-анализ), мы выявляли представления (дескрипторы), рассматривая такие единицы, как слово, предложение, тема, идея, персонаж, пример жизненной ситуации.

Описание представлений об образе руководителя, условно можно подразделить на личностные характеристики, поведенческие и профессиональные (тип руководителя и его статус в коллективе, степень владения профессиональными методами и технологиями управления коллективом, наличие навыков стратегического планирования, организаторских умений, способностей к объективной независимой оценке, прогрессивному развитию). Различия при описании представлений об образе руководителя — это, прежде всего, различия в понимании образа, роли руководителя, а именно: связанные с достижением целей; построением взаимоотношений; степенью ответственности.

Контент-анализ протоколов позволил выделить дескрипторы (описания) в порядке убывания количества упоминаний испытуемыми, которые составили следующую картину. Руководитель — *это справедливый, честный, умный, коммуникабельный, авторитетный, добрый, ответственный, с чувством долга, целенаправленный, решительный, компетентный, требовательный, сдержанный, выдержанный, строгий, сильный духом, рассудительный, уверенный в себе, настойчивый, сильный, бескорыстный, настойчивый, умеющий управлять людьми, исполнительный, законопослушный, раскрепощенный, разносторонний, доброжелательный, отзывчивый, с организаторскими способностями, обладающий стойкостью, самодисциплинированный, трудолюбивый, патриотичный, выносливый, ловкий, соvestливый.*

Описывая свои представления об образе руководителя, респонденты испытывали трудности, идеализируя его образ. В протоколах наблюдаются исправления, зачеркивания. Отказов от участия в исследовании не было, но в некоторых протоколах (5 %) проявилось формальное описание своих представлений об образе руководителя: *«выполнять действия, достойные руководителя» (Павел 20 л.), «руководитель должен руководить» (Дмитрий 21 г.).* Лидирует по количеству упоминаний в протоколах дескриптор «справедливый». В протоколах респондентов представления об образе руководителя выражены действия: *«заставлять людей выполнять то, что*

ему нужно, вести за собой людей, не нарушать нормы морали и закона» (Тимофей 21 г.). «Разрешать любые конфликты» (Вадим 19 л.). «Равномерно распределять нагрузку у подчиненных» (Дмитрий 20 л.). «Помогать своим подчиненным» (Саша 20 л.). «Совершенствовать свои профессиональные качества» (Сергей 20 л.). «Обучать, воспитывать» (Андрей 19 л.). «Поощрять и наказывать» (Петр 20 л.). Представления об образе руководителя, по мнению респондентов, связаны с нравственными характеристиками: «Не завидовать, правильно управлять» (Станислав 20 л.). «Забота о людях, их обучение» (Сергей 20 л.). «Делает так, как велит долг» (Сергей 20 л.). «Создавать стимул для подчиненных» (Василий 25 л.). «Все усилия должны быть направлены на улучшение отношений между ними» (Евгений 20 л.).

Примером идеального руководителя были названы (расположены в порядке убывания количества упоминаний): Г. К. Жуков (35 %), И. В. Сталин (25 %), А. В. Суворов (19 %), А. Македонский (16 %). Также были названы имена В. И. Ленина (9 %) и А. Гитлера (6 %). Из современников был назван Уго Чавес. В одном из протоколов примером идеального человека был назван: «Реальный человек — Ю. Б. (подполковник запаса, участник боевых действий в Чечне)» (Антон 20 л.). 2 % респондентов полагают, что идеального руководителя нет. Респонденты, вспоминая конкретного человека, о котором могли бы сказать, что это настоящий руководитель, называли (58 %) друзей, родственников (отец, братья), описывали своих (19 %) знакомых: «Полковник А. Д., потому что честен и справедлив» (Юрий 21 г.). 22 % считают, что им не известен конкретный человек, обладающий качествами настоящего руководителя.

Содержание социальных представлений об образе руководителя отражает систему требований к качествам личности и выступает как основание для оценки реального руководителя, его управленческой деятельности, результативности, профессионализма и компетентности.

Содержание социальных представлений об образе руководителя конструирует отрефлексируемый в сознании образ руководителя, соединяющий в себе знания и индивидуальный опыт управленческого взаимодействия. Реконструкция этого содержания отражает потребностно-мотивационные характеристики их субъекта.

Рассмотрение содержания социальных представлений, в том числе об образе руководителя, является, на наш взгляд, одним из индикаторов состояния современного сознания общества.

### Список использованных источников

1. Абульханова К. А. Социальное мышление личности. Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. — М.: ИПРАН, 2002. — С. 88–103.
2. Бабенко О. А. Профессионально важные качества менеджера // <http://psi.lib.ru/statyi/sbornik/profklm.htm>
3. Бараусова Оксана Владимировна. Образ руководителя у подчиненных как фактор эффективности деятельности группы : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. — Москва, 2004 — 133 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Смысл. — Академия, 2004. — 352 с.
5. Никифорова Наталья Александровна. Формальный статус руководителя как детерминанта восприятия его подчиненными : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. — Иваново, 1998. — 168 с.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д. Н. Ушакова.
7. Куц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. — М. : Прогресс, 1991.
8. Карлофф Б. Деловая стратегия. — М., 1991.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
10. Смирнова Нина Павловна. Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. — Москва, 2003. — 187 с. РГБ ОД, 61:03-19/536-1.
11. Чугунова Э. С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров / отв. ред. В. А. Ядов. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. — 160 с.
12. Ясюкова Л. А. Социально-психологическое прогнозирование профессионального развития руководителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / ЛГУ. — Л., 1988. — 16 с.
13. Stogdill R. M. Handbook of leadership. — N. Y., 1974.

### **Ю. М. Гурьянов**

доктор психологічних наук, професор,  
Сучасна гуманітарна академія

### **О. О. Гайворонська**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Сучасна Гуманітарна Академія,  
Недержавна освітня установа вищої професійної освіти  
«Смоленський гуманітарний університет»

## **ЗМІСТ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБРАЗ КЕРІВНИКА У СТУДЕНТІВ**

### **Резюме**

Зміст соціальних уявлень про образ керівника відбиває систему вимог до якостей особи і виступає як підстави для оцінки реального керівника, його управлінської діяльності, результативності, професіоналізму і компетентності. Зміст соціальних уявлень про образ керівника конструює отрефлексований у свідомості образ керівника, що сполучає в собі знання і індивідуальний досвід управлінської взаємодії. Реконструкція цього змісту відбиває потребностно-мотиваційні характеристики їх суб'єкта.

**Ключові слова:** реконструкція змісту соціальних представлень, образ керівника, буденне колективне знання.

**Y. Gur'yanov**

doctor of psychological sciences, professor  
Modern Humanitarian Academy

**A. Gayvoronskaya**

candidate of psychological sciences, professor  
Modern Humanitarian Academy  
Private educational institution of higher education Smolensk Humanitarian  
University

**CONTENTS OF STUDENTS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF IMAGE  
OF ADVISER**

**Summary**

Contents of social representations of the image manager, system requirements reflect the qualities of the person and act as a basis for evaluation of the real leader, his management activities, effectiveness, professionalism and competence. Contents of social representations of the image head designs image in the minds of the head that combines knowledge of managerial experience and individual interaction. Reconstruction of the content reflects the requirement — motivational characteristics of the subject.

**Key words:** reconstruction of the maintenance of social representations, image of the head, ordinary collective knowledge.



**Ярослав Гошовський**

доктор психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
кафедра педагогічної та вікової психології

**ТРАНСФОРМАЦІЇ БІОДРОМАЛЬНОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ  
В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ**

Стаття розкриває психологічні особливості негативного впливу депривації на життєвий шлях особистості. Встановлено специфіку онто- і соціогенезу депривованих дітей, проаналізовано основні типи порушень їхнього психічного розвитку, запропоновано медіально-рефлексійний тренінговий підхід для їхньої ресоціалізації.

**Ключові слова:** депривація, депривована особистість, біодромальний шлях, іррегулярний розвиток, дезонтогенез, медіально-рефлексійний тренінг, ресоціалізація.

*Постановка проблеми.* В умовах глобальної трансформації людської спільноти на зламі тисячоліть особливої актуальності набуває проблемо-генний спектр, зумовлений нагальністю сцієнтичного осмислення подальших шляхів розвитку людини як біосоціальної істоти, що існує в загроженому екологічними, політичними, економічними, ментальними та іншими чинниками середовища. Спроби футурологічного віднайдення можливих сценаріїв особистісного виживання в умовах ймовірних кліматичних і геополітичних катаклізмів мимоволі впираються в основну дефініцію — «розвиток», тобто у встановлення біологічних і соціальних потенціалів людини, спроможної протистояти таким надскладним викликам часу і рухатися далі вперед у планетарному хронотопі.

Розвиток як двоєдиний еволюційно-інволюційний феномен є основним способом існування людини впродовж біодромального шляху, а її особистісний рух до свободи, самоздійснення та самоактуалізації як універсального суб'єкта вільної, творчої діяльності складає ключовий сенс індивідуальної екзистенції. Звичайно, особистість, що розвивається в деприваційній системі, в режимі перманентних різнотипних обмежень для повноцінного життєіснування, зазнає істотних ускладнень і потребує нагальної та кваліфікованої психологічної допомоги, адже постійно перебуває в кризовій, помежовій, лімінальній ситуації. На наш погляд, *депривований розвиток відрізняється певною специфікою етіопатогенезу і феноменологічних проявів, тому його слід розглядати в контексті таких основних психологічних синдромів, як недорозвинення, асинхронний, іррегулярний розвиток і пошкоджений розвиток.* Базовим критерієм депривованого розвитку потрібно вважати іррегулярність або атиповість розвитку, які є, по суті, свідченням психічного дезонтогенезу. Безперечно, виділення депривованого розвитку в самостійну групу психологічних синдромів дозволить, напри-

клад, не лише позначити критерії діагностики дітей — вихованців інтернатних закладів закритого типу, які потребують спеціального психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу, але й здійснити разом з симптомологічною діагностикою етіопатогенетичне вивчення, що допоможе визначити основні підходи до комплексної ресоціалізаційної (психореабілітаційної, рекреаційної, ревіталізаційної) роботи з людьми, ураженими депривацією.

*Результати теоретичного аналізу проблеми.* Феномен депривації має розгалужені філософські (А. Адлер, Ю. Габермас, К. Горні, С. Максименко, Ж.-П. Сартр, П. Фрейд, В. Франкль, А. Фройд, Е. Фромм), соціологічні (Є. Головаха, Е. Дюркгейм, Н. Паніна, А. Шюц), економічні (С. Ланслей, Дж. Мак, С. Рінген, П. Таунсенд), психолого-правові (О. Глотчкін, М. Костицький, В. Медведєв, В. Пірожков, О. Северов, В. Синьов), культурологічні (М. Гусельцева, В. Кайгер, Р. Кісь, Н. Лебедева, Б. Пфау-Еффінгер, Я. Радевич-Винницький), психолого-педагогічні (Г. Бевз, Дж. Боулбі, В. Васютинський, І. Дубровіна, Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек, Л. Осмак, А. Прихожан, А. Рузька, Т. Юферева) та інші виміри, однак спільною провідною тезою чи не всіх підходів є визнання дихотомійної розщепленості існування людини внаслідок численних та різнотипних блокуваних потреб і негараздів.

Основними типами порушень психічного розвитку, які блокують повноцінне становлення депривованих дітей і перетворюють їхній онтогенез у дезонтогенез, є: 1) психічний недорозвиток як наслідок ранніх уражень головного мозку, часто зумовлений спадковістю, внутрішньоутробними, пологовими і післяпологовими травмами; 2) затримка психічного розвитку, найтиповішою причиною якої є парціальна, мозаїчна травматизація мозку, що призводить до фіксації на попередніх етапах психічного розвитку, та загальної когнітивно-емоційної флуктуативності й інфантильності; 3) пошкоджений психічний розвиток, коли первинний нормальний психофізичний розвиток, через спадкове захворювання, інфекції чи травми центральної нервової системи, набуває ознак девіантності та поразення; 4) спотворений психічний розвиток як тяжкий синтез психічного недорозвитку і пошкоджень психічного розвитку; 5) дисгармонійний психічний розвиток, коли деякі показники розвитку відбуваються прискорено, а інші з ретардацією.

У дослідженні П. М'ясоїда відзначається, що «ненормативний психічний розвиток є особливим типом онтогенезу, що відбувається, залежно від рівня життя, у межах між психічною нормою і психічною аномалією за біологічних, соціальних та психологічних умов» [7, 177].

Процес розвитку передбачає вплив багатьох факторів, серед яких важливе місце належить врахуванню статевих відмінностей, міри узгодженості, механізмів компенсації тощо [2; 4; 6; 8]. Вирішальне значення синхронізації дозрівання і впливу середовища виражається у понятті критичного періоду — проміжку часу, в якому певний середовищний фактор може викликати певний ефект. Дисгармонії розвитку, маючи найтиповішу недевіантну шкалу: від акселерації до ретардації, теж потребують виваженого

й наполегливого наукового психолого-педагогічного вивчення, особливо ж у підлітковому віці — перехідному і кризовому. Гармонійне і якісне узгодження різномодальних впливів середовища дуже важливе для вирішення нагальних проблем, пов'язаних як із навчанням та вихованням у школі й сім'ї, так із попередженням і зниженням негативних наслідків для депривованих дітей, зокрема, байдужого і жорсткого ставлення до них, як до занедбаних соціальних аутсайдерів.

Загалом, соціально-психологічні складнощі і специфіка режиму різновидових обмежень дозволяють стверджувати про іррегулярність розвитку депривованих дітей. Основною ознакою іррегулярного розвитку є незрілість особистісного становлення і психофізіологічної діяльності організму в результаті його недостатньої вікової сформованості в умовах збідненого виховного і соціального впливу як наслідок сенсорного, емоційного, інформаційного дефіциту, мізерності опіки й вузькості соціальних контактів. У таких кризових ситуаціях під загрозою опиняються процеси контролю результативності поведінки і коректування стану організму, а в результаті блокується реалістичне й оптимістичне програмування життєдіяльності.

Результати наших теоретико-емпіричних досліджень дають підстави стверджувати, що спектральна різноманітність проявів іррегулярності розвитку в депривованих підлітків проявляється в: уповільненні й дезорганізації розвитку психічних процесів, зокрема, становленні дослідницької поведінки на ранніх щаблях онтогенезу, зниженні пізнавальних інтересів комунікативно-гностичної активності, утрудненні в розумінні і передбаченні подій, недостатності інтелектуального розвитку; деформованості самосвідомості, особистісних «викривленнях» і відсутності базової довіри до людей, несформованості довільних форм поведінки; зниженні комунікативної активності і труднощах встановлення контактів з широким соціумом, порушенні процесу соціального і професійного самовизначення; нерівномірності й ослабленні процесу психофізичного розвитку, зниженні функціональної активності організму внаслідок недостатньої сформованості адаптаційних механізмів, що може призвести до виснаження його внутрішніх резервів, а зрештою — до дезадаптації в школі та розвитку різного роду психосоматичних захворювань; соматичній ослабленості і хронічних хворобах; загальному психофізичному й соціальному інфантилізмі тощо [2].

Розгалужені наукові дослідження у векторах «нормальний психічний розвиток — порушений психічний розвиток» («норма — депривація») дозволяє здійснити насамперед потужний теоретико-емпіричний та методологічний потенціал генетичної психології як інноваційної парадигми в культурно-історичній психології та психології розвитку загалом [2; 6].

Депривована особистість переживає амбівалентність та пригнічення особистісних потенціалів, у неї розбалансований і притлумлений хронотоп [2]. Як вважає Ю. Курбаткіна, просторово-часові проблеми особистості найкраще трактувати крізь призму класичного психоаналізу, де ідеї наближення до світу (аж до злиття з ним) і віддалення від нього (аж до відчуження) є наскрізними: ідентифікацію та сепарацію слід розглядати як діалектично

пов'язані між собою механізми особистісного розвитку, а інтроєкцію та проєкцію, також з протилежними напрямками, — як основи соціалізації та розвитку Его [5]. Про подібне веде мову Ю. Александровський, стверджуючи, що депривованій особі властиві соціально-стресові розлади, які розвиваються здебільшого за моделлю типових посттравматичних стресових розладів і є масовими проявами станів психоемоційної напруженості та психічної дезадаптації, які характерні трансформаційному суспільству [1]. Отож пригнічений або трансформований хронотоп депривованої людини виступає самостійним психотравмуючим чинником, впливаючи на базальні пласти особистісної психоструктури та проявляючись у неадекватній (часто девіантній чи асоціальній) поведінці. В. Залевський відзначає існування структурно-рівневої ригідизації депривованої особистості, що зумовлює специфіку прояву фіксованих форм поведінки. На тлі замкненого, деприваційного життєіснування людини досить часто можуть виникати порушення відносин усередині групової структури, а самі фіксовані форми поведінки теж зазнають зміщень і видозмін [3].

На наш погляд, проблема депривації розвитку як пригнічення просторово-життєвих перспектив постає надзвичайно гостро для дітей, які виховуються в умовах депривації сімейної взаємодії. Це зумовлено насамперед тим, що закритий навчальний заклад відгороджує дитину від широких соціальних зв'язків з навколишнім світом, унеможлиблює отримання емоційно-психологічної підтримки від близьких, рідних людей, стимулює відчуття самотності і знехтуваності. Відчутна різниця соціальних ситуацій розвитку вихованців загальноосвітніх шкіл та їх однолітків з інтернатних закладів зумовлена ще й тим, що вони займають не однакове місце в системі доступних їм суспільних відносин. Нами встановлено, що якісне насичення, багатство, адекватність і стабільність ресоціалізації дитини навчально-виховного закладу закритого типу безпосередньо залежать від градуїзованості темпоральної деприваційної шкали — пізніші форми мають полегшений, згладжений, малопомітніший вплив у порівнянні з гостротою ранніх форм депривації.

Хаотизм і невизначеність перспектив соціального розвитку суспільства, соціальна незахищеність, матеріально-побутові труднощі, відсутність підтримки з боку рідних посилюють розгубленість вихованців інтернатних закладів щодо вибору лінії поведінки у взаємодії з мікро- та макросоціумом.

З метою оптимізації ресоціалізаційної роботи з депривованими дітьми нами розроблено медіально-рефлексійний тренінговий підхід. Основне призначення медіально-рефлексійного тренінгу як одного з методів розвивальних особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості й індивідуальні здібності депривованої дитини, допомагати в становленні її суб'єктності, просоціальності, творчої самореалізації та саморозвитку. Загалом, технологія медіально-рефлексійного підходу передбачає ключовою ознакою посередництво в конфлікті та є діалогічною/полілогічною методикою його вирішення за типом «виграти — виграти».

Основними синтезуючими напрямками медіально-рефлексійного підходу повинні стати насамперед такі: різновекторність зусиль — спрямування ресоціалізаційного процесу на різні сфери життєдіяльності депривованої людини; партнерство — багатопланове залучення особистості, яка ресоціалізується, до власного психологічного й особистісно-статусного відновлення; градуїзованість і поступальність — створення «перехідних щаблів» упродовж процесу ресоціалізування.

Використання медіально-рефлексійного тренінгу в практичній діяльності психологів і соціальних педагогів оптимізує процес ресоціалізації депривованих осіб, ставши хорошим підтвердженням доцільності залучення інноваційних технологій у вітчизняну освітню систему.

Медіально-рефлексійна суть тренінгу дозволяє суттєво нейтралізувати болісні сенси складного ресоціалізаційного переходу депривованої особистості до норм соціального буття. Маючи в основі профілактично-корекційну природу, медіально-рефлексійний тренінг у віковичній діаді «допомога — репресія» обирає спосіб примирення, який передбачає обережне, поступове, виважене повернення депривованої особистості до існуючих соціокультурних норм і засад. Тренінг культивує партнерські імпульси, вичерпність і конфіденційність ситуації ресоціалізування, нейтральність медіатора тощо.

Корекційно-терапевтичні аспекти медіально-рефлексійного тренінгу крізь призму ресоціалізаційної діяльності сприяють наданню психологічної допомоги депривованій особистості, насамперед досягненню адекватної самоакцептації та самооцінки; усвідомленню причин фрустрації, пригніченості та їх подолання; реставрації адаптивності; зміні ієрархії в системі цінностей і домагань; створенні ситуації антинавіювання; формуванні самоповаги й почуття гідності; набутті навичок повноцінного спілкування в новому недепривуючому довіллі. Медіально-рефлексійний тренінг сприяє корекції ставлення до життя за умови отримання навичок вольового рішення вибору і прийняття рішення; мобілізації та самоорганізації; досягненню стійкості до неприємностей, загроз, конфліктів; оптимістичного ставлення до реальності, подолання труднощів і перешкод. У психологічному плані остаточною метою медіально-рефлексійного тренінгу повинна стати реабілітація клієнтів у власному сприйнятті, думках, почуттях; позитивне прийняття ресоціалізованою особистістю нових умов життя; реставрація гідності й оптимізму; вироблення власних життєстверджувальних у новому довіллі стратегій і тактик; позбавлення дискомфорتنних і деструктивних ознак деприваційного синдрому тощо.

Медіально-рефлексійний тренінг базується на принципі «самокерованої діяльності», суттю якого є змога показати депривованій особистості чітко визначений шлях уперед, розкриття потенціалу і перспектив розвитку в новій недепривованій ситуації розвитку, тобто соціо-психореабілітаційний шлях до саморозвитку і самоактуалізації.

Специфіка медіально-рефлексійного тренінгу полягає у відсутності загального конфлікту між учасниками і зводиться насамперед до подолання деяких розбіжностей у поглядах (які в депривованих дітей здебільшого

набувають конфліктного забарвлення) з метою вироблення тактик і стратегій щодо нейтралізації травматогенного деприваційного минулого та успішного ресоціалізаційного переходу до нових статусно-рольових моделей життєіснування. Особлива роль медіатора зводиться до того, що він та учасники Т-групи обопільно зацікавлені в успішному вирішенні конфліктних ситуацій та віднайденні ресоціалізаційних позитивів усіма учасниками. Тобто це своєрідне долання «робочих» конфліктних ситуацій завдяки активізації учасниками механізмів самосвідомості, зокрема, рефлексії, та емпатійний медіально-посередницький вплив психолога-ресоціалізатора. *Водночас основною метою нейтралізації проміжних конфліктів є вирішення мега-конфлікту на рівні «особистість — депривація», який існує в явному чи латентному стані в кожній дитини, яка позбавлена сімейної опіки та виховується в інтернатних установах.*

Актуальний психічний розвиток депривованих дітей відбувається з перевагою негативних і тривожних тональностей, що пояснюється як зростаючою активністю відчуттів самотності, знехтуваності й занедбаності, так і складністю гетерохронних змін. Актуальна соціальна безпорадність вихованців закритих установ негативно корелює з усталеністю цілепокладання, зокрема, наявністю реальних цілей у житті, тому будь-які соціальні ускладнення і перепони в минулому і теперішньому способі життєдіяльності зумовлюють хаотичність, розмитість, дифузність або й цілковиту відсутність цілей на майбутнє.

*Висновки.* Загалом, слід відзначити, що депривація позитивно корелює з тривожністю, агресивністю і низькою самооцінкою, а її відсутність можна розглядати як одну з найважливіших умов душевного здоров'я і комфорту людини. Депривація є соціально-екзистенційним фактом надзвичайної важливості, адже набуває ознак перманентної особистісної кризи і дисфункції та, по суті, завжди є викликом нормальній еволюції й онтогенезу людини як психосоціальної істоти. Своєю глибиною і потужністю вона загрожує повноцінному розвитку на всіх рівнях, призводячи до своєрідної інволюції — соціального аутсайдерства, до того ж ускладненого численними девіантними психологічними особливостями. Внаслідок переживання деприваційного синдрому відбувається зниження загальної вітальної стійкості і рівня психосоціальної збалансованості людини, а процес її становлення характеризується звуженням комунікативної активності, психоемоційною фрагментарністю й тенденціями до соціальної аутизації, астенії, депресії тощо. Діти, позбавлені сімейної опіки, перебуваючи у режимі депривації, зазнають численних соціально-психологічних негараздів і деструкцій, а їхня повсякденна життєдіяльність затьмарюється різновидовими обмеженнями розвитку, що вражають базові конструкти психоструктури і негативно впливають на власний біодромальний досвід і потенціал кожної дитини. Деприваційне пригнічення поведінки, що є типовим у закритих авторитарних чи посттоталітарних суспільствах, обмежує акційну (діяльнісну, експансивну, ділову, дієву, рушійну) поведінкову активність, в якій особистість може проявитися, «стати дійсною», самоактуалізуватися. Наукове обґрунтування та розробка цілісної системи

психореабілітації депривованої особистості засобами генетичної психології посприяє вирішенню дуже важливих соціально-психологічних проблем нашого нестабільного суспільства, призведе до гуманізації та гармонізації процесу повернення до усталених і повноцінних соціокультурних норм життєіснування значної кількості депривованих людей. Генетично-психологічні засоби дають можливість встановити широке тло соціально-психологічних чинників і механізмів допомоги знедоленим дітям в умовах соціальної депривації та здійснити широкий і різновекторний збір емпіричних показників про динаміку психологічних характеристик і потенціалів особистісних ресурсів дітей закритих освітніх закладів. Потрібно організовувати рекреаційно-оздоровчі соціально-психологічні середовища життєдіяльності людини, завдяки яким можна нейтралізувати болісні синси й нашарування деприваційного синдрому. Активне застосування методологічних підходів і розвивально-психореабілітаційного потенціалу генетичної психології посприяє вирішенню численних проблем ресоціалізації депривованої особистості нашого трансформаційного суспільства.

### **Список використаних джерел**

1. Александровский Ю. А. Социально-стрессовые расстройства / Ю. А. Александровский // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. — 1992. — № 2. — С. 5–10.
2. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Ярослав Олександрович Гошовський. — Дрогобич : Коло, 2008. — 480 с.
3. Залевский Г. В. Теория субъекта и фиксированные формы поведения / Г. В. Залевский // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 3. — С. 32–36.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
5. Курбаткина Ю. В. Процесс сепарации и индивидуации с точки зрения традиции объектных отношений и Я-психологии / Ю. В. Курбаткина // Психология и жизнь. — М. : МОСУ, 2001. — Вып. 2. — С. 75–82.
6. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К. : Издательство ООО «КММ», 2006. — 240 с.
7. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. — [2-ге вид., допов.] — К. : Вища школа, 2001. — 487 с.
8. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре. — К. : Юніверс, 2003. — 168 с.

**Я. Гошовский**

доктор психологических наук, доцент,  
Волынский национальный университет имени Л. Украинки

**ТРАНСФОРМАЦИИ БИОДРОМАЛЬНОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ**

**Резюме**

Статья раскрывает психологические особенности негативного влияния депривации на жизненный путь личности. Установлена специфика онто- и социогенеза депривированных детей, проанализированы основные типы нарушений их психического развития, предложен медиально-рефлексионный тренинговый подход для их ресоциализации.

**Ключевые слова:** депривация, депривированная личность, биодромальный путь, иррегулярное развитие, дезонтогенез, медиально-рефлексионный тренинг, ресоциализация.

**Y. Hoshowsky**

Candidate of psychological sciences, docent,  
Volyn National University named after L. Ukrainka

**TRANSFORMATIONS OF VITAL WAY OF PERSONALITY  
ARE IN THE CONDITIONS OF DEPRIVATION**

**Summary**

The article exposes the psychological features of the negative influencing of deprivation on the vital way of personality. The specific of ontogenesis and socialgenesis of deprived children is set, the basic types of violations of their psychical development are analysed, it is offered medial-reflection training for their resocialisation.

**Key words:** deprivation, deprived personality, vital way, irregular development, medial-reflection training, resocialisation.



**Елена Ивановна Ерошенкова**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Белгородский государственный университет,  
факультет психологии,  
кафедра педагогики

**КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВО В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА  
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА\***

В статье раскрываются проблемы культуротворчества в исследовательской деятельности как условия реализации научного потенциала личности студента, дается понятие культуротворчества, представлены рекомендации, способствующие реализации культуротворчества студентов в исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** культуротворчество, исследовательская деятельность, научный потенциал личности.

Проблема развития личностного потенциала студента в условиях трансформационных изменений в обществе тесно связана с проблемой развития научного потенциала личности. В современном образовательном пространстве развитие научного потенциала личности в студенческой среде рассматривается как важнейшее стратегическое направление совершенствования качества профессиональной подготовки будущего специалиста и является центральной задачей высшей школы России. Реализация данной задачи происходит через вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность при совместном культуротворчестве с преподавателями вуза, специалистами в определенных научных сферах.

Под культуротворчеством в исследовательской деятельности понимается творчество личности, направленное на созидание нового в культуре, на присвоение культурных ценностей в процессе становления индивидуальной исследовательской культуры, на творение собственной индивидуальной культуры будущего специалиста-исследователя, ориентированного на инновации в соответствующей области знаний. Культуротворчество в исследовательской деятельности способствует ценностному самоопределению личности в культуре и ее участию в культурогенезе [1].

Культуротворчество будущих специалистов в исследовательской деятельности направлено на создание некоего научного продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, нестандартностью. Оно предполагает включение студентов в решение реальных научных проблем, связанных как с изучаемой ими предметной областью, так и с освоением будущей профессиональной деятельности. При этом у студентов раскрываются вну-

---

\* Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Госконтракт № 02.740.11.0426.

тренные ресурсы личности, ее интеллектуальные и творческие способности, научный потенциал [2].

Как системообразующее условие реализации научного потенциала личности студента культуротворчество в исследовательской деятельности содействует формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений и навыков, помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт. В процессе научного поиска происходит развитие склонностей студентов к научно-исследовательской деятельности, формирование у них научного мышления, расширение теоретического кругозора и научной эрудиции, создание предпосылок для самореализации творческих и исследовательских способностей студентов, создание условий для популяризации научных знаний и достижений в молодежной среде, осознание необходимости дальнейшего самосовершенствования, саморазвития.

Основными принципами организации в вузе культуротворческой исследовательской деятельности являются принцип учета индивидуальности студента, его способностей и возможностей и принцип интегративности, определяющий взаимосвязь исследовательского, учебного, воспитательного и других процессов, происходящих в вузе.

Развитие способности студентов к культуротворчеству в исследовательской деятельности с целью создания условий для реализации научного потенциала личности студента осуществляется как минимум в два этапа. На первом этапе предполагается овладение методами исследования, умениями представлять различные подходы к проблеме, навыками ведения дискуссии. Результатом этого этапа является введение теоретических знаний в научный оборот, что подразумевает публикации статей преподавателей и студентов в сборниках, выступления на научно-практических конференциях, публичные защиты исследовательских проектов.

Второй этап предусматривает практическую реализацию проведенных исследований: апробирование полученных материалов в учебно-воспитательном процессе вуза и на предприятиях. Такое понимание культуротворчества ведет к замыканию логической цепочки: «исследования — образование — инновации».

Приобщение студентов к культуротворчеству в исследовательской деятельности следует начинать с формирования у них мотивационной основы исследовательской деятельности. Это мотивы творческого овладения, стремление к самообразованию, творческому усвоению системно-научных знаний, умений; стремление к успеху, творческим достижениям; стремление к лидерству, к получению высокой оценки своей деятельности и т. д.

Культуротворчество студентов в научно-исследовательской деятельности обусловлено также сформированной у них эмоционально-волевой устойчивостью. Настойчивость в достижении цели и эмоции, связанные с успехами и неудачами, играют важную роль в научной работе студентов. Студент, участвующий в научной работе, способен преодолеть чувство боязни; четко организовывать свою деятельность и управлять своим поведением, контролировать свою деятельность и направлять ее на достижение целей.

Для участия в научно-исследовательской деятельности и достижения в ней уровня культуротворчества необходимо, с одной стороны, специально готовить студента к этой деятельности, с другой — шире включать исследовательский компонент в его профессиональную подготовку. Для этого необходимо формировать у студентов умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать и абстрагировать, выделять главное, отбрасывать второстепенное, комплексно оценивать обстановку, делать краткие выводы и принимать оптимальные решения, генерировать идеи, выдвигать гипотезы, вырабатывать независимость суждений, способность к предвидению и прогнозированию и т. п.

Большую роль в становлении культуротворчества молодых исследователей играют научный опыт, требовательность, настойчивость преподавателей, руководителей научных кружков и т. д. Преподаватели своим личным примером способны увлечь студентов в активную научную деятельность, передать им свой опыт и знания, ценностные ориентации, трудолюбие и целеустремленность. При организации подобной деятельности со студентами младших курсов можно использовать следующие формы работы: знакомство студентов с научно-исследовательскими работами выпускающих кафедр; организация встреч с учеными и посещение научных, отраслевых и проблемных лабораторий, научно-исследовательских институтов (НИИ), выставок; рассказ о научной деятельности преподавателей и о перспективах участвующих в ней студентов; проведение активистами научно-исследовательской работы студентов (НИРС) бесед с младшекурсниками; проведение тематических кураторских часов по привлечению студентов к занятию исследовательской деятельностью; организация работы «Школ молодых исследователей»; выпуск научными кружками сборников работ преподавателей и студентов. Также студентам младших курсов можно рекомендовать посещение лекций по методике и организации научных исследований, по научной организации самостоятельной работы и эксперимента, по методике работы с научной литературой; участие в занятиях в студенческих научных кружках или семинарах, в малых студенческих и научно-практических конференциях и т. д. Привлекая студентов к участию в научно-практических конференциях, необходимо помнить, что основная цель этих мероприятий — в многоаспектном обсуждении проблем в русле современных инновационных технологий, генерировании и озвучивании новых идей, возможностей их практической реализации, а также в повышении интереса студентов к актуальным проблемам науки и современности.

Культуротворческая программа на старших курсах значительно расширяется. Студенты участвуют в работе семинаров по методологии исследовательской деятельности для выработки навыков научной деятельности; изучают периодическую научную литературу по специальности и делают по ней обзорные выступления; выполняют конкретные исследования в научно-образовательных центрах (НОЦах), функционирующих на базе университета; участвуют в работе научно-практических конференций по проблемным вопросам, связанным со специальностью или в научных

студенческих семинарах по актуальным проблемам современной науки и техники; студенты осуществляют подготовку и защиту исследовательских проектов, реферативных, курсовых и выпускных квалификационных работ и т. д.; привлекаются к участию в Программе «Участник молодежного научно-инновационного конкурса» («У. М. Н. И. К.»), основной целью которой является выявление молодежи, стремящейся самореализоваться через инновационную деятельность, и стимулирование массового участия молодежи в научно-технической и инновационной деятельности путем организационной и финансовой поддержки инновационных проектов такой молодежи.

Также на старших курсах студенты, заинтересованные в занятии научной деятельностью и обладающие научным потенциалом, выполняют в курсовых и дипломных проектах элементы исследовательской работы, выходящей за рамки обязательной программы; посещают факультативные спецкурсы, читаемые выпускающими и профилирующими кафедрами; выполняют учебно-исследовательские работы (УИРС), которые в существующие формы учебных занятий включают элементы исследований.

Все чаще российские вузы с целью развития научного потенциала будущих специалистов привлекают студентов старших курсов к участию в выполнении хозяйственных и госбюджетных работ в научно-образовательных центрах (НОЦах), в лабораториях кафедр, заводов и в отраслевых, проблемных лабораториях. Полезную школу коллективного творчества и научного сотрудничества проходят студенты, участвуя вместе с научными сотрудниками в комплексных исследованиях, принимая участие в работе студенческих проектно-конструкторских, исследовательских, технологических или экономических бюро, научных группах кафедр, занятых разработками заказов производства. Помимо кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава студенческими научными группами могут руководить аспиранты и соискатели, работающие над диссертациями. Практика показывает, что наилучшие результаты могут быть достигнуты, если в рабочую группу входят студенты одного курса или одной группы.

Для получения соответствующего опыта старшекурсники, магистранты могут участвовать в оформлении (в качестве соавторов) заявок на изобретения, участвовать в лекторской работе по распространению знаний в области науки.

Систематическое общение будущих специалистов с научными сотрудниками, членами профессорско-преподавательского состава университета, куратором студенческой группы, научным руководителем, с коллегами по творчеству, а также совместные поиски, успехи и неудачи воспитывают у студентов настойчивость в достижении намеченной цели, умение трудиться в коллективе, придают будущему специалисту уверенность в своих силах, формируют творческое отношение к профессиональному труду, развивают его научный и творческий потенциал.

Студенты, обладающие высоким научным потенциалом, а также достигшие особых результатов культуротворчества в научно-исследовательской деятельности, имеют право заниматься по индивидуальным планам. Так,

в Национальном исследовательском университете «Белгородский государственный университет» (БелГУ) реализуется «Положение о порядке обучения перспективных студентов по индивидуальным планам», основными целями которого являются: качественное овладение объемом знаний и навыков по установленной специальности и дополнительными, более углубленными знаниями по выбранному направлению деятельности; овладение современными методами и средствами научных исследований; приобретение теоретических знаний и практических навыков; раскрытие и развитие аналитического мышления, творческих способностей и инициативы; воспитание трудолюбия и личной ответственности за качественное освоение программы подготовки, предусмотренной индивидуальным планом обучения. Обучаться по таким планам могут одаренные абитуриенты, победители олимпиад областного и российского уровней, успешно выдержавшие вступительные испытания при приеме в БелГУ; перспективные студенты, успевающие на «хорошо» и «отлично» и проявившие склонность к научно-исследовательской работе.

Таким образом, для успешного развития научного потенциала студентов российских вузов необходимо создать условия для возможности культуротворчества в исследовательской деятельности студентов, помочь им в определении своего круга интересов, в освоении основ творческой и научно-исследовательской деятельности, в формировании мотивов достижений в научной деятельности; обеспечить в вузе поле для творческой самореализации студентов и создать условия для реализации их личностного потенциала.

Развивая научный потенциал личности студента, необходимо учитывать некоторые рекомендации, обеспечивающие реализацию культуротворчества студентов в исследовательской деятельности. К таким рекомендациями относятся:

- неподавление интуиции студента, поощрение его за попытку использовать интуицию и направлять ее на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи;
- формирование у студентов уверенности в своих силах, веры в свою способность решить исследовательскую задачу;
- опора на положительные эмоции студентов (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т. п.);
- стимулирование стремления студентов к самостоятельному выбору научно-исследовательских целей, задач и средств их решения;
- поощрение в разумных пределах склонности студентов к риску;
- недопущение формирования конформного мышления, борьба с соглашательством и ориентацией на мнение большинства;
- развитие воображения, неподавление склонности к фантазированию, даже если оно иногда граничит с выдаванием выдумки за истину;
- формирование чувствительности к противоречиям, умения обнаруживать и сознательно формулировать их. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез;

– использование в обучении и воспитании студентов задач открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать;

– применение проблемных методов обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру студента в свою способность к таким открытиям;

– обучение студентов специальным эвристическим приемам решения задач различного типа;

– привлечение студентов к участию совместно с преподавателями в исследовательской деятельности, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему;

– поощрение стремления студента быть самим собой, его умения слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности студента, но и реально чувствовать, переживать ценность каждой личности студента.

Таким образом, развитие научного потенциала личности студента в контексте ее культуротворчества является основополагающей задачей совершенствования образовательного процесса в вузе, повышения конкурентоспособности, активности и самостоятельности выпускаемых специалистов. Занятия наукой в период обучения в вузе содействуют развитию научного потенциала студентов: формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных знаний, умений и навыков, овладению методологией научного поиска, обретению исследовательского опыта, осознанию необходимости дальнейшего самосовершенствования, саморазвития, самореализации в научной и профессиональной деятельности.

### **Список использованных источников**

1. Зелеева В. П. Культуротворчество в процессе изучения педагогики в классическом университете [Текст] / В. П. Зелеева // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2007. — Том 149, кн. 1. — С. 123–130.
2. Исаев И. Ф. Куратору студенческой группы: от теории к практике: учебное пособие / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2009.

**О. И. Ерошенкова**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Белгородский государственный университет

**КУЛЬТУРОТВОРЧИСТЬ В ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ  
СТУДЕНТА**

**Резюме**

У статті розкриваються проблеми культуротворчості в дослідницькій діяльності як умови реалізації наукового потенціалу особистості студента, дається поняття культуротворчості, представлені рекомендації, які сприяють реалізації культуротворчості студентів у дослідницькій діяльності.

**Ключові слова:** культуротворчість, дослідницька діяльність, науковий потенціал особистості.

**E. Eroshenkova**

candidate of psychological sciences, Senior Lecturer,  
Belgorod State University

**CULTURAL CREATIVITY IN RESEARCH ACTIVITIES  
AS A CONDITION OF EXPLOIT THE SCIENTIFIC POTENTIAL  
OF STUDENT**

**Summary**

The article describes the challenges the cultural creativity in research activities as a condition for the realization of the scientific capacities of student, given the notion of cultural creativity, the recommendations are shown to facilitate the implementation of the cultural creativity of students in research activities.

**Key words:** cultural creativity, research, scientific potential of the individual.

**Илья Федорович Исаев**

доктор педагогических наук, профессор,  
Национальный исследовательский университет  
«Белгородский государственный университет»

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

В статье раскрываются вопросы, связанные с развитием педагогического творчества преподавателя и его профессионально-педагогической культуры в контексте инновационных процессов в системе профессионального образования. Представлена авторская позиция о профессионально-педагогической культуре как мере и способе творческой самореализации личности.

**Ключевые слова:** педагогическое творчество, творческая самореализация личности, профессиональная культура, инновации в образовании.

Обобщая различные точки зрения ученых о взаимоотношении культуры и личности, можно констатировать два момента. Во-первых, проблема культуры — это проблема взаимодействия людей, при котором происходит взаимообразное их формирование. Во-вторых, культура имеет личностно-творческую природу. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию культуры, так как вне его культура выступает лишь потенциальной возможностью культурной деятельности. При этом важно отметить, что процесс творческого развития личности, как процесс распределения культуры, обусловлен не усилиями отдельных «интеллектуальных групп общества», а собственной общественно-преобразовательной деятельностью личности в условиях инновационных изменений в системе образования.

В контексте инновационной стратегии учебно-воспитательного процесса существенно возрастает роль преподавателя как непосредственного носителя новаторских процессов. Его инновационная деятельность становится обязательным компонентом личной педагогической системы. [3] При всем многообразии технологий обучения: диалогических, компьютерных, проблемных, модульных и др. реализация ведущих педагогических функций остается за преподавателем. С внедрением в образовательный процесс современных технических средств обучения преподаватель все более осваивает функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от него специальной педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности реализуются не только узкоспециальные, предметные знания, но и знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций, развитию педагогического творчества.

Творчество выступает специфически человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и форми-



рующим саму культуру. Творчество как важнейшая характеристика культуры стало предметом специальных исследований в середине XX столетия. До этого времени оно было предметом изучения самих создателей творчества — ученых, писателей, художников — и носило в основном феноменологический характер. Теория творчества как таковая отсутствовала, хотя в рамках многих зарубежных и отечественных психологических течений предпринимались попытки дать объяснение этому феномену. Общим недостатком было то, что изучение проблемы творчества велось в рамках четко определенных научных школ без учета культурно-исторического контекста, в котором жил и творил человек.

Исследования, проведенные известными психологами (Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и др.), позволили в более завершенном виде представить культурно-историческую концепцию развития творчества, имеющую для нас принципиальное значение в плане определения места и роли педагогического творчества. Творчество (педагогическое, художественное, техническое и др.) должно быть понято как функция социокультурной реальности, как функция культурно-исторического контекста, как оперативные и когнитивные схемы деятельности, объективного бытия определенного временного промежутка. Исследование творчества с таких позиций ориентирует на раскрытие объективного социокультурного мира в единстве с объективацией психического.

Результатом педагогического творчества является педагогическая культура. Взаимосвязь творчества и педагогической культуры проявляется в том, что творчество органически присуще педагогической деятельности. Формы, способы и сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с формированием педагогической культуры, а развитие педагогической культуры общества обязательно обуславливается мерой творческого подхода личности к собственной деятельности.

Творческая активность преподавателя есть свойство и результат высокого уровня развития его педагогической культуры, предполагающей «оснащенность» интеллекта преподавателя профессиональными (специальными и педагогическими) знаниями, принятием целей и общественной значимости деятельности, чувством ответственности за ее последствия, потребностью в познании педагогической реальности и себя как профессионала. Таким образом, и существование, и реализация педагогической культуры возможно лишь в соотнесенности с личностью преподавателя, осуществляющей себя в процессе творческой самореализации. Творческое развитие педагогической деятельности и общения предполагает наличие определенных социальных и психологических условий. К социальным условиям мы прежде всего относим наличие общественной потребности в самих актах и результатах педагогического творчества: к психологическим — способности и интеллектуальную активность педагога, необходимой формой проявления которых и выступает педагогическое творчество.

Обращение к проблеме творческих способностей личности преподавателя, проявляющихся в качестве и результатах профессионально-педагогической деятельности, потребовало изучения вопроса о критериях творчества. Учи-

тывая различные подходы к проблеме творчества, мы выделили четыре основных критерия творчества: факт создания нового продукта (предмета, знания и др.), имеющего определенную профессиональную значимость; процессуальный критерий (критерий смены доминирующих уровней решения задач); наличие рефлексивно-личностной регуляции движения мысли; интеллектуальная активность, концентрирующая в себе интеллектуальные, мотивационные и личностные характеристики субъекта.

Проблема творчества применительно к личности с необходимостью поднимает проблему самореализации личности, проявления ее сущностных сил. Под сущностными силами личности понимаются способности, интересы, потребности, социальный опыт, мера социальной активности личности. Приобщение человека к общественно значимой деятельности создает реальные возможности для его творческой самореализации. Положительная направленность самореализации как ее прогрессивный вариант определяется не только и не столько внешним воздействием, сколько внутренней потребностью личности. Потребность в самореализации — одна из ведущих потребностей личности, квазипотребностью по отношению к которой выступает потребность смысла жизни. Потребность в самореализации является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на преобразование себя и других [2].

Именно рассмотрение культуры как меры и способа реализации личности в творческой деятельности представляет, на наш взгляд, значительный интерес для психолого-педагогических исследований. Степень самореализации личности зависит от того, в какой мере намеченные цели соразмерны реальному способу ее жизнедеятельности, условиям социально-культурной среды. Способности к профессиональной деятельности, преломляясь через систему потребностей, интересов, ценностей личности преподавателя, выражаются в сочетании многообразных видов научно-педагогической деятельности. Самореализация рассматривается одновременно целью, средством, процессом целеосуществления и его результатом. Она выступает внутренним личностным смыслом, охватывая весь путь движения внутренней, индивидуальной цели от первого помысла о ней вплоть до материального опредмечивания. Процесс самореализации — это не единичный акт, это процесс постоянного преодоления противоречий, преодоления себя, осуществление себя для нового полного раскрытия своих сил и способностей, когда личность становится субъектом своего развития. Наличие механизмов саморазвития, самосовершенствования и самореализации определяется развитым профессиональным мышлением и сознанием. В этой связи возникает вопрос о механизмах самореализации и ее этапах [1].

Преподаватель вступает во взаимодействие с педагогической культурой как минимум в трех отношениях: во-первых, когда усваивает культуру педагогической деятельности, выступая объектом социально-педагогического воздействия; во-вторых, он живет и действует в определенной культурно-педагогической среде как носитель и транслятор педагогических ценностей; в-третьих, создает и развивает профессионально-педагогическую культуру как субъект педагогического творчества.

Личностные особенности преподавателя проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации. Она выступает сферой приложения индивидуально-творческих возможностей личности. Проблема педагогического творчества имеет прямую связь с проблемой самореализации личности преподавателя. В силу этого педагогическое творчество может быть раскрыто как процесс самореализации индивидуальных психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога.

Профессиональная принадлежность сама по себе не служит гарантией познания преподавателем самой сущности педагогической реальности, ее специфики, оценки новых педагогических технологий, знаний, оценки педагогических явлений. Гарантией познания и оценок педагогической реальности служит уровень педагогической культуры преподавателя, позволяющий выйти за пределы устойчивых педагогических взглядов и пристрастий к определенным видам и способам профессионально-педагогической деятельности.

Понимание творческой природы педагогической деятельности создает у преподавателей установку на ожидание и внедрение нового в педагогический процесс, а творческое отношение к профессиональной деятельности обеспечивает максимальную полноту личностной самореализации преподавателя. Таким образом, в своем сущностном бытии педагогическая деятельность, педагогическое творчество и самореализация преподавателя взаимосвязаны, дополняют и развивают друг друга. Педагогическая деятельность преподавателя — это творческая деятельность по профессиональному становлению будущих специалистов и самосозиданию, преобразованию других и самопреобразованию [4]. Она обеспечивает основу самореализации, выступает средством самореализации и профессионального самоутверждения. Потребность в творческом самовыражении в личностной самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности преподавателя.

Профессиональная самореализация личности преподавателя — это всегда интегральная сумма того, что реализовано на сегодняшний день, и того, что содержится как некоторая возможность последующего развития. При этом можно выделить две модели личностной самореализации преподавателя вуза: модель прогрессивной самореализации и модель регрессивной самореализации. Прогрессивный вариант личностной самореализации преподавателя — это созидание личностью себя в самых разных сферах: в сфере нравственной, эстетической, правовой и др., это непрерывное личностное наращивание через самоотрицание и самоопределение в процессе и результатах профессионально-педагогической деятельности на основе прогрессивных культурно-исторических идеалов. Регрессивный вариант личностной самореализации характеризуется уходом в индивидуалистические сферы самореализации. Психологическое состояние преподавателей при этом определяется как «самодовольство» с присущей ему успокоенностью, падением личностного напряжения, иллюзией неисчерпаемости прошлого опыта, обеспеченного прошлым успехом. В конечном итоге видимость сохранения

прежнего уровня дидактической, нравственной и т. д. культуры не позволяет осуществлять полную самореализацию. Неполнота самовыражения в процессе профессиональной деятельности порождает неудовлетворенность ею, что является прямым путем к неудачам в профессиональной деятельности.

Успех самореализации как свободной деятельности личности определяется характером цели и мерой ее личного понимания и приятия. Обще-ственно значимые цели профессиональной деятельности преподавателя вуза принимаются полностью или частично, становятся личностно значимыми, субъективными, «пристрастными». Осознание целей своей профессиональной деятельности, активно-положительное эмоционально-ценностное отношение к ней способствуют актуализации личностных, профессионально-педагогических качеств преподавателя, создают условия для постоянного самопознания и самооценки, саморефлексии, саморазвития, самоутверждения как механизмов творческой самореализации.

Становится очевидным, что педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей личности. В педагогических ценностях и технологиях личность опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т. е., воздействуя на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности. Все это позволяет сделать вывод о том, что педагогическая культура преподавателя — это мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах профессиональной деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий.

Наличие педагогических эталонов, норм, правил, которым должна удовлетворять культурная сторона личности и деятельности преподавателя высшей школы, делает возможным измерение культуры. Измерение педагогической культуры может рассматриваться как измерение качества деятельности, т. е. с помощью экспертных оценок, тестирования, анкетирования, интерпретации результатов педагогических исследований и др. Проблема измерения профессионально-педагогической культуры связана с проблемой критериев и уровней ее сформированности. Критерий — это признак, на основании которого производится оценка, суждение. Критерии профессионально-педагогической культуры определяются нами, исходя из системного понимания культуры, выделения ее структурных и функциональных компонентов, понимания культуры как состояния, как процесса и как результата творческого освоения и создания педагогических ценностей, технологий в процессе профессионально-творческой самореализации личности преподавателя.

В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными. В качестве общего

показателя развитости культуры личности выступает мера разносторонней творческой активности.

Принимая во внимание указанные требования как основные, считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику профессионально-педагогической культуры. Во-первых, критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; во-вторых, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-педагогическом пространстве; в-третьих, критерии должны охватывать основные виды педагогической деятельности.

Предложенная нами система критериев оценки уровня сформированности профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, проявляющихся в конкретных признаках, была разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и оценок экспертов, в роли которых выступали руководители вузов, преподаватели и студенты. Мы считаем, что количество признаков по каждому критерию не должно быть менее трех. В случае установления или проявления трех или более признаков можно говорить о полном проявлении данного критерия; если же установлен один показатель или вообще не обнаружено ни одного, то можно считать, что данный критерий не зафиксирован. Обратимся к характеристике основных критериев и показателей сформированности профессионально-педагогической культуры преподавателя.

Ценностное отношение к педагогической деятельности проявляется через совокупность таких показателей, как понимание и оценка целей и задач педагогической деятельности, как осознание ценности педагогических знаний, как признание ценности субъект-субъектных отношений, как удовлетворенность педагогическим трудом. Показатели данного критерия определяются с помощью анкетирования, интервьюирования, индивидуальных бесед, определения коэффициента и индекса удовлетворенности по методике В. А. Ядова. Оценка ответов, суждений (в анкетах, беседах) проводится в соответствии с требованиями к деятельности преподавателя вуза и ранжируется по четырехбалльной системе: «4» — ясно осознает, «3» — в основном представляет, «2» испытывает затруднения, «1» — не понимает и не принимает.

Технологическая педагогическая готовность предполагает знание, приятие и умение использовать приемы решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих педагогических задач. Способы решения задач определялись через совокупность умений, отражающих уровень развития личности преподавателя как субъекта деятельности. Измерение умений может осуществляться с помощью карты-схемы по 4-балльной шкале, позволившей провести уровневый анализ сформированности умений, а также определить характер внутренних корреляционных связей между отдельными умениями решать выделенные задачи.

Творческая активность личности преподавателя проявляется в интеллектуальной активности преподавателей, в педагогической интуиции и импровизации, возрастающей динамике творческой активности. Кроме указанных ранее методов, для измерения данного критерия широко использовались методы самооценки, наблюдения, решения педагогических ситуаций в условиях специально организованного обучения — семинары, школы, организационно-деятельностные игры.

Степень развития педагогического мышления как критерий профессионально-педагогической культуры содержит в себе следующие показатели: сформированность педагогической рефлексии, отношение к обыденному педагогическому сознанию, проблемно-поисковый характер деятельности, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений. При массовом опросе этот критерий изучается с помощью анкетирования, наблюдения, бесед; в условиях специально организованного обучения степень развития педагогического мышления фиксируется по специальной программе на основе данных решения педагогических задач, участия в деловых играх, использовании активных методов.

Стремление к профессионально-педагогическому совершенствованию преподавателя вуза фиксировалось по таким показателям: установка на профессионально-педагогическое совершенствование, наличие личной педагогической системы, отношение к опыту своих коллег, овладение опытом самосовершенствования. При определении этого критерия наряду с указанными методами изучается круг чтения психолого-педагогической литературы, участие преподавателей в работе методических и теоретических семинаров кафедры, в работе предметных комиссий, в работе научно-практических конференций.

Полученный и обобщенный фактический материал позволил описать уровни сформированности профессионально-педагогической культуры, позволяющие судить о степени проявления педагогического творчества преподавателя.

### **Список использованных источников**

1. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Ситникова М. И. Культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: монография. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2008.
3. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1998.
4. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: монография. — Белгород — Тамбов: Изд-во ТГУ, 2006.

**I. Ф. Ісаєв**

доктор педагогічних наук, професор,  
Національний дослідницький університет  
«Білгородський державний університет»

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ І ПРОФЕСІЙНОЇ  
КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

**Резюме**

У статті розкриваються питання, пов'язані з розвитком педагогічної творчості викладача і його професійно-педагогічної культури в контексті інноваційних процесів в системі професійної освіти. Представлена авторська позиція про професійно-педагогічну культуру як міру і спосіб творчої самореалізації особи.

**Ключові слова:** педагогічна творчість, творча самореалізація особи, професійна культура, інновації в освіті.

**I. Isaev**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
National Research University of Belgorod State University

**DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORK AND PROFESSIONAL  
CULTURE OF TEACHER IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE  
PROCESSES**

**Summary**

Questions, related to development of pedagogical work of teacher and his professionally-pedagogical culture in the context of innovative processes in the system of trade education, open up in the article. Authorial position is presented about a professionally-pedagogical culture as measure and method of creative self-realization of personality.

**Key words:** pedagogical work, creative self-realization of personality, professional culture, innovations in education.

**Ольга Миколаївна Кириченко**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
кафедра загальної та соціальної психології

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

В статті розкриваються результати дослідження впливу психологічних детермінант на формування педагогічної майстерності, розкрита роль суб'єктно-діяльнісних, мотиваційних параметрів в структурі педагогічної майстерності, проаналізовано вплив рівня та адекватності самооцінки професійної діяльності на формування педагогічної майстерності вчителя.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, психологічні детермінанти, педагогоги.

Проблема професіоналізму особистості педагога в сучасних умовах стає особливо актуальною, адже найважливішою умовою вдосконалення учбового процесу є підвищення педагогічної майстерності викладача, який був і залишається стрижньовою ланкою будь-якої педагогічної системи.

Щоб стати майстром, перетворювачем, творцем, вчителеві необхідно оволодіти закономірностями і механізмами педагогічного процесу. Це дозволить йому педагогічно мислити і діяти, тобто самостійно аналізувати педагогічні явища, розчленовувати їх на складові елементи, осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, виводи, принципи, адекватні логіці даного явища; правильно діагностувати явище, визначати, до якої категорії психолого-педагогічних понять воно відноситься; знаходити основне педагогічне завдання (проблему) і способи її оптимального рішення.

Над проблемою професійної майстерності вчителя трудилися і продовжують працювати багато дослідників-психологів і педагогів [1–6].

Педагогічна майстерність, виражаючи високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією, в той же час виражає і особистість педагога в цілому, його досвід, цивільну і професійну позицію. Майстерність вчителя — це синтез особистісно-ділових якостей і властивостей, що визначає високу ефективність педагогічного процесу. Розвиток професіоналізму особи вчителя відбувається по лінії формування ряду компонентів, які взаємозв'язані між собою [1; 3; 5; 6].

Теоретичний аналіз проблематики вивчення впливу психологічних детермінант на формування педагогічної майстерності дозволив нам встановити різні чинники, що впливають на рівень професійної майстерності, що дало змогу провести емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення детермінант, що формують педагогічну майстерність.



Структурні елементи особистості вчителя (спрямованість і характер) вивчалися нами на основі наступних діагностичних засобів.

1. Методика К. Замфір в модифікації А. А. Реана [3, с. 49] для оцінки мотивації професійно-педагогічної діяльності.

2. Методика самооцінки вчителем своїх педагогічних якостей, розроблена нами на основі загальновідомої методики Дембо — Рубінштейн. Методика дозволяє визначити рівень самооцінки сформованості у вчителя наступних професійно-значущих якостей (на основі десятибальної шкали): знання предмета, що викладається (ЗП); знання психології учнів (ЗПУ); знання і уміння в області методики викладання (ЗМ); комунікативні уміння (КУ); уміння організувати діяльність учнів (ОУ); уміння в області самоорганізації (УС); рівень професійної майстерності (УМ).

Ступінь адекватності самооцінки вчителем своїх педагогічних якостей визначався нами через різницю між самооцінкою і оцінкою експертами рівня розвитку відповідних професійних умінь. Процедура обробки даних запозичена з розробленої А. А. Реаном [3, с. 24–27] методики діагностики інтерактивного конфлікту самооцінки.

Ми порівняли суб'єктно-діяльнісні особливості педагогів низької і високої майстерності, застосувавши *t*-критерій Ст'юдента. Отримані результати відображені в табл. 1.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз результатів дослідження суб'єктно-діяльнісних параметрів**

Показники (уміння)	Вчителя ВІМ	Вчителя НІМ	Рівень значущості (P)
Знання предмета	8,8	5,6	0,001
Знання психології учнів	8,2	5,3	0,001
Знання методики викладання	8,8	5,0	0,001
Комунікативні уміння	8,0	6,0	0,001
Організаторські уміння	8,8	5,4	0,001
Самоорганізаторські уміння	8,5	58,5	0,001
Рівень професійної майстерності	8,6	5,0	0,001
Інтелектуальний розвиток	4,5	3,8	0,05

Як можна бачити з представлених в таблиці даних, між групами високопрофесійних і низькопрофесійних педагогів існує достовірна різниця ( $p = 0,001$ ) за ступенем розвитку всіх педагогічних умінь, а також за показником загального інтелекту ( $p = 0,05$ ). Вчителі з високим рівнем педагогічної майстерності (ВІМ) мають незаперечну перевагу за даними критеріями над вчителями з низьким рівнем педагогічної майстерності (НІМ).

Пристаючи до обговорення результатів дослідження мотиваційних особливостей вчителів різного рівня професійної майстерності, нагадаємо, що під мотиваційною сферою особистості розуміється сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію, яка виражає її спрямованість.

Використана в дослідженні методика дозволяє виявляти на основі вираженості конкретних мотивів педагогічній діяльності три мотиваційні

компоненти: внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ВПМ) і зовнішню негативну мотивацію (ВОМ). Окрім визначення величини ВМ, ВПМ, ВОМ, нами оцінювалася і ступінь оптимальності мотиваційного комплексу (МК), яка при математичній обробці мала наступний бальний вираз:

- якщо  $ВМ > ВПМ > ВОМ$ , тоді  $МК = 6$  балів (вищий ступінь оптимальності);
- якщо  $ВПМ > ВМ > ВОМ$ , тоді  $МК = 5$  балів;
- якщо  $ВМ > ВОМ > ВПМ$ , тоді  $МК = 4$  бали;
- якщо  $ВПМ > ВОМ > ВМ$ , тоді  $МК = 3$  бали;
- якщо  $ВОМ > ВМ > ВПМ$ , тоді  $МК = 2$  бали;
- якщо  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ , тоді  $МК = 1$  бал.

ВМ складають такі мотиви професійної діяльності, як задоволеність від самого процесу і результату роботи, а також можливість повнішої реалізації саме в даній діяльності.

ВПМ складають мотиви, що відображають потребу в матеріальній винагороді, в досягненні соціального престижу, пошана з боку інших і прагнення до просування по кар'єрі.

Для ВОМ характерні прагнення уникнути критики з боку адміністрації і уникнути можливих неприємностей і покарань.

При порівнянні мотиваційних особливостей педагогів різного рівня майстерності нами був використаний t-критерій Ст'юдента. Результати відображені в табл. 2.

З отриманих результатів виходить, що в структурі мотивації педагогів обох груп переважає ВМ, але на другій позиції у низькоуспішних вчителів знаходиться ВОМ, а у високоуспішних — ВПМ. Крім того, можна відмітити, що мотиваційне співвідношення (МК) в групі вчителів-майстрів має майже найвищий ступінь оптимальності (за усередненим показником  $МК = 5$ ) і достовірно відрізняється від оптимальності мотиваційного комплексу вчителів-немайстрів.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика мотиваційних особливостей педагогів різної майстерності**

Показники	Вчителя ВПМ	Вчителя НПМ	Рівень значущості (P)
Внутрішня мотивація	4,2	3,9	-----
Зовнішня позитивна мотивація	3,2	2,9	-----
Зовнішня негативна мотивація	2,4	3,2	<b>0,05</b>
Мотиваційний комплекс (оптимальне співвідношення)	5,0	4,0	<b>0,05</b>

Приведені в табл. 2 дані свідчать і про те, що зі всієї мотиваційної структури вчителя різної успішності достовірно відрізняються один від одного найсильніше за компонентом, що відображає зовнішню негативну мотивацію. Тобто у вчителів НПМ прагнення уникнути критики з боку керівників або колег, а також уникнути можливих покарань або неприєм-

ностей має більше значення в мотиваційному забезпеченні їх діяльності, ніж у педагогів з ВПМ.

Перейдемо до обговорення результатів експериментального дослідження підструктури характеру, що відображає самовідношення педагога у зв'язку з проблемою, що вивчається.

Рівень самооцінки кожної якості визначався вчителями за відповідною шкалою. Адекватність самооцінки встановлювалася на основі підрахунку різниці між експертною оцінкою (ЕО) і самооцінкою (СО).

Так, наприклад, якщо експертна оцінка ступеня розвитку якої-небудь якості у вчителів виражена в 7 балах, а самооцінка цієї ж якості визначена в 9 балів, то різниця (Р) складає +2 бали. І можна сказати, що самооцінка такого вчителя дещо завищена (неадекватна). Негативна різниця указує на занижену самооцінку.

Результати порівняльного аналізу самооцінок (рівень і адекватність) вчителів ВПМ і НПМ наведено в табл. 3.

Таблиця 3

**Порівняння рівня самооцінок вчителів ВПМ і НПМ**

Показник	вчителі ВПМ	вчителі НПМ	Різниця в балах	Критерій (t)	Значущість (p)
ЗП	8,4	6,7	1,7	3,5	0,01
ЗПУ	7,9	6,7	1,2	2,7	0,01
ЗМ	8,3	6,4	1,9	4,5	0,01
КУ	8,3	7,3	1,0	2,7	0,01
ОУ	8,4	7,2	1,2	2,8	0,01
УС	8,3	6,9	1,4	2,8	0,01
УМ	8,1	6,4	2,3	3,5	0,01

Дані порівняльного аналізу свідчать про те, що вчителі ВПМ мають вищі показники (не менше ніж на  $p < 0,01$  рівня надійності) з розвитку професійних якостей, ніж низькоуспішні педагоги. В той же час педагоги НПМ, як і їх колеги ВПМ, визначають рівень розвитку своїх педагогічних умінь вище середнього.

Так, вчителі з ВПМ оцінили рівень сформованості своїх професійних умінь таким чином: ЗП = 8,4 бали, ЗПУ=7,9 бали, ЗМ=8,3 бали, КУ=8,3 бали, ОУ=8,4 бали, УС=8,3 бали і УМ=8,1 бали.

Для педагогів НПМ характерні такі СО, як: ЗП=6,7 бали, ЗПУ=6,7 бали, ЗМ=6,4 бали, КУ=7,3 бали, ОУ=7,2 бали, УС=6,9 бали і УМ=6,4 бали.

Цікавими представляються результати дослідження адекватності СО вчителів. Вчителі з ВПМ недооцінюють рівень розвитку всіх своїх педагогічних умінь (за середніми даними, в межах від 0,1 до 0,6 бала), а їх колеги з НПМ переоцінюють свої професійні якості (за середніми даними, в межах від 1,1 до 1,8 бала). В той же час якщо врахувати, що різниця між самооцінкою і експертною оцінкою в групі високоуспішних вчителів незначуща ( $p > 0,05$ ), а у вибірці низькоуспішних вчителів високонадійна (не менше  $p < 0,01$ ), то можна зробити висновок, що СО педагогів ВПМ характеризується адекватністю, тоді як СО вчителів НПМ неадекватна (завищена).

Мабуть, у високоуспішних вчителів висока (і в той же час адекватна) самооцінка підвищує задоволеність собою, упевненість в своїх силах, що стимулює педагога в подоланні труднощів педагогічної діяльності, а незначне її заниження є необхідною умовою подальшого їх професійного самоудосконалення. Для педагогів НПМ завищена (неадекватна) самооцінка, мабуть, грає роль компенсаторного механізму, що дозволяє штучно підтримувати необхідний рівень самоповаги при непродуктивному вирішенні труднощів, знижуючи ступінь розузгодження між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», що, у свою чергу, приводить до зростання деструктивних проявів психічної напруженості (дратівливості) в результаті невідповідності між «Я-реальним» і життєвим досвідом.

Результати дослідження детермінант педагогічної майстерності вчителів високої і низької професійної майстерності дозволяють підвести наступні підсумки.

На ступінь педагогічної майстерності вчителів істотний вплив роблять їх характеристики як суб'єктів педагогічної діяльності.

Взаємозв'язки вчителів високої і низької майстерності з суб'єктно-діяльнісними властивостями (якостями) досить специфічні. Так, підвищення рівня розвитку професійних якостей суб'єкта діяльності (знання предмета, знання психології учнів, комунікативні уміння, методичні уміння, кваліфікаційний розряд і рівень професійної майстерності) в групі вчителів високої педагогічної майстерності позитивно впливає на підвищення рівня педагогічної майстерності.

Разом з тим в групі вчителів низької педагогічної майстерності з підвищенням вираженості комунікативних умінь, умінь в області самоорганізації і знання психології учнів росте і ступінь такого показника, як емоційна лабільність.

Вчителів з низькою педагогічною майстерністю відрізняються також підвищенням соромливості у міру зростання педагогічного стажу і кваліфікаційного розряду. Даний результат, можливо, відображає дію механізму селекції різних захисних реакцій, які засновані на соціальних нормах і професійних вимогах, і тому допускає прояви пасивно-оборонного типу (соромливість), але обмежує прояви активних (дратівливість) і край пасивних (депресивність) форм і способів реагування вчителів на труднощі педагогічного процесу.

Не виявлено достовірних відмінностей між групами високо- і низькомайстерних вчителів за індивідуальними особливостями, що свідчить про опосередкований вплив властивостей, що природно детермінуються, на соціальні прояви людини (у нашому випадку — на педагогічну майстерність).

Структура мотиваційної сфери вчителів ВПМ і НПМ має істотні відмінності. Високомайстерні вчителі мають меншу вираженість зовнішньої негативної мотивації і великий ступінь оптимальності мотиваційного комплексу. Крім того, мотиви, що відображають потребу в самореалізації (складові внутрішньої мотивації) у педагогів високої майстерності мають велику вираженість порівняно з низькомайстерними вчителями.

Особливості взаємодії мотиваційних компонентів вчителів обох вибірок свідчать про специфічність впливу мотиваційних механізмів на рівень майстерності педагогів. Так, для вчителів-майстрів характерна висока опосередкованість емоційної стійкості мотиваційною сферою і особливо внутрішньо-мотиваційним компонентом, що відображає переважання в загальній структурі адаптації педагога ВПМ активного початку, що перетворює професійне середовище, над пасивно-адаптаційними реакціями (зовнішня негативна мотивація).

Виявлена низька включеність окремих складових мотиваційної сфери в забезпечення професіоналізму педагогів НПМ. Провідна роль належить оптимальності мотиваційного комплексу вчителів цієї групи.

Властивості характеру, що входять до структури особистості вчителів ВПМ і НПМ і що беруть участь в процесі підвищення професіоналізму педагогічної праці, мають деякі особливості. Так, якщо підвищення задоволеності працею сприяє зменшенню негативних емоційних проявів в обох групах вчителів, то зростання самооцінки в групі високомайстерних вчителів позитивно пов'язане зі стресостійкістю, тоді як у педагогів НПМ він відображає підвищення ступеня схильності до стресу.

### **Список використаних джерел**

1. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога / А. А. Баранов. — Ижевск: Изд-во УдГУ, 1997. — 364 с.
2. Ляшенко В. А. Психологический климат педколлектива и молодой специалист / В. А. Ляшенко // Школа. — 2002. — № 2. — С. 32.
3. Реан А. А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией / А. А. Реан // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 83–88.
4. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
5. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. — М., 2008. — 284 с.
6. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты взаимодействия / В. А. Якунин // Журнал прикладной психологии. — 2003. — № 1. — С. 37–48.

### **О. М. Кириченко**

кандидат педагогических наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

#### **Резюме**

В статье раскрываются результаты исследования психологических детерминант педагогического мастерства, выделены личностные особенности, способствующие формированию высокого уровня педагогического мастерства.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, психологические детерминанты, педагоги.

**O. Kirichenko**

candidate of pedagogical sciences,  
Odessa national university named after I. I. Mechnikova

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION  
OF PEDAGOGICAL SKILL**

**Summary**

The results of research of psychological determinants of pedagogical trade open up in the article, personality features, which cooperate forming high level of pedagogical trade, are selected.

**Key words:** pedagogical trade, psychological determinants, teachers.

**Ірина Володимирівна Кміть**

аспірантка,

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

кафедра загальної та соціальної психології

## ПРОФЕСІЙНО-ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ

Розгляд професійно-деонтологічного потенціалу медичної сестри актуалізує питання комплексного вивчення професійної компетентності фахівця та збереження здоров'я хворих людей. Сестринська деонтологія розкриває значення професійної відповідальності працівників та їх моральних норм. Визначено основні компоненти професійно-деонтологічного потенціалу, конкретизовано зміст та з'ясовано межі професійної компетентності медичної сестри.

**Ключові слова:** деонтологія, деонтологічна культура, професійно-деонтологічний потенціал, професійна компетентність, сестринська справа, медична сестра.

Реалії сучасного життя досить часто демонструють приклади відсутності культури медичного обслуговування хворих, на той час коли медична психологія виділяє аспект професійної компетентності обходження з хворими одним з своїх найактуальніших напрямів. Робота медичного працівника потребує його професійної підготовленості у наданні допомоги хворому, яка виражається не тільки у професійно-практичних навичках, але й у його психологічній підготовленості до роботи з хворими, адже сфера обходження з хворими досить специфічна і делікатна, так як тісно пов'язана з психологічними, емоційними факторами. Тому визначення професійно-деонтологічного потенціалу медичного працівника, і зокрема медичної сестри, є своєчасним у контексті ефективної реалізації фахівця та збереження здоров'я хворих людей.

Виходячи із актуальності заявленої проблеми, спробуємо презентувати її теоретико-емпіричний аналіз. *Метою* такого аналізу є розкриття змісту професійно-деонтологічного потенціалу медичних сестер та визначення психологічних умов його прояву.

Психологія обходження з хворими спрямована на відповідальність за долю хворого в оточуючому лікувальному середовищі (його скарги, анамнез, зв'язок хвороби з особистістю хворого тощо). І, зрозуміло, що однією із основ цієї діяльності є вміння зрозуміти хворого. Все це сприяє виробленню методу обходження з хворим, що включає в себе і поведінку, і можливі реакції медичної сестри, їх прояв, тобто саму психологічну техніку. Так, в повсякденній роботі медичної сестри необхідні знання з приводу того впливу, який надають соматичні захворювання на людину в цілому, про значення психогенних факторів тощо. Ці знання надають допомогу у виборі правильного тону роботи з хворим, допомагають зрозуміти їх, зна-

йти необхідний метод підходу і догляду. Таким чином, можна сказати, що психологія обходження з хворими — це та загальна дисципліна, суть якої полягає у вмінні знайти ключ до особистості хворого та створенні адекватного контакту з ним.

Об'єктом лікувальної діяльності є хвора людина. Людині загрожує велика кількість різноманітних захворювань, вони можуть бути тяжкими і легкими, короткочасними і хронічними. Захворювання у здорових людей, як правило, протікають без будь-яких наслідків. Якщо мова йде про тяжке захворювання, яке притягує хворого до ліжка, то тут вже не запобігти відриву людини від повсякденної діяльності, звичного способу життя, можливо, й на довгий період; якщо хворий потрапляє в лікарню, то йому приходится розлучатись із звичним середовищем, а це переживається як криза. Індивідуум реагує на незвичне навантаження, яке представляє для нього захворювання, шляхом активування тієї здатності до пристосування, яка в нього є. Якщо захисні сили організму виснажуються, то порушується рівновага, спостерігаються патологічні прояви, патологічні реакції особистості.

Хвороба не може бути зрозумілою лише на основі оцінки поведінки людини, її вражень і переживань в даний момент. Слід пам'ятати, що в теперішньому живуть і продовжують надавати вплив минулий досвід і враження. Велику роль відіграє минуле хворого, можливо, схожі захворювання, операції, фатальні випадки в сім'ї. Особливо сильний вплив надає гіркий досвід, пов'язаний з тими ж самими захворюваннями у інших членів сім'ї. Збентеженість і страхи поглиблюються й в зв'язку із відривом від звичного середовища та потраплянням в нову обстановку — обстановку лікарні, де проводяться кожен день нові дослідження, бесіди з новими людьми тощо.

Фізичне недомагання часто сприяє виникненню депресивного стану, придушеного настрою (наприклад, в післяопераційний період або при хронічних захворюваннях). В інших випадках можна зустрітись із ейфорією. Лікареві та всьому медичному персоналу потрібно знати про ці реакції особистості. В повсякденному житті часто можна зустрітись з такою поведінкою щодо захворювань як-от «заперечення факту хвороби» — хворий не помічає симптомів хвороби, які є реальними. При цьому різноманітні скарги, навіть сильний біль часто пояснюються незначними причинами, аби не прийняти сумного факту захворювання.

У хронічно хворих спостерігаються більш глибокі психічні зміни. Тривалість хвороби надає несприятливого впливу на людину, і, відповідно, знижуються можливості видужання. У хронічно хворих поряд з яскраво вираженими гострими психічними навантаженнями (тривога, страх тощо) можна зустріти явище регресивно-інфантильної поведінки. Особистість регресує в своєму розвитку на більш низький рівень. Дорослі починають вести себе як діти, вони вимагають до себе уваги, хочуть, щоб їх пестили, кормили, можуть плакати через дрібниці тощо. Однак, у хронічно хворих можна побачити прояви справжнього героїзму. Вони слугують прикладами не зниження, а подальшого розвитку особистості в період тяжкого стану.



Навіть в такому стані вони надають душевну підтримку та допомогу оточуючим.

Тяжкі хронічні хворі — велике навантаження як для лікарів, так й для медсестер. Безрезультативність лікування пережити дуже важко. Такі хворі несуть багато проблем, турбот й своїм рідним та близьким. Соціально вони стають ізольованими, в «ролі хворого». Саме для подолання кінцевого оформлення «ролі» й слугує підтримання психічної активності хворого, забезпечення його зайнятості, які є важливими задачами роботи з хворими, їх терапії. Також з точки зору повсякденної практики важливо приділяти увагу агресивним хворим. Агресивність у хворих може бути відкритою — виражається у вербальних формах і агресивних вчинках; прихованою — виражається у незадоволеності, заздрості, ревнощах, вимогливості. Часто така поведінка незрозуміла і самому хворому, він сам не розуміє, що з ним відбувається.

З вищесказаного можна зробити висновок, що будь-яка хвороба пошкоджує всю людину в цілому. Можна переконливо стверджувати, що особистість, психічні процеси відіграють велику роль не тільки у видужанні, але й в погіршенні стану хвороби, і навіть у виникненні хронічного характеру захворювання. Хвороба і пов'язана з нею поведінка можуть бути по-справжньому зрозумілими лише із урахуванням всієї історії людини, її минулого і теперішнього. Це положення може бути використано і в повсякденній лікувальній практиці, в результаті застосування якого медпрацівник буде лікувати не тільки «шлунок або вухо», а особистість, яка страждає від захворювання.

Відносини між медичною сестрою і хворим досить динамічні, вони можуть змінюватись під впливом різноманітних факторів — більш ретельних занять з хворим, більшої уваги до нього. При добрих відносинах, зрозуміло, й терапія ефективніша. А потрібна терапія, високі результати лікування, в свою чергу, покращують взаємні відносини.

Проведений нами аналіз проблеми обходження з хворим засвідчує, що відносини між хворим і лікарем, контакт між ними слугують основою будь-якої лікувальної діяльності. З іншого боку, лікар є прикладом, зразком для медсестри, керує її діяльністю. Метод обходження лікаря з хворим, його ставлення до нього, відповідно, впливає й на медсестер. Лікар і медсестра, усвідомлюючи всю значимість цього, тим самим оволодівають найважливішим засобом психологічного впливу. Медсестра поряд з тим, що вона веде і свою самостійну роботу, виступає співучасником зв'язку між лікарем і хворим, а в певних умовах вона сприяє формуванню цих відносин в необхідному напрямку.

Контекст взаємодії у системі «медсестра — хворий» вивчається як медичною деонтологією, так й медичною психологією. При цьому основними категоріями сестринської деонтології є гуманізм, чесність, совість, відповідальність, збереження професійної таємниці [7]; тоді як медична психологія зосереджує свою увагу на проблемах, пов'язаних з особистістю медсестри, особистістю хворого [3], профілактиці ятрогенних захворювань [4]. Зростання значення моралі в діяльності медичної сестри пов'язане із збіль-

шенням особистісної відповідальності, що зумовлена розвитком техніки, ускладненням суспільного контролю за якістю професійної праці, ростом професійної диференціації. Також слід додати, що взаємини як лікаря з хворим, так і медсестри з хворим регулюються не тільки професійною мораллю, а й моральними нормами, властивими суспільству в цілому. Якщо професійна мораль «...охоплює сукупність моральних відносин, норм і принципів, що відображають специфіку конкретного виду професійної діяльності та визначають поведінку осіб, які належать до даної професійної групи» [5, с. 91], то загальнолюдська мораль регулює відносини із хворим за рахунок властивого людині самоволодіння та емоційного переживання. На нашу думку, саме ці риси й пов'язані з прийняттям ролі як лікаря, так й медсестри. Така саморегуляція передбачає момент включення в регуляцію поведінки результатів самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. При цьому індивід «...виходить з прийнятих ним принципів поведінки і етичних норм, які співвідносяться з моральними нормами групи» [10, с. 126].

Зазначимо, що цінності та норми сестринської справи, маючи безсумнівний етичний статус, можуть, водночас, інтерпретуватися з точки зору їхньої інструментальної значущості для ефективної професійної діяльності. У працях з медичної етики та деонтології наводяться цінності та якості хорошої медсестри. Однак, як правило, вони ґрунтуються не на дослідженнях, а на офіційних ідеологічних установах. У результаті створюється моральний зразок, згідно з яким медичний працівник повинен відповідати духу високої гуманності, морально-етичних вимог, постійно вдосконалювати свій професійний рівень та бути відданим справі [2].

Загальні закономірності появи і розвитку професійних стосунків з їх відображенням у моралі сприяють розумінню змісту лікарської етики й моралі. Хворий, коли звертається до лікаря, стає об'єктом професійного впливу. Треба пам'ятати, що у професійному відношенні лікар має справу з об'єктом найвищого ступеня складності — людиною. Розмаїття чинників, котрі визначають початок, перебіг і кінець будь-якої хвороби, кожний раз ставить перед лікарем виключно важку гносеологічну (пізнавальну) задачу, котру він повинен розв'язати протягом короткого часу.

Медична наука, яка розкриває закономірності патологічних процесів, на їх основі визначає засоби та методи лікування, — фундамент діяльності лікаря. Без об'єктивно істинних знань ця діяльність, навіть за умови збереження моральних принципів, є непрофесійною. Людина — не тільки дуже складний, а й найцінніший об'єкт впливу, тому що вона є особистістю. Соціальна функція медицини позначається на суб'єктивних відносинах і виявляється у моральній свідомості як норма, яка вимагає підкорення інтересів медичного працівника інтересам суспільства через ставлення до хворого.

Соціально-психологічною основою ефективного етико-деонтологічного виховання медичної сестри є такі моральні риси, як співпереживання та милосердя. Вони мають стати внутрішньою духовною потребою, моральним кредо людини, яка їх виражає повсякденними вчинками та діями.

Для ефективного виконання професійних функцій медсестра, крім поглиблених спеціальних знань, повинна володіти рядом спеціальних психологічних якостей. Високі вимоги ставляться насамперед до моральних якостей її особистості. Медсестра несе моральну відповідальність перед хворим та його близькими. Усвідомлення свого великого людського обов'язку перед людиною, яка страждає від хвороби, формує такі якості, як уважність, чуйність, приязність, терплячість та співчуття. Діяльність медсестри вимагає від неї володіння комунікативними якостями, які забезпечують ефективну взаємодію з хворими.

Висока відповідальність за найцінніше — здоров'я людини сприяє формуванню чесності, правдивості, дисциплінованості, ретельності, зумовлює розвиток акуратності, самоконтролю дій (при роздаванні медикаментів, виконанні процедур, виписуванні рецептів тощо). Професія медсестри передбачає високий рівень розвитку зорових, слухових і тактильних відчуттів. Останні важливі при визначенні температури, знаходженні вени тощо. На базі цих відчуттів значною мірою формується спостережливість, необхідна для успішної роботи.

Професія ставить високі вимоги не тільки до психосенсорної, а й до інтелектуальної сфери діяльності медсестри. Особливого значення набуває концентрація уваги, потрібна їй і під час спостереження за хворими, і в процесі здійснення маніпуляцій, і в ході роздавання медикаментів, оформлення рецептів. Важливу роль у діяльності медсестри відіграє також переключення уваги, що допомагає їй успішно діяти в умовах частої зміни об'єктів, операцій з ними. При спостереженні за тяжкохворими медсестрі необхідно мати добре розвинений розподіл уваги.

Різноманітна діяльність медсестри вимагає активного мислення під час розв'язання різноманітних завдань. Часто вона працює в екстремальних умовах, коли потрібно швидко прийняти оптимальне рішення й адекватно діяти відповідно до конкретної ситуації. Тут потрібні кмітливість, винахідливість, самовладання, хороша оперативна пам'ять. Робота медсестри ставить також високі вимоги до сенсомоторики. Її рухи повинні бути точними, швидкими, спритними (у процесі здійснення ін'єкцій та інших маніпуляцій).

Поданий аналіз теоретичних та емпіричних досліджень психолого-деонтологічних характеристик професійної діяльності медсестер показав, що професійно-деонтологічний потенціал як цілісне особистісне утворення інтегрує основні ознаки професійно-важливих якостей у комплексі із особистісними властивостями, які визначають індивідуальність професіонала.

Підсумовуючи вищесказане, можна визначити такі компоненти професійно-деонтологічного потенціалу медичної сестри: 1 — сенсомоторний; 2 — пізнавально-професійний; 3 — афективно-професійний; 4 — соціально-професійний. Кожен з цих компонентів за своїм змістом репрезентує загальнопрофесійні сенсомоторні якості як енергетизм, екстра-інтроверсія, координація руху, швидкість реакції, тип вищої нервової діяльності, професійно важливі якості, які визначають продуктивність

діяльності когнітивними засобами розвинутої уваги, спостережливості, креативності і конвергентності мислення, та характерологічними якостями самостійності, вимогливості, відповідальності та надійності, ключові знання та вміння з організації та планування робочих процесів, способів рішення проблем та використання сучасних медтехнологій, соціальні якості, які визначають домінуючі потреби, мотиви успішності, установки.

Базові деонтологічні вміння медичної сестри мають властивість послідовного вираження у вербально-логічній, образно-експресивній та контрольно-регулятивній формах, кожна з яких здійснюється в таких аспектах: інформаційному як отримання інформації про стан хворого; когнітивному як переробка інформації, вироблення під керівництвом лікаря програми (плану) лікування хворого; рефлексивному як орієнтація і смислова регуляція потребо-мотиваційної сфери особистості медичної сестри.

Усі зазначені аспекти професійно-деонтологічного потенціалу медичної сестри більш конкретно реалізуються у медико-психологічній практиці поводження з хворими.

### Список використаних джерел

1. Вітенко І. Професійна підготовка лікаря загальної практики як психолого-педагогічна проблема / І. Вітенко // Вісник Львівського ун-ту: серія «Філософські науки». — 2003. — Вип. 5. — С. 501–507.
2. Квасенко А. В., Зубарев Ю. Г. Психология больного / А. В. Квасенко, Ю. Г. Зубарев. — Л.: Медицина, 1980. — 181 с.
3. Лебединский М. С. Очерки психотерапии / М. С. Лебединский. — М.: Медицина, 1971. — 412 с.
4. Либих С. С. Психотерапия и медицинская психология / С. С. Либих // Руководство по психотерапии. — Ташкент: Медицина, 1979. — С. 55–70.
5. Мясичев В. Н. О психопрофилактике / В. Н. Мясичев // Проблемы профилактики нервных и психических расстройств. — Л., 1976. — С. 101–102.
6. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. М. Павлюк. — Івано-Франківськ: [б. в.], 2007. — 22 с.
7. Сестринська справа / [Г. Л. Апанасенко, С. А. Богущ]. — К.: Здоров'я, 1994. — 496 с.
8. Супрун Л. М. Психологічний аналіз готовності медсестер до професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. М. Супрун. — Київ: [б. в.], 1994. — 18 с.
9. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. — Будапешт: Изд-во Академии наук Венгрии, 1988. — 338 с.
10. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.
11. Юдіна О. М. Психологічні особливості формування емпатійності майбутніх лікарів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. М. Юдіна. — Київ: [б. в.], 2004. — 17 с.

**И. В. Кмить**

аспирантка, Волынский национальный университет имени Л. Украинки

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ**

### **Резюме**

Рассмотрение профессионально-деонтологического потенциала медицинской сестры актуализирует вопросы комплексного изучения профессиональной компетентности специалиста и сохранения здоровья больных людей. Сестринская деонтология раскрывает значение профессиональной ответственности работников и их моральных норм. Определены основные компоненты профессионально-деонтологического потенциала, конкретизировано содержание и определены границы профессиональной компетентности медицинской сестры.

**Ключевые слова:** деонтология, деонтологическая культура, профессионально-деонтологический потенциал, профессиональная компетентность, сестринское дело, медицинская сестра.

**I. Kmit**

the postgraduate, Volyn National University named after L. Ukrainka

## **PROFESSIONAL DEONTOLOGICAL POTENTIAL OF HOSPITAL NURSES**

### **Summary**

Professional deontological potential of hospital nurses is observed to actualize the problem of the complex study of specialists professional competence and the patients health care. Nurse deontology exposes the importance of professional responsibility of specialists and their code of ethics. Professional deontological potential basic components are distinguished, the contents and limits of professional competence of nurses are concretized and explicated.

**Key words:** deontology, deontological culture, professional deontological potential, professional competence, nurse care, hospital nurse.

**Глеб Владимирович Лагонда**

кандидат психологических наук, доцент,

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

## ЭКСПЕКТАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПРОЦЕССА СУПРУЖЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Автор статьи анализирует существующие в современной психологии подходы к описанию процесса супружеской адаптации и объяснению механизмов, лежащих в основе этого процесса. Наряду с критическими замечаниями в работе представлен авторский взгляд на проблему приспособления партнёров к совместной жизни и друг к другу. Он формулируется с позиции разрабатываемой экспектационной теории супружества.

**Ключевые слова:** брачные отношения, брачные потребности, брачные экспектации, супружеская адаптация, экспектационный подход.

Любые теоретические изыскания в области психологии брачных отношений неизбежно затрагивают проблему супружеской адаптации. Это не удивительно, поскольку успешность адаптационного процесса во многом предопределяет и удовлетворённость браком, и его стабильность. Естественно, что, разрабатывая экспектационную теорию брачных отношений, мы не могли обойти стороной подобный аспект супружества. Общая характеристика теории представлена нами в предыдущих публикациях [1, 2]. В данной же статье мы предлагаем своё видение психологической сущности супружеской адаптации.

Осмысление заявленной проблемы будет осуществлено с трёх позиций. Сперва мы рассмотрим, каким образом она решается на основании житейского психологического знания. Затем предметом обсуждения станут существующие в современной психологии теоретические конструкции, ориентированные на осмысление процесса и результатов супружеской адаптации. Наконец, после критического анализа последних, мы намерены с позиций экспектационного подхода охарактеризовать такие составляющие супружеской адаптации, как её структура, временные характеристики и пути достижения.

Для обсуждения житейских взглядов на организацию брака в целом, и на супружескую адаптацию в частности, есть смысл обратиться к идее психологических медиаторов. Рассуждения на тему медиаторов имеют в отечественной философской и научной мысли давнюю историю. Они берут начало в трудах А. Ф. Лосева, получили продолжение у Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и наиболее чётко сформулированы В. П. Зинченко. Речь идёт о четырёх медиаторах: знаке, слове, символе и мифе [3].

Как известно, они считаются своеобразными психологическими инструментами, позволяющими человеку (по меткому выражению Л. С. Выгот-

ского) овладевать собственной психикой. Любой произвольный поведенческий акт немалозначим без опосредования хотя бы одним из этих инструментов. Свою функцию посредника они выполняют по той причине, что одновременно укоренены как в физической, так и в психической реальностях. Иными словами, психологические медиаторы — это своеобразные «мостики», находящиеся между объективной реальностью и внутренним субъективным миром человека. Благодаря такому положению они могут служить той точкой опоры, используя которую человек приобретает произвольность, то есть возможность управлять своей психикой, своим поведением.

В своих трудах Л. С. Выготский исследовал в основном два психологических инструмента: знак и слово. В меньшей степени он касался символа. Что же касается мифа, то можно отметить, что интересы его в этом плане были связаны с изучением роли волшебной сказки в развитии ребёнка. Волшебная же сказка вполне правомерно рассматривалась в качестве одного из проявлений мифотворчества. Нам для понимания житейского психологического отношения к супружеской адаптации необходимо обращение именно к мифу.

Среди многочисленных определений, даваемых в психологических и философских словарях, наиболее соответствующим задачам нашего исследования представляется то, которое трактует миф как нераздельное единство знаний и практик древних народов, определяемых их представлениями о происхождении мира и человека, о нравственности и о принципах отношения человека к окружающему миру и друг к другу [4]. Данная дефиниция подчёркивает тот факт, что миф — это медиатор, укоренённый одновременно в сознании и в бытии («единство знаний и практик»). Определение явно указывает и на то, что данный медиатор успешно выполняет свои функции, опосредуя поведение человека. Ведь знания о мире, о человеке, о нравственности одновременно были и принципами выстраивания отношений с миром и другими людьми. Вопрос лишь в том, насколько уместно здесь использование глагола «были», то есть глагола в прошедшем времени? Является ли миф пережитком прошлого, выражением мировоззрения древних народов, или сохраняет своё значение психологического инструмента, опосредующего активность человека и по сей день?

Нам представляется, что миф по-прежнему имеет важнейшее значение для организации жизни современного человека. Иначе зачем на протяжении последнего столетия отечественные психологи раз за разом возвращаются к этой теме? Да и глубинная психология предлагает свои теоретические разработки на этот счёт. Прежде всего мы имеем в виду размышления К. Г. Юнга о роли коллективного бессознательного в жизни человека и общества. Наконец, значение волшебной сказки как опосредующей поведение знаковой системы никто не отменял!

Если, опираясь на развёрнутую выше аргументацию, вернуться к обсуждаемой в статье теме, следует заметить, что в большинстве волшебных сказок присутствуют матримонийные мотивы. Сюжет их может быть различным. Однако концовка, как правило, единая: «И жили они долго и счастливо». Именно под влиянием таких сказок формируется отношение

современного человека к браку. Если задаться вопросом, в чём суть этого влияния, ответ оказывается несколько обескураживающим.

Мифы-сказки ориентируют человека на то, что основная фаза его matrimониальной активности должна происходить до заключения брака. Главная цель здесь — выбрать оптимального партнёра. Если таковой будет найден, дальше супругов ожидает сплошное блаженство и полная гармония («И жили они долго и счастливо»). Речи о необходимости супружеской адаптации просто не идёт. Она в сказке никак не предусмотрена.

В своих работах Л. Б. Шнейдер конкретизировала эту житейскую психологическую закономерность игнорировать необходимость взаимного приспособления супругов в виде мифов — социальных стереотипов. Вот их список: миф о вечной любви, миф о волшебной силе любви, миф об абсолютности понятий, миф о «злой судьбе», миф о постоянстве супружеского счастья, миф о доскональном знании супругами друг друга, миф о необходимости жертвовать друг для друга, миф о существовании идеального супруга и миф о том, что супруги — это единое целое [5]. Давайте задумаемся, какие выводы можно сделать, взяв перечисленные положения за основание к действию? Пожалуй, эти выводы таковы: самое важное в браке — найти любимого и любящего супруга. Если искомая встреча состоялась, дальше любовь гарантирует безоблачность отношений. Проблемы если и будут возникать, то разрешатся сами собой. Значит, мыслям о необходимости прикладывать усилия для выстраивания и перестраивания брачных отношений просто неоткуда взяться. В случаях же расторжения брака виноваты «злая судьба» или «несовместимость характеров», что также делает излишними попытки влиять на ситуацию. Апогеем подобных рассуждений является фраза, которую неоднократно приходилось слышать после чтения научно-популярных лекций от представителей самых разных аудиторий. Абстрагируясь от нюансов, её смысл можно передать примерно так: «То, что Вы рассказывали, было очень интересно, но на самом деле главное, чтобы человек хороший оказался».

Научная психология, в отличие от житейской, уделяет супружеской адаптации значительное внимание. Соответствующей проблеме посвящено множество работ. Однако знакомство с ними приводит к возникновению какой-то сумбурной ментальной картины, которую и картиной можно назвать с большим преувеличением. Мы связываем это с отсутствием крупномасштабной психологической теории супружества, в которой присутствовали бы такие неотъемлемые для теории компоненты, как центральная категория, базовые утверждения и «сетка отношений». Существующие в современной психологии семьи преобладают так называемые теории нижнего уровня, предметом которых являются отдельные аспекты брака. Основные понятия этих теорий зачастую заимствованы из разных парадигм, а посему не очень понятно, как они между собой соотносятся. Иногда используемые авторами понятия попросту являются ненаучными. Термин «супружеские отношения» нередко подменяются терминами «брачно-семейные отношения» и даже «семейные отношения», создавая тем самым иллюзию тождественности брака и семьи. Порой остаётся так-



же непонятным, как предлагаемые теоретические схемы могут быть использованы на практике.

Для иллюстрации сказанного обратимся к некоторым разработкам В. А. Сысенко, Т. В. Андреевой, Л. Б. Шнейдер, А. Н. и Н. Н. Обозовых. Сделаем это по нескольким причинам. Во-первых, их теоретические взгляды во многом схожи, отличаясь при этом относительной стройностью и последовательностью. Во-вторых, идеи перечисленных исследователей пользуются таким авторитетом в научном сообществе, что стали практически хрестоматийными. И, в-третьих, все «огрехи» современной теоретической психологической картины брака представлены там достаточно наглядно.

Возьмём для примера наиболее известное определение, согласно которому брачно-семейная адаптация рассматривается как постепенный процесс приспособления друг к другу и к семейной жизни, результатом которого должно быть формирование устойчивого жизненного уклада, распределение бытовых и психологических ролей, выработка приемлемого стиля общения друг с другом и профилактики конфликтов и разногласий, определение взаимоотношений с социальным окружением [5].

По нашему мнению, все перечисленные выше недостатки в представленной дефиниции налицо. Термины «жизненный уклад» и «разногласия» научно-психологическими не являются. Не ясно, что такое «бытовые роли» и почему, если таковые существуют, они не являются психологическими. Каким должно быть распределение ролей, чтобы обеспечивать успешность адаптации? Относится всё сказанное только к супругам, или, будучи брачно-семейной, адаптация охватывает поколения детей и прародителей (кто эти приспособляющиеся друг к другу)? Из каких теорий взяты представления о стилях общения и конфликтах, и как они методологически соотносятся друг с другом и с остальными используемыми понятиями?

Есть у нас серьёзные сомнения и относительно плодотворности устойчивого жизненного уклада. Большинство авторов подчёркивает важность супружеской адаптации для становления молодой семьи. Зрелая же семья якобы должна отличаться стабильностью, предсказуемостью и однозначностью правил, обеспечивая тем самым у домочадцев чувства защищённости и удовлетворённости жизнью. Но так ли это, учитывая постоянные изменения, которые происходят и в психической реальности субъектов отношений, и в окружающем их объективном мире. Ригидность мышления и поведенческих паттернов в этих условиях едва ли могут обеспечить адаптацию. Равновесие любой открытой системы может быть только динамическим. К нашему удивлению, высказанный на одной из научных конференций тезис о том, что супружеская адаптация является для брака перманентным процессом, вызвала у участников форума серьёзное сопротивление [6].

И, наконец, из обсуждаемого определения совершенно неясно, что надо делать участникам отношений и консультанту для достижения состояния адаптированности. Цели-ориентиры хоть туманно, но всё же намечены. А вот операциональная составляющая абсолютно непрозрачна.

Можно, конечно, говорить о том, что определение не может содержать в себе ответы на все частные вопросы. С другой стороны, какова главная дефиниция, такими, скорее всего, будут и конкретизации. Чтобы подтвердить высказанное предположение, обратимся к описанию В. А. Сысенко структуры брачно-семейной адаптации [7]. Она включает в себя пять компонентов:

- 1) адаптацию физиологическую (в первую очередь сексуальную);
- 2) адаптацию к темпераменту и характеру партнёра;
- 3) адаптацию к семейным ролям, к новым правам и обязанностям, к разделению труда;
- 4) адаптацию к потребностям, интересам, привычкам, образу и стилю жизни супруга;
- 5) адаптация к основным жизненным ценностям и жизненной философии супруга, к пониманию им цели и смысла жизни.

Аналогичные тезисы можно найти в работах А. Н. и Н. Н. Обозовых, Т. В. Андреевой и других авторов. Анализируя их, нельзя не заметить, что имеет место смешение понятий, которое едва ли можно назвать здоровой эклектикой. Темперамент, сексуальность, роли, привычки, стиль и философия жизни — всё это категории из разных психологических парадигм, а потому требующие пояснений относительно степени их методологической «совместимости». Особые возражения вызывает отнесение сексуальных отношений в категорию физиологических актов. Это замечания теоретического плана.

Что же касается плана практического, то остаётся вопрос о способах достижения адаптированности супругами. Что, к примеру, надо делать, чтобы адаптироваться к темпераменту супруга? А к пониманию им цели и смысла жизни (особенно учитывая, что у большинства из нас об этом весьма смутные представления)? А что конкретно подразумевает адаптация к семейным ролям? Подобных вопросов возникает масса. И без конкретных ответов список компонентов супружеской адаптации выглядит скорее как набор благих пожеланий, нежели руководство к действию.

Завершая критическую часть, хотим отметить, что формат журнальной статьи не позволяет сделать эту часть более развёрнутой, проанализировав работы других авторов. Однако ещё раз заметим, что рассмотренные нами теоретические разработки являются достаточно показательными, поскольку отражают состояние исследований проблематики брака в современной психологии. С иной стороны, любое исследование интересно не своей критической изощёрённостью, а теми новыми идеями, которые может предложить к обсуждению сам автор. Ниже мы представим собственные теоретические взгляды на психологическую сущность брака и супружеской адаптации.

Свои теоретические разработки в области психологии супружества мы определяем как экспектационный подход к психологическому анализу брачных отношений. В его основу положены теоретические положения В. Н. Мясищева [8] о сущности межличностных отношений и потребностей как их психологической основы.

В предыдущих публикациях мы обосновывали идею о том, что эти потребности представлены в сознании каждого из супругов в виде брачных экспектаций [1], [2]. Брачные экспектации, по нашему мнению, — это системообразующий фактор супружеских отношений, который является проекцией конкретизированных брачных потребностей каждого из супругов на поведение партнёра по браку. С позиций экспектационного подхода может быть уточнено и само содержание психологическое содержание понятия «брак». Брак — это соглашение (договор) между супругами о взаимном соответствии брачным экспектациям друг друга.

Во избежание неверной трактовки текста, хотим сразу заметить, что термины «супружество» и «брак» мы считаем синонимами. Соответственно синонимами, с нашей точки зрения, являются и прилагательные «супружеский», «брачный» и «матримониальный». Кроме того, термины «ожидания» и «экспектации» мы будем рассматривать как взаимозаменяемые.

Брачные экспектации, на наш взгляд, характеризуются целым рядом свойств. Они выделены на основании обобщения теоретического материала, собственного клинического опыта консультирования супругов и, в какой-то мере, проведённых совместно со студентами эмпирических исследований.

*Иерархичность.* Мотивационно-потребностная сфера человека имеет иерархическое строение. Это факт, который практически никем не оспаривается. Соответственно, и супружеские ожидания, будучи конкретизацией брачных потребностей, образуют иерархическую структуру.

*Системность.* Как отмечалось выше, брак является системой отношений. Поэтому анализ отдельных ожиданий вне связей, их соединяющих (без учёта системного характера их организации), может привести консультанта к ложным выводам.

*Уникальность.* Едва ли можно найти двух людей с идентичным «набором» брачных экспектаций. Именно данное свойство существенно отличает экспектации от потребностей и позволяет консультанту осуществлять индивидуальный подход к клиенту.

*Частичная неосознанность.* Данное свойство очевидно. Поскольку сами потребности могут не осознаваться, постольку могут не осознаваться и их производные — экспектации.

*Противоречивость.* Существование мотивов-антагонистов является общеизвестным психологическим фактом, а, как отмечают М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [9], экспектации являют собой разновидность мотивов.

*Поливекторность проявлений.* Согласно мнению В. Н. Мясищева [8], и отношения в целом, и потребности как их психологическая основа, включают в себя три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Соответственно, и свои брачные экспектации человек может выражать и эмоциями, и вербально, и поступками.

*Конативность.* Рассуждая о природе потребностей, В. Н. Мясищев в своих трудах указывал на это свойство [8]. Слово, дело, настроение — всё

это в равной степени пригодно для того, чтобы подвинуть партнёра по браку к осуществлению ожидаемого от него поведения.

*Динамичность.* Наиболее отчётливо это свойство проявляется в лонгитуде. С течением времени меняются, сначала взрослея, а затем старея, сами супруги, меняется их семейное окружение, меняется мир в целом. Соответственно, в зависимости от фазы жизненного цикла меняются и ожидания, адресованные партнёру по браку.

*Ненасыщаемость.* С трудом можно представить себе такое супружество, в котором оба партнёра реализовали бы весь набор своих брачных ожиданий. Но даже если бы это было возможно, скорее всего, появились бы новые ожидания.

Определив ключевые позиции выстраиваемой нами теории, можно перейти к рассмотрению феномена супружеской адаптации. Начнём с определения. *Супружескую адаптацию* мы склонны рассматривать как процесс взаимного согласования партнёрами по браку своего поведения с системами матримониальных ожиданий друг друга. Хотя данная дефиниция по объёму печатного текста существенно уступает традиционным вариантам, она в равной степени понятна и клиенту, и консультанту. Она не перегружена разнородной научно-психологической терминологией. Наконец, она позволяет в определённой степени преодолеть проблему схизиса, поскольку согласуется со многими хорошо зарекомендовавшим себя техниками работы с супружескими парами («Приемлемость различий», «Супружеский договор», «Конструктивная ссора» и др.).

Учитывая наличие у системы супружеских ожиданий таких свойств, как противоречивость, частичная неосознаваемость, динамичность и ненасыщаемость, необходимо признать, что супружеская адаптация является процессом перманентным. Она охватывает всю продолжительность брачных отношений, а не их начальный период. То, чего ожидают друг от друга молодые, зрелые и пожилые супруги, отличается весьма и весьма существенно. Рождение или нерождение детей, болезни, коллизии на работе, изменение социального статуса и материального положения — всё это неизбежно сопровождает жизнедеятельность любой семьи и, как следствие, отражается на матримониальных ожиданиях. Поэтому, если партнёры хотят построить гармоничные отношения, они «обречены» заниматься этим строительством (в смысле согласования ожиданий) постоянно. Гармония, к сожалению, не даётся раз и навсегда, а миф о волшебной силе любви — это всего лишь миф. Как утверждал один известный телевизионный персонаж: «Любовь — это вам не где-то там... Любовью надо заниматься».

Выше мы отмечали, что брак — это соглашение (договор) между супругами о взаимном соответствии брачным ожиданиям друг друга. Не зря во время свадебных торжеств молодожёнам желают любви и согласия. Легко заметить, что «согласие» и «соглашение» — слова однокоренные. Не зря и в научной литературе (особенно социологической) брак определяют как союз мужчины и женщины. В основе же любого союза лежит договор между входящими в его состав сторонами.

Какими бы прагматичными и лишёнными романтичности ни казались термины «договор» и «соглашение», именно они наилучшим образом отражают психологическую подоплёку matrimониальных отношений. Данный факт остаётся фактом, не зависимо от того, что по этому поводу думают супруги и движутся ли вообще их мысли в подобном направлении.

В своих работах К. Дж. Сейгер отмечает, что брачный договор может быть осознанным и вербализованным, осознанным и невербализованным, неосознанным и невербализованным [10]. Эту классификацию логично было бы дополнить таким видом соглашения, как частично осознанное и частично вербализованное. Последнее, на наш взгляд, встречается наиболее часто. Ведь на самом деле любой человек не до конца осознаёт, чего он ожидает от своего партнёра. Однако даже то содержание, которое осознаётся, далеко не всегда становится предметом обсуждения в супружеской паре. Вывод, который в связи с этим напрашивается сам собой, крайне прост. Отсутствие рефлексии на содержание брачных экспектаций не освобождает партнёров от необходимости договариваться. Поэтому успешнее супружеская адаптация будет происходить у тех супругов, которые готовы прикладывать усилия для совместной работы по осознанию и согласованию брачных экспектаций.

Альтернативой осознанному и вербализованному договору (а значит, и успешной супружеской адаптации) являются многочисленные и затяжные конфликты. Опираясь на представленные выше положения экспектационного подхода, мы склонны выделять три группы причин супружеских конфликтов: неосведомлённость о содержании брачных экспектаций супруга; игнорирование брачных экспектаций супруга; объективная невозможность соответствовать брачным экспектациям партнёра. Трудно не заметить, что степень конфликтности в браке обратно пропорциональна степени супружеской адаптации, и что оба явления, образно говоря, «замыкаются» на согласованности поведения партнёров брачным экспектациям друг друга.

Логичным продолжением всех предшествующих рассуждений является предлагаемая нами структурная модель супружеской адаптации. Она подразумевает выполнение партнёрами следующих действий: осознание собственных брачных экспектаций; вербализация собственных брачных экспектаций; осознание брачных экспектаций партнёра; согласование готовности соответствовать брачным экспектациям друг друга; осуществление усилий, направленных на соблюдение договорённостей; контроль за соблюдением договорённостей; обсуждение результатов контроля.

В отличие от представленной выше традиционной модели, экспектационный вариант обладает рядом преимуществ. Во-первых, будучи выполнен в едином методологическом ключе, он опирается на центральное понятие «брачные экспектации» и избегает тем самым эклектики в использовании терминов. Во-вторых, «ожидание» является той психологической категорией, которая и для специалиста, и для неспециалиста в равной степени понятна и означает одну и ту же реальность. Поэтому в процессе консультирования оказывается неактуальной проблема перевода научных терминов на реальный язык клиента. В-третьих, предлагаемая нами модель опе-

рационально прозрачна. Она ориентирует не на малопонятное достижение адаптации к жизненной философии супруга, а подразумевает конкретные шаги по улучшению взаимопонимания и оптимизации взаимодействия между партнёрами по браку. Как отмечалось ранее, многие хорошо зарекомендовавшие себя психотехники, предназначенные для работы с супругами, успешно «вписываются» в нашу теоретическую конструкцию.

В целом реализуемый нами подход может быть описан несколькими положениями. Качество брака определяется, прежде всего, успешностью супружеской адаптации. Последняя зависит от согласованности брачных ожиданий и поведения партнёров по браку (что требует серьёзных усилий с обеих сторон). Сами же ожидания есть конкретизация брачных потребностей. Рассуждая таким образом, трудно удержаться, чтобы не процитировать У. Харли. Ничего не говоря о брачных ожиданиях, он, тем не менее, настоятельно утверждал, что «прочность брака зависит не от мистической совместимости характеров, но от того, насколько люди могут и желают удовлетворять потребности друг друга» [11, с. 9].

### Список использованных источников

1. Лагонда, Г. В. Экспектационный подход к психологическому анализу брачных отношений / Г. В. Лагонда // Психологический журнал. — 2007. — № 4. — С. 44–50.
2. Лагонда, Г. В. Значение и место брачных ожиданий в структуре супружеских отношений / Г. В. Лагонда // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Выпус. 4. — Минск : АПА, 2008. — С. 111–128.
3. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 333 с.
4. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн. : Народная асвета, 1996. — 399 с.
5. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. — М. : «ЭКСМО-Пресс», 2000. — 501 с.
6. Лагонда, Г. В. Супружеская адаптация как согласование брачных ожиданий супругов / Г. В. Лагонда // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: проблемы и перспективы : материалы II Международной научной конференции, Минск, 26 октября 2007 г. / УО БГУ. — Минск, 2007. — С. 140–142.
7. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. — М. : Мысль, 1989. — 176 с.
8. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева. — М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1998. — 386 с.
9. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Народная асвета, 1996. — 399 с.
10. Sager, C. J. Marriage contracts and couple therapy / C. J. Sager. — New York : Brunner Mazel, 1976. — 371 p.
11. Харли, У. Законы семейной жизни / У. Харли. — М. : Протестант, 1992. — 164 с.

**Г. В. Лагонда**

кандидат психологічних наук, доцент

Брестський державний університет ім. О. С. Пушкіна

**ЕКСПЕКТАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ  
ПРОЦЕСУ ПОДРУЖНЬОЇ АДАПТАЦІЇ**

**Резюме**

Автор статті аналізує існуючі в сучасній психології підходи до опису процесу подружньої адаптації та пояснення механізмів, які лежать в основі цього процесу. Поряд з критичними зауваженнями в роботі представлений авторський погляд на проблему пристосування партнерів до спільного життя і один до одного. Він формулюється з позиції розроблюваної експектаційної теорії подружжя.

**Ключові слова:** шлюбні відносини, шлюбні потреби, шлюбні експектації, подружня адаптація, експектаційний підхід.

**G. Lagonda**

candidate of psychological sciences, associate professor

Brest State University named after A. S. Pushkin

**EXPECTATIONAL APPROACH TO PSYCHOLOGICAL ANALYSIS  
OF MARITAL ADAPTATION**

**Summary**

The author of this article analyses the contemporary psychological approaches that describing a process of marital adaptation and explaining a mechanism of such process. Side by side with the criticism this publication contains the author's point of view on the given problem. It's formulating from the position of expectational theory of marriage.

**Key words:** expectant approach, marriage expectations, marital adaptation, marriage relations, marriage requirements.

**Галина Васильевна Макотрова**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Белгородский государственный университет

**Елена Николаевна Кролевецкая**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Белгородский государственный университет

**Максим Александрович Сурушкин**

ассистент,  
Белгородский государственный университет

**ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
СЕТИ ИНТЕРНЕТ\***

В статье дана оценка состояния развития научного потенциала личности старшеклассника по показателям их учебно-исследовательской культуры и ориентации на исследование в будущей профессии, показана необходимость и возможность целенаправленного управления процессами повышения научно-методической готовности педагогов к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.

**Ключевые слова:** Интернет, старшеклассники, учебно-исследовательская культура, ориентация на исследование.

Сеть Интернет как открытая образовательная среда избыточна по своему объему. Чтобы она приобрела для школьника и учителя определенную структуру и границы с определенным содержанием, педагогу и школьнику требуется четкое понимание целей ее использования. Очевидно, сеть Интернет может стать условием реализации поликультурного образования, цели которого перекликаются с целями развития научного потенциала — формирования человека, способного к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающего свободой, инициативностью и отвечающего за собственные поступки, творчески осваивающего социальный опыт, стремящегося к улучшению существующих условий жизни и отношений между людьми.

Сеть Интернет предоставляет богатые возможности для моделирования и структурирования процесса развития научного потенциала старшеклассника, в том числе для школьников с ограниченными возможностями здоровья, так как может стать, во-первых, образовательным пространством, в котором создается новое содержание образования, представленное как изменяющаяся чувственная реальность; во-вторых, новой формой осуществления познавательной деятельности, в которой может более продуктивно реализоваться индивидуальная образовательная траектория и рефлексия индивидуального опыта общения в условиях исследования; в-третьих, новым способом взаимодействия с учеными, профессионалами в определен-



ной области научного знания, студентами, старшеклассниками и педагогами из других школ.

С активным внедрением сети Интернет в общеобразовательные учреждения в организации познавательной деятельности учащихся старших классов наметилась тенденция развития их научного потенциала с помощью сети Интернет. В практике обучения сеть Интернет все чаще используется как способ более быстрого решения различных познавательных задач, как способ научного общения, как форма проведения научно-практических конференций, как инструмент участия в сетевых исследовательских проектах и дистанционных эвристических олимпиадах. Среди последних разработок использования Интернет-технологий в учебном процессе и внеклассной работе мы выделяем технологии обучения в глобальных информационных сетях (В. В. Гузеев), конструирования информационных сред (М. И. Башмаков, Г. Коннычева, С. П. Поздняков, Н. А. Резник, Е. Симдянкина и др.), групповой исследовательской работы (А. Н. Дахин), информатизации продуктивного поиска старших школьников (П. С. Лернер), дистанционного обучения (А. А. Андреев), информационной подготовки сельских школьников (Н. Е. Астафьева, О. Исайкин, Т. Кудряшова и др.).

Нами в рамках культурологического подхода предложены способы оценки эффективности развития научного потенциала старшеклассников по показателям учебно-исследовательской культуры и ориентации на исследование в будущей профессиональной деятельности. Учебно-исследовательская культура представляет собой интегративное качество личности, включающее единство знаний целостной картины мира, умения, навыки научного познания, ценностное отношение к его результатам и обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие. На основе статистических методов в качестве критериев учебно-исследовательской культуры нами выделены: мотивация исследования, научный стиль мышления, технологическая готовность к исследованию и творческая активность личности учащегося.

Для каждого из них нами определены по три признака, что позволяет говорить о фиксации упомянутых критериев. Так, мотивация исследования у учащегося проявляется через совокупность следующих показателей: интенсивность познавательной потребности, осознание ценности исследования (познания), увлеченность исследованием. Научный стиль мышления ученика включает показатели: осмысление структурных звеньев элементов собственных исследовательских действий, следование нормам и требованиям научного стиля мышления, обобщение предметного и операционального результатов исследования. Технологическая готовность к исследованию предполагает владение понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умения и навыки использования методов научного познания, соблюдение правил научной организации труда учащегося. Творческая активность личности характеризуется уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними, степенью знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровнем научного общения.

Ориентация на исследование в будущей профессиональной деятельности отражает определение старшеклассниками степени собственного участия в

исследовательской деятельности, а также их профессиональные ценностные ориентации, которые связаны с утверждением в обществе, социальной среде (общественной значимостью труда, общественным престижем); с удовлетворением потребностей в общении; с творческим саморазвитием; (творческим и разнообразным характером труда, возможностью заниматься любимым делом); с самовыражением личности; с утилитарно-практическими запросами.

Рассматривая ориентацию на исследование в будущей профессиональной деятельности как способность старшеклассника к обоснованию ценности исследования в профессиональной деятельности, мы выделили в ней следующие составляющие: степень участия в исследовательской деятельности (включенность в вузовскую исследовательскую среду, успешность познавательной (исследовательской) деятельности, интенсивность исследовательской деятельности); интерес к исследовательской деятельности (желание исследовать в условиях выбора профессии, устойчивый интерес к процессу исследования, стремление к творческой самореализации в условиях исследования); интерес к вузовской науке (стремление к получению высшего образования, интерес к исследовательской деятельности в определенных вузах, желание заниматься научными исследованиями в условиях профессиональной подготовки в вузе). Степень проявления названных показателей позволяет судить о величине каждого из критериев, затем — об уровне развития научного потенциала старшеклассника.

Разработанные нами критерии и показатели научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет позволяют управлять процессом развития научного потенциала старшеклассников на уровне общеобразовательного учреждения, органов управления образования. В результате проведенной диагностической работы на основе культурологического подхода нами выделено три критерия научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала и их показатели: мотивация к интеграции Интернет-технологий и педагогической технологии развития учебно-исследовательской культуры (увлеченность поиском информации для использования сети Интернет в педтехнологии; осознание ценности образовательных ресурсов сети Интернет для развития научного потенциала школьников; интенсивность знакомства с новыми возможностями сети Интернет для развития научного потенциала старшеклассников); технологическая готовность к использованию сети Интернет в педагогической технологии развития учебно-исследовательской культуры (владение методиками поиска в сети Интернет; знание возможностей основных образовательных ресурсов сети Интернет для педтехнологии; умение соотнести педагогическую задачу с возможностями образовательного ресурса сети Интернет); творческая активность в использовании сети Интернет в условиях педагогической технологии (интенсивность наполнения банка методических материалов из сети Интернет для педтехнологии; степень взаимодействия с педагогами по решению проблемы развития научного потенциала старшеклассников с помощью ресурсов сети

Интернет; уровень использования педагогических возможностей сети Интернет для педтехнологии).

Нами разработаны компьютерные диагностические программы, позволяющие оперативно производить оценку состояния развития научного потенциала старшеклассников и научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в его развитии. Ряд диагностических и методических материалов размещены на сайте «Развитие научного потенциала старшеклассников» (<http://school.bsu.edu.ru>).

Полученные в ходе проведенных исследований результаты оценки развития научного потенциала старшеклассников поднимают вопросы о необходимости совершенствования путей использования сети Интернет в условиях урока и работы ученических научных обществ. Так, наш опрос 843 старшеклассников показал, что 35 % старшеклассников очень интересно знакомство с возможностями сети Интернет для получения новых знаний, 38 % — интересно использовать сеть Интернет в условиях познавательной деятельности, 23 % — согласны изучать возможности сети Интернет для познавательной деятельности. Только 4 % от общего количества опрошенных не испытывают интереса к ним как к источнику получения знаний в условиях исследования.

В то же время анкетированные выделили следующие возможности сети Интернет, которые могут быть использованы в познавательной деятельности: разнообразие интересных познавательных материалов (50 %); наличие материалов по истории науки и сведений по состоянию ее развития (32 %); возможности развития умений обобщать результаты исследования (31 %), обучения использованию методам научного познания (29 %), увлечения исследованием (28 %), осознания ценности исследования (27 %), осмысления элементов собственных познавательных действий (21 %), изучения новых понятий (21 %), эффективного взаимодействия с другими (20 %), усвоения правил научной организации труда ученика (20 %), следования нормам и требованиям научного стиля мышления (18 %).

Также нами зарегистрированы факты, говорящие о том, что далеко не все возможности всемирной паутины используются при организации продуктивной познавательной деятельности. Так, Сеть используют для составления рефератов по выбранным темам 55 % старшеклассников, для поиска информации при решении исследовательской задачи — 48 %, для использования ссылок на сайты при получении информации в условиях поиска — 48 %, для отбора и анализа содержания дополнительного материала в условиях поисковой познавательной деятельности — 45 %, для анализа и отбора содержания программного материала — 37 %, для выполнения поисковых домашних заданий — 37 %, для участия в разнообразных Интернет-проектах (телеконференциях, конкурсах, олимпиадах и др.) — 36 %, для диагностики личностных качеств, профессиональных склонностей — 34 %, для помощи в ходе познавательной деятельности при сетевой коммуникации — 31 %, для знакомства с методами познания и технологиями проведения исследования — 30 %, для формулирования поисковых заданий — 30 %, для конструирования индивидуальных обра-

зовательных программ — 21 %, для составления индивидуальных учебных планов — 12 %.

Приведенные выше данные свидетельствуют о необходимости повышения научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников. Компьютерное тестирование педагогов из 91 школы области, работающих в профильных классах, также подтверждает этот вывод: к креативному уровню научно-методической готовности к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников относится 5 % педагогов, эвристическому — 42 %, репродуктивному — 48 % и адаптивному — 5 %.

Проведенный корреляционный анализ по методу Пирсона на уровне точности 1 %, для  $n = 378$  позволил определить статистический вес каждого показателя научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников и доказать наличие системы упомянутых показателей для введенного понятия. Наибольший вклад в структуру научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников по результатам тестирования внесли следующие показатели: осознание ценности образовательных ресурсов сети Интернет для развития научного потенциала старшекласников (23 балла), уровень использования образовательных возможностей сети Интернет для развития научного потенциала школьников (22 балла), интенсивность знакомства с новыми возможностями сети Интернет для развития научного потенциала школьников (21 балл); меньшие значения у показателей: «интенсивность наполнения банка методических материалов по использованию Интернет» (19 баллов), «знание возможностей основных образовательных ресурсов» (19 баллов), «владение методиками использования Интернет» (19 баллов), «уровень умений соотнести педагогическую задачу с возможностями образовательного ресурса Интернет» (18 баллов), «увлеченность поиском информации по использованию сети Интернет в решении рассматриваемой проблемы» (18 баллов), «степень взаимодействия между педагогами по решению проблемы» (18 баллов).

Нами в результате опроса педагогов был также выявлен ряд фактов, свидетельствующих о неравномерном развитии педагогами составляющих научного потенциала старшекласников в условиях использования Интернет. Так, например, развитию осознания ценности исследования уделяют внимание 52 % педагогов, в то же время обучению школьников технологиям решения исследовательских задач — 26 %, методам решения исследовательских задач — 36 %.

Для пополнения собственных методических материалов только 24 % педагогов опираются на списки сайтов центров, организующих исследовательскую деятельность школьников, 27 % — на списки сайтов научно-популярных журналов, 30 % — на методические рекомендации школьникам по культуре коммуникации в сети Интернет; 31 % — на методические рекомендации школьникам по выбору, обработке и использованию информации, полученной из Сети для решения поисковых задач и проблем.

Таким образом, приведенные в статье материалы исследования свидетельствуют о необходимости обеспечения учителей в практике работы общеобразовательных учреждений теоретико-методологическими, методико-технологическими разработками, среди которых могут оказаться, в частности, методологические обоснования использования сети Интернет в познавательной деятельности школьников, критерии и показатели развития научного потенциала, оперативные диагностические материалы, педагогические техники и технологии использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.

\*Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Использование сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)», проект 3.2.3/4578.

**Г. В. Макотрова**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Белгородский государственный университет

**О. М. Кролевецька**

кандидат педагогических наук, старший викладач,  
Белгородский государственный университет

**М. О. Сурушкін**

ассистент,  
Белгородский государственный университет

**ОЦІНКА СТАНУ РОЗВИТКУ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖІ  
ІНТЕРНЕТ**

**Резюме**

У статті дано оцінку стану розвитку наукового потенціалу особистості старшокласника за показниками їх навчально-дослідницької культури та орієнтації на дослідження у майбутній професії, показана необхідність і можливість цілеспрямованого управління процесами підвищення науково-методичної готовності педагогів до використання мережі Інтернет в розвитку наукового потенціалу старшокласників.

**Ключові слова:** Інтернет, старшокласники, навчально-дослідницька культура, орієнтація на дослідження.

**G. Makotrova**

candidate of psychological sciences, assistant professor  
Belgorod State University

**E. Krolevetskaya**

candidate of psychological sciences, senior lecturer  
Belgorod State University

**M. Surushkin**

assistant  
Belgorod State University

**ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC POTENTIAL  
SCHOOL STUDENTS IN CONDITIONS OF USE OF THE INTERNET**

**Summary**

The paper will evaluate the state of development of the scientific potential of the individual senior high school student on indicators of academic research culture and focus on research in the future profession, the necessity and opportunity-based management process to improve the scientific and methodological preparing teachers to use the Internet in the development of scientific potential high school students.

**Key words:** Internet, high school students, teaching and research culture, orientation to the study.

**Людмила Яківна Малімон**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

**Алла Миколаївна Пашкіна**

аспірант,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ЗМІСТОВО-РІВНЕВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ**

У статті викладено результати теоретико-емпіричного дослідження структурного змісту та рівнів існування елементів системи цінностей у просторі організаційної культури органів державної влади. За допомогою контент-аналізу виділено базові цінності, задекларовані у нормативних документах державної служби. Обґрунтовано дихотомічне існування організаційних цінностей на двох рівнях: реальному та декларованому.

**Ключові слова:** органи державної влади, державні службовці, цінності (реальні та декларовані), ієрархія цінностей.

Державна служба в Україні як різновид професійної діяльності осіб, що займають посади в державних органах, основними своїми функціями визначає забезпечення верховенства права та охорону прав і свобод людини. Державні службовці є безпосередніми виконавцями завдань державотворення і керуються чітко сформульованими законами, нормативно-правовими актами та іншими документами, що окреслюють особливості та правила їх діяльності. Ця законодавча база (Загальна декларація прав людини, Конституція України, Закон України про державну службу та ін.) відображає як професійні, так і морально-етичні вимоги до діяльності держслужбовців. Саме останні містять у собі певні суспільні ідеали, еталони бажаного, що виступають тими ключовими цінностями, на які повинен орієнтуватися кожен працівник сфери державного управління.

Аналіз літературних джерел з соціально-організаційної психології свідчить про те, що практики організаційного менеджменту визначають управління цінностями одним із способів формування лояльності, толерантності, ідентифікації працівника з організацією, засобом забезпечення максимальної результативності діяльності. Різні аспекти вивчення організаційних цінностей представлені у працях зарубіжних та вітчизняних вчених Р. Баретта, Л. Карамушки, З. Карпенко, К. Камерона, Д. Леонтєва, Д. Маслова, Б. Мільнера, Г. Роше, Э. Шайна [1], [5], [9], [11], [12], [13], [18] та ін. Зауважимо, що дослідження аксіосфери як одного з базових елементів організаційної культури у державному управлінні широко напрацьоване у політологічному, соціологічному, власне державно-управлінському вимірі [6], проте психологічні аспекти цієї проблеми розроблені недостатньо. Зокрема, до поняття цінностей як певного психологічного важеля управ-

ління в органах державної влади частково зверталися Ю. Шайгородський, Л. Литвинова, В. Козаков [6], [10], [17] та ін.

Водночас актуальність психологічного розгляду аксіосфери органів державної служби обумовлюється необхідністю аналізу змістового та процесуального функціонування цінностей державних службовців, потребою максимальної асиміляції індивідуальних цінностей з цінностями виконавчої влади. Система цінностей — одна з площин перетину організаційної та індивідуальної свідомості. Чим менша між ними розбіжність, тим більша готовність працівника діяти за вимогами та правилами своєї установи; кожна відмінність між елементами обох аксіосфер детермінує нонконформістську поведінку та гальмування трудового процесу.

Отже, теоретична та прикладна важливість вивчення організаційних та індивідуальних цінностей у системі державної служби окреслюють **мету дослідження**: здійснити теоретико-емпіричний аналіз змісту ціннісної сфери органів державної влади та виявити особливості функціонування організаційних цінностей у дихотомічній шкалі реальності/декларованості. Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: 1) виділити базові цінності, задекларовані у нормативних документах державної служби; 2) дослідити змістове наповнення організаційних та індивідуальних цінностей в державних структурах; 3) виявити міру реальності або декларованості існування законодавчо заданих цінностей у системі державної служби.

Програма дослідження передбачала декілька етапів. Насамперед, нагадаємо, що у ст. 1 Конституції України зазначено: «Україна є суверенна та незалежна, демократична, соціальна, правова держава». Вже в цих рядках Основний закон задекларував базові цінності, на яких повинна ґрунтуватися діяльність органів державної влади. Нормативні документи, що визначають діяльність вищезазначених органів у своєму змісті повинні відображати, розшифровувати та доповнювати зміст ст. 1 Конституції України [7].

Саме тому, на *першому* етапі дослідження для виявлення ціннісних орієнтирів, що декларуються, зокрема, у «Законі про державну службу», ми вивчали аксіологічний аспект його змісту шляхом проведення контент-аналізу окремих розділів. Було опрацьовано: ст. 3 «Основні принципи державної служби», ст. 5 «Етика поведінки державного службовця», ст. 10 «Основні обов'язки державних службовців», ст. 17 «Присяга державних службовців», а також «Загальні правила поведінки державних службовців» [4]. Вибір саме цих статей обумовлений тим, що в них більша увага приділяється не юридичним, а власне морально-етичним вимогам до діяльності державних службовців. За одиницю виміру було взято іменники прикметникового походження, що позначають певний ідеал, бажаний стиль поведінки — тобто окреслюють ціннісну площину вимог до професійної діяльності у сфері державної служби.

Зауважимо, що, аналізуючи у цьому аспекті аксіосферу, ми трактуємо поняття цінність як суспільний ідеал, як напрацьоване суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути ідеального у різних життєвих сферах [15].

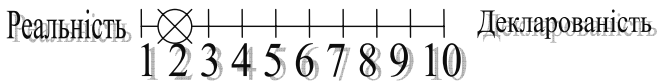


На *другому* етапі, одночасно з аналізом законодавчої бази, було проведено опитування державних службовців з метою виявлення цінностей, які, на їх думку, повинні визначати корпоративну культуру їх організації. Вибірку склали 45 осіб — працівників обласної державної структури зі стажем роботи на державній службі від трьох до 26 років. Гендерний аспект у дослідженні не враховувався. Після визначення індивідуально-бажаних організаційних цінностей відбувалось обговорення їх у мікрогрупах (по 7–8 осіб) з метою виявлення домінуючих групових цінностей, на яких повинна базуватися професійна діяльність у системі державної служби.

*Третій* етап дослідження, відповідно до поставлених завдань, передбачав виявлення міри реальності/декларованості виділених працівниками цінностей. Робота здійснювалася індивідуально за такою інструкцією: «Перед Вами список найбільш необхідних, на Ваш погляд, організаційних цінностей. Оцініть, будь ласка, міру їх реальності або декларованості у Вашій організації, базуючись на силі їх впливу на поведінку у колективі Вас та Ваших колег. На заданій шкалі позначте свою оцінку кожної цінності в інтервалі від 1 бала (має значний реальний вплив) до 10 балів (лише декларується, але не виконується)».

*Наприклад:* Цінність:

*Відповідальність*



Про можливість такої диференціації, наприклад, у формі існування індивідуальних цінностей, говорив ще Ш. Шварц, виділяючи два *рівні* їх існування: на рівні переконань (нормативних ідеалів) та на рівні поведінки. Цінності цих рівнів далеко не завжди перетинаються, адже цінність як «нормативний ідеал» може не завжди виявлятися у поведінці, а «поведінкова цінність» не завжди усвідомлюється як ідеал [2]. А. Лазарук у запропонованих ним принципах класифікації цінностей диференціював їх за полюсами реальності/декларованості за критерієм «за протилежним значенням» [8]. Окрім того, вищезазначені рівні існування цінностей у просторі організаційного життя знаходять своє підтвердження у роботах Т. А. Нестик щодо поняття соціального капіталу організації та його складових. Зокрема, сила організації визначається як ступінь детермінації декларованими цінностями реальної поведінки працівників [14].

Визначаючи **декларовані цінності**, які характерні для органів державної влади, ми маємо на увазі офіційно задані екзистенційні орієнтири, що прописані у базових законодавчих документах, статуті, посадовій інструкції. Вони визначають основні професійні та морально-етичні вимоги (схвалювані соціумом та відповідні історично-економічним часовим умовам) до діяльності державних службовців та посадових осіб в органах державної влади.

Кожна задекларована, тобто формально задана в організаційних документах, цінність набуває статусу вимоги до відповідного типу поведінки та починає функціонувати як важіль управління персоналом.

**Реальні** цінності трактуються нами як іманентні, проте істинно-регулюючі поведінку та діяльність людини орієнтири. Саме такі цінності не часто розголошуються та проголошуються дієвими через неспівпадіння їх з декларованими цінностями провідної організації, через відмінність від соціально-схвалюваних екзистенцій або з причини низького їх усвідомлення самим реципієнтом [3].

Результати, отримані у ході контент-аналізу нормативних документів та роботи працівників в групах, дали змогу порівняти законодавчо задану систему цінностей органів державної влади та визначену респондентами — працівниками державної структури. Перелік отриманих цінностей подано у табл. 1.

Таблиця 1

**Декларовані законодавством та визначені респондентами організаційні цінності у системі державної служби**

Цінності, декларовані законодавством	Цінності, визначені респондентами
1. Сумлінність	1. Взаємовиручка
2. Вдосконалення	2. Позитивний результат від роботи
3. Шанобливість	3. Взаємодопомога
4. Відданість	4. Взаємодія підрозділів
5. Гуманізм	5. Взаєморозуміння
6. Демократизм	6. Командний дух
7. Ефективність	7. Мотивація до праці
8. Законність	8. Самоосвіта
9. Неупередженість	9. Порядність
10. Своєчасність	10. Позитивні стосунки
11. Творчість	11. Підтримка індивідуальності
12. Точність	
13. Відкритість	
14. Гласність	

Цінності, формально прописані у законодавчих актах, ми апріорі визначили як *декларовані*, адже реальними вони можуть стати лише в результаті інтеріоризації, оцінки та прийняття їх безпосередніми учасниками взаємодії в органах державної влади. *Реальними* на цьому етапі дослідження ми визначили цінності, які були виділені респондентами, оскільки вони «знані», потрібні і розглядаються держслужбовцями як такі, на яких повинна базуватися професійна діяльність у системі державного управління. Отже, спільними виявилися такі цінності, як: відповідальність, професіоналізм, чесність, дисциплінованість, компетентність, ініціативність.

Розглядаючи нормативно-прописані ціннісні орієнтири, ми припускаємо, що цінності, які знаходяться на перших позиціях (тобто найчастіше зустрічаються у законодавчих документах), на думку законотворців, є головними для ефективної реалізації посадових обов'язків державних службовців, у той час як всі наступні виступають у ролі супроводжуючих для домінуючих елементів ціннісної системи та опосередковано сприяють їх поетапній реалізації. Як бачимо, перелік декларованих цінностей містить соціально-політичні елементи (демократизм, законність, гласність та ін.)

та деіндивідуалізовано-глобальні моральні орієнтири (сумлінність, шанобливість, відданість та ін.).

Водночас, аналізуючи домінуючі реальні цінності, ми бачимо, що більшість їх сформульовані у певною мірою вужчих термінах морально-етичних правил комунікації та взаємовідносин у соціумі. Переважна більшість виділених ціннісних елементів відображає колективно-спрямовані (взаємовиручка, взаємодопомога, взаєморозуміння) та особистісні орієнтири (самоосвіта, індивідуальність). У змісті діагностованих аксіоелементів майже не знаходять свого відображення особливості діяльності власне державних службовців (наприклад, законність, неупередженість тощо), що дає змогу говорити про деяку професійну аморфність системи цінностей державних органів управління та можливість їх віднесення до будь-якої іншої сфери зайнятості.

Наступним етапом аналізу було визначення рівнів існування цінностей за дихотомічною шкалою їх декларованості та реальності у конкретній державній структурі, встановлення ступеня співвідносності *декларованих* законом елементів ціннісної системи з тими, що *реально* визначають поведінку державних службовців та посадових осіб.

Взаємодія двох вищезазначених рівнів існування цінностей у напрямку їх максимального зближення та взаємопроникнення дасть змогу кожному суб'єкту дії в органах державної влади зменшити розрив між показниками важливості цінності «для мене» (тобто місцем аксіоелемента в особистісній ієрархії) та можливостями її реалізації у професійній діяльності (тобто її доступністю).

Така оцінка важливості або/та доступності цінності визначається Д. А. Леонтьєвим як показник динамічного аспекту функціонування аксіосистеми з метою визначення можливостей реалізації власних цінностей в життєдіяльності [16]. У межах нашого дослідження це означає, що засилля декларованих цінностей, які не співпадають з реально-діючими організаційними та внутрішньо-особистісними, виступатиме як психологічний бар'єр, що може призвести до зниження професійно-трудової наполегливості. Водночас «доступна гнучкість» цінностей в організації даватиме більше шансів для співпадіння (взаємопроникнення) декларованих, реально-діючих та особистісних екзистенцій.

Отже, з метою визначення наближеності виявлених аксіоелементів до полюсу реально-діючих в організації або до полюсу декларованих, ми підрахували сумарні оцінки кожної цінності: наближеність елемента до *полюсу реальності* визначається низьким кількісним показником (1 бал), а чим ближче певна цінність до *полюсу декларованості*, тим її кількісний показник вищий (10 балів). Аналізувалися лише цінності, які отримали п'ять і більше виборів респондентів. Результати відображені у табл. 2.

Зазначимо, що за інтервальною шкалою від 1 бала до 10 балів для визначення ступеня реальності/декларованості цінностей, респонденти не використовували у своїх оцінках показника кардинальної декларованості (тобто оцінки у 10 балів), а максимальна оцінка була 9 балів (зокрема, 9 балів — один вибір, 8 балів — два вибори, 7 балів — чотири вибо-

ри, 6 балів — п'ять виборів). Решта оцінок (із здійснених 146 виборів) знаходяться в діапазоні від 1 до 5 балів, тобто більшість респондентів стверджують, що визначені ними цінності дійсно визначають поведінку, процеси комунікації, організаційної взаємодії та власне трудову діяльність в органах державної служби — тобто ці аксіоеlementи функціонують у статусі *реальних*. Лише кілька ціннісних елементів, зокрема, ініціативність, командний дух та мотивація до праці, можуть розглядатися як дещо наближені до полюсу декларованості, можливо, внаслідок їх меншої затребуваності у сфері державного управління (адже ці елементи привнесені із західного організаційного менеджменту переважно у приватно-комерційну сферу діяльності). Водночас визначення вищевказаних аксіоеlementів як *декларованих* є поодиноким, що, очевидно, може обумовлюватися деякими особистісними поглядами, стажем роботи у цій організації тощо. Окрім того, час від часу у ролі декларованих цінностей можуть виступати і ті, які реально діють у просторі організаційної культури державних органів влади, проте є іманентними та рідко актуалізуються в силу свої специфічності.

Таблиця 2

Розміщення цінностей на дихотомічній шкалі їх реальності/декларованості у державній структурі

Виділена респондентами цінність	Міра її реальності/декларованості (в балах)
Позитивний результат від роботи	2 бала
Відповідальність	2,16 бала
Взаємодопомога	2,38 бала
Дисципліна	2,52 бала
Професіоналізм	2,53 бала
Чесність і порядність	2,7 бала
Взаєморозуміння	2,82 бала
Ініціативність та самовдосконалення	3,4 бала
Командний дух та ефективне лідерство	3,55 бала
Мотивація до праці	3,91 бала

Отже, проведене теоретико-емпіричне дослідження дає змогу дійти *висновків*, що у процесуально-трудовій взаємодії серед працівників органів державної влади слідування декларованим цінностям виступає в ролі *необхідної умови* для приведення діяльності до вимог законодавства та статуту установи. У свою чергу реально діючі та особистісні екзистенції можуть слугувати *додатковим стимулом* для збільшення ефективності діяльності, але лише за умови максимального накладання організаційної та індивідуальної аксіосфер.

Як бачимо, ті елементи аксіосфери, що декларуються законодавством для державних службовців, у процесі практичної роботи набувають конкретного діяльнісного наповнення. І, відповідно, або реалізуються як обов'язкові для наближення поведінки держслужбовця до законного та/або суспільно-бажаного ідеалу, або відсуваються як еталонно не значущі та замінюються власними ціннісними орієнтирами.

Перспективними напрямками досліджень власне у цій сфері виступає розробка механізмів та першочергових заходів, що сприятимуть формуванню максимально-гармонійної системи організаційних цінностей у сфері державної служби.

### **Список використаних джерел**

1. Асадуллина Ф. Г., Малюгин Д. В. Ценностные ориентации мужчин и женщин как фактор морального выбора // Психологический журнал. — 2008. — Том 29. — № 6. — С. 48–55.
2. Гриценко В. В. Ценностные ориентации и склонность к девиантному поведению / Валентина Гриценко, Татьяна Смотровая // Психологический журнал. — 2005. — Том 26. — № 6. — С. 44–58.
3. Державна служба в Україні: зб. нормат. актів. — К. : Юрінком Інтер, 2002. — 352 с.
4. Карпенко З. С. Предмет і метод аксіопсихології особистості // Психологія і суспільство. — 2008. — № 1. — С. 35–62.
5. Козаков В. М. Соціально-ціннісні засади державного управління в Україні : монографія / В. М. Козаков. — К. : Вид-во НАДУ, 2007. — 284 с.
6. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. — К. : Офіц. вид. Верховної Ради України, 1996. — 117 с.
7. Лазарук А. Розвиток ціннісно-сислової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. — 2002. — № 3–4. — С. 170–186.
8. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменение во времени // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13–25.
9. Литвинова Л. Сучасні проблеми формування організаційної культури державних службовців // Вісник Національної академії державного управління при президенті України. : наук. ж. : фахові видання з держ. упр., економ., пед. та політ. наук. — 2008. — № 3. — С. 53–59.
10. Маслов Д. В. Управление персоналом предприятия : учебное пособие / под. ред. П. В. Шеметова. — М. : ИНФРА-М, Новосибирск: НГАЭ. — 1999р. — 211 с.
11. Маслов Д. В. Механизмы трансформации организационной культуры / Дмитрий Маслов, Генри Роше // Методы менеджмента качества. — 2009. — № 2. — С. 20–25.
12. Мильнер Б. З. Теория организации : учебник / Б. Мильнер. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Инфра-М, 2003. — С. 49–151.
13. Нестик Т. А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть II // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30. — № 2. — С. 29–42.
14. Психология. Словарь / [под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — М. : Политиздат, 1990. — С. 441–442.
15. Салихова Н. Р. Реализуемость личностных ценностей в условиях жизненного кризиса // Психологический журнал. — 2009. — Том 30. — № 1. — С. 44–51.
16. Шайгородський Ю. Ціннісні трансформації в період суспільних змін // Соціальна психологія. — 2009. — № 3. — С. 86–93.
17. Шайн Э. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. — СПб. : Питер, 2002. — 336 с.

**Л. Я. Малимон**

кандидат психологических наук, доцент,  
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

**А. Н. Пашкина**

аспирант,  
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМЫ  
ЦЕННОСТЕЙ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ**

**Резюме**

В статье изложены результаты теоретико-эмпирического исследования структурного содержания и уровней существования элементов системы ценностей в пространстве организационной культуры органов государственной власти. С помощью контент-анализа выделены базовые ценности, задекларированные в нормативных документах государственной службы. Обосновано дихотомическое существование организационных ценностей на двух уровнях: реальном и декларируемом.

**Ключевые слова:** органы государственной власти, государственные служащие, ценности (реальные и декларируемые), иерархия ценностей.

**L. Malimon**

Candidate of psychological sciences, docent,  
Volyn National University named after Lesya Ukrainka

**A. Pashkin**

Postgraduate,  
Volyn National University named after Lesya Ukrainka

**CONTENT-LEVEL-FEATURES SYSTEM OF VALUES OF THE PUBLIC  
SERVICE**

**Summary**

The article presents the results of theoretical and empirical research content and levels of structural elements of existence values in the space of the organizational culture of public authorities. Using content analysis of selected basic values declared in the regulations of civil service. Proved the existence of dichotomous organizational values at two levels: real and declared.

**Key words:** public authorities, civil servants, values (real and declared), the hierarchy of values.

**Оксана Миколаївна Муляр**

старший прокурор  
відділ прокуратури Вінницької області

## ПСИХОЛОГІЯ ГРУПОВОЇ ЗЛОЧИННОСТІ

Тему присвячено проблемам групової корисливо-насильницької злочинності молоді з урахуванням фізичного й соціально-психологічного розвитку. На сучасному етапі вирішення проблеми протидії груповій злочинності пов'язане із розробкою нових підходів до її розуміння, зокрема, комплексного аналізу всіх аспектів феномена групової злочинності.

**Ключові слова:** групова злочинність, молодь, юридична психологія, злочини, організована група.

Юридична психологія порівняно нещодавно набула статусу самостійної науки, її значимість можна визначити за трьома основними напрямками:

- дослідження психології осіб, до яких застосовується закон (правопорушників, злочинців), в інтересах яких ця діяльність реалізується (потерпілих) або ж тих, хто до неї причетний (свідки, поняті, фахівці та ін.);
- розкриття психологічного змісту правоохоронної діяльності та специфіки психології осіб, які її здійснюють;
- психологічне забезпечення правоохоронної діяльності.

Юридична наука та практика ніколи не були осторонь від психології явищ, що вивчались. Дані психології використовувались при розв'язанні кримінально-правових проблем вини та відповідальності, розкриття суб'єктивної сторони складу злочину та його мотивації; здійсненні слідчих дій та оцінки доказів; проведенні психологічних і психолого-психіатричних експертиз; поясненні психологічних причин вчинення злочинів тощо. Проте тривалий час не існувало системного розгляду всієї психолого-юридичної проблематики як єдиного цілого, а в розвитку самої юридичної психології проявлялась (і проявляється досі) певна загальмованість. Порівняно уповільнений розвиток пояснюється багатьма причинами, передусім — відмінностями в розумінні сутності явищ, що досліджуються, які рівною мірою мають юридичний і психологічний зміст і значимість, ігноруванням закономірностей інтеграції й диференціації накопичення наукових знань про це.

Найбільш фундаментальною проблемою всього комплексу юридичних наук виступає особистість злочинця та сам злочин — соціальне явище, яке має не лише соціальні причини, а й психологічні витoki виникнення та розвитку. Наприклад, найчастіше йдеться про особистість злочинця взагалі, в цілому, відокремлено від кримінального закону, який визначає правову сутність злочинних проявів у всій їх багатоманітності. Злочинцем може бути названий і той, хто вперше вчинив злочин через необережність або став на захист інтересів, які охороняються законом, але перевищив

межі, і злочинець-рецидивіст. До того ж кримінальний закон змінюється, у тому числі щодо криміналізації та декриміналізації діянь, і відповідно змінюється оцінка особистості тих, хто його порушує. Відтак не існує і не може існувати якоїсь абстрактної злочинної особистості.

Очевидно, що всі науки, які вивчають особистість злочинця, мають базуватися на однакових засадах. Навіть досліджуючи причини становлення конкретної особи на злочинний шлях, звертаючись до її передкримінальності (нерозвиненість чи деформація соціальних властивостей особистості, накопичення антисуспільної спрямованості поведінки), слід говорити про можливість (імовірність) вчинення злочину і не більше того. У цьому напрямі ще очікують на вивчення, з одного боку, соціальні феномени (мікрота макросередовищні впливи), система реальних об'єктивних умов та відносин, за яких формується особистість правопорушника (галузь криминології та соціології), з іншого — глибинні процеси відображення зовнішніх впливів у свідомості особистості (предмет психологічних досліджень). Обидва аспекти відображають різні сторони одних і тих же соціальних явищ, органічно доповнюючи один одного. Поза таким комплексним вивченням розв'язання поставлених завдань неможливе. Проблема групової злочинності молоді завжди була і залишається однією з найзлободенніших. Соціально-економічна криза в Україні, безробіття призвели до падіння життєвого рівня основної частини населення і, як наслідок, зростання злочинності, в тому числі кількості крадіжок, грабежів, розбійних нападів, вимагательств.

Негативні процеси, які відбуваються в суспільстві, болісно вразили і молодь. Серед неї все більше розповсюджуються такі види злочинів, які раніше були притаманні лише дорослим: торгівля зброєю та наркотиками, держання домів розпусти і звідництва; сутенерство; розбійні напади на підприємців та іноземців; захоплення заручників; різні форми вимагательства; жорстокі злочини проти життя й здоров'я особи; незаконні операції з валютою і цінними паперами; торгівля краденим тощо.

Звичайно, криминогенну значимість мають не перераховані вікові особливості самі по собі, а їх зміст та спрямованість. Соціальні властивості особистості у підлітків ще тільки починають формуватись. Окрім вже зазначеної недостатньої самокритичності при оцінці своєї поведінки, у них може бути навіть знижена здатність до вибіркової свідомих дій. Але особливу увагу слід приділити домінуючій у цьому віці потребі в спілкуванні та схильності до групування. Саме тут підлітки мають можливість виявити себе та самоствердитись як особистість.

Неповнолітні учасники антисуспільних груп, як правило, не здатні проявити себе та утвердитись в групах, діяльність яких є соціально-корисною, вони поступово втрачають зв'язки з колективами, до яких формально належать, перестають орієнтуватись на їх ставлення, не цінують їх думку. Близько 70 % з них вчаться погано чи посередньо, 40 % — порушують дисципліну, 37 % — раніш вже вчиняли проступки та правопорушення; наявні також конфліктні стосунки у сім'ї та школі. Загострюються такі риси характеру, як жорстокість, агресивність, нахабство, підступність (до 45 % обстежених), що серед законослухняних підлітків зустрічаються



значно рідше. Це наочно свідчить про порушення процесу соціалізації та моральну деформацію і призводить до спроби самоствердження серед подібних собі, в тому числі — через вчинення правопорушень. Група, у свою чергу, впливає на своїх учасників, прищеплює їм антисупільні погляди і установки, захоплює до злочинного способу життя — відбувається активний процес «перевиховання». Звичайно, не кожен важковиховуваний підліток вступає у конфлікт із законом, але взаємозв'язок цих явищ очевидний.

Активно йде масове втягнення молоді до структур тіншової економіки та організованої злочинності. Сьогодні лідери організованих формувань — це дорослі особи, які вийшли з молодіжних груп правопорушників, світогляд яких визрівав у кримінальному середовищі, починаючи з підліткового віку. Це надає криміналітету нової якості — тіснішою та скоординованішою стає злочинна діяльність молоді і дорослих, значно збільшуються її можливості й сфери впливу. Суттєвою ознакою злочинності молоді є те, що вона набуває в Україні все більш організованого, групового характеру. Змінилася кримінологічна характеристика і структура угруповань правопорушників. Груповий характер — це особливість сучасної злочинної поведінки молоді. Частка корисливих злочинів із застосуванням насильства, скоєних у групі, складає від 50 до 80 %. Найбільш розповсюдженими є злочини, які мають корисливо-насильницьку спрямованість. Це — розбій, грабіж, шахрайство, вимагательство, вбивство з корисливих мотивів. Кримінальні молодіжні угруповання з різним ступенем організованості виявлені у всіх великих обласних центрах країни. Вони створюються за місцем навчання чи проживання молоді і мають здебільшого стійкий характер.

Суспільна небезпечність протиправних дій, скоєних групою молоді, значно більша, ніж злочинця-одинака. Підвищена імпульсивність, жорстокість, інтенсивність і ситуативність групових злочинів молоді обтяжують їх наслідки, які нічим не відрізняються від аналогічних діянь дорослих.

В працях таких вчених, як Барило Т. С., Ветров М. І., Долгова А. І., Закалюк А. П., Ігошев К. Є., Костенко О. М., Костицький М. В., Лановенко І. П., Лопушанський Ф. А., Михайленко П. П., Міллер А. Й., Міньковський Г. М., Ратинов А. Р., Селецький А. І., Тарарухін С. А., Третьякова Т. А., Тузов А. П., Туркевич І. К. та інш., створена теоретична база для вивчення злочинної поведінки неповнолітніх і молоді. Водночас питання, пов'язані з кримінально-правовими та кримінологічними аспектами групової корисливо-насильницької злочинності молоді, належать до числа малорозроблених у вітчизняній науці і потребують в подальшому наукового обґрунтування.

Психолого-юридичний аспект присутній і при вивченні групової злочинної поведінки. Це необхідно не лише для вирішення низки проблем боротьби з організованими злочинними групами та організованою злочинністю, а й для кримінального права, зокрема, при розкритті психологічного змісту співучасті або причетності до злочину. Роз'єднання злочинного угруповання та його переорієнтація (один із основних напрямів оперативно-розшукової роботи) також неможливі без використання спеціальних психологічних знань.

З метою визначення соціально-психологічних особливостей злочинної діяльності організованих злочинних формувань та методів їх нейтралізації слід визначити наступні їх види:

1. До найбільш простого типу злочинних формувань зараховують так звані *випадкові злочинні групи*, які складаються з двох і більше виконавців, що скоїли злочини без попередньої домовленості, які мають найнижчий рівень психологічної згуртованості, які виникли випадково, часто в ситуації, що виникла раптово.

В таких групах відсутня чітка психологічна, функціональна структура, ще не виділився лідер. Рішення співучасниками злочину часто приймаються під впливом якоїсь ситуації, яка виникла спонтанно, під впливом емоцій, настрою, почуття солідарності співучасників. Тому і злочин скоюють без попередньої домовленості, без розподілу ролей і функціональних обов'язків, без зарання продуманого плану, «гурбою» (скопом), тобто спільно.

Така група, як правило, здійснює злочин раптово, часто піддавшись чийомусь заклику, наприклад: наших б'ють, або просто під впливом загального емоційно-вольового настрою. Оскільки ступінь групової згуртованості між членами такої групи є досить низькою, тому взаємна залежність, підтримка у них при розкритті проявляється слабо.

Саме така форма групової співучасті найбільш розповсюджена серед молоді, осіб психопатичного кола, які не мають кримінального досвіду, при здійсненні хуліганських дій, вбивств, зґвалтувань. В ситуації здійснення таких злочинів співучасники приєднуються до виконавця, який вже почав здійснювати протиправні дії, хоча вже усвідомлюють, що всі вони діють разом (гуртом).

2. *Компанії*, які складаються з двох і більше осіб, які зарання, *за попередньою згодою* домовились разом скоїти злочин. Така домовленість відбувається стосовно місця, часу або способу здійснення злочину. Дана форма співучасті може поєднуватись як із звичайним співвиконанням, так і з співучастю, в прямому розумінні цього слова, тобто розподілом ролей.

Такі групи виникають з випадкових груп, особливо якщо останнім вдається залишитись нерозкритими. В таких групах поки що немає чітко визнаного лідера (вожака), проте вже виділяється з найбільш активних її членів керівне ядро, зростає значимість взаємостосунків між членами групи у зв'язку із здійсненням ними злочинів. Такі злочинні групи, як правило, складаються із злодіїв, шахраїв, грабіжників, розбійників. Члени цих груп проявляють велику згуртованість у ході протидіяння (зусиллям правозахисників органів). Для співучасників злочинних груп типу компанії, думка її членів, особливо керівного ядра, вже має більше значення. Тому одержати інформацію про їх особисту і групову злочинну діяльність буває важче. Проте згуртованість членів таких груп не така висока, щоб неможливо було подолати кругову поруку, яка їх об'єднує, і добитись від них правдивих показів. Такі групи є проміжними, випадковими і організованими групами.

3. ОРГАНІЗОВАНА ЗЛОЧИННА ГРУПА — більш досконала, а тому і більш небезпечне кримінальне об'єднання, оскільки є «стійкою групою осіб, які заздалегідь об'єдналися для здійснення одного чи декількох злочинів». Така група детально готує і планує злочин, розподіляє ролі, забезпечується технікою. Таке групування має чітко виражену ієрархію. В складі таких угруповань декілька десятків учасників. В них є лідер, керівне ядро (з декількох осіб), суворе дотримання принципу «одновладдя». Керівник планує і готує злочин, розподіляє ролі між учасниками. В залежності від характеру злочинної діяльності групування поділяється на декілька ланок, які забезпечують її життєдіяльність: бойовики, групи прикриття, розвідники. Організатора учасники групи (групування), як правило, знають особисто. Такі об'єднання існують тривалий час, займаючись злочинами як бізнесом. Часто це — контрабанда, рекет (вимагання), крадіжки майна, розбої, крадіжки автомобілів. Звідси виникає потреба у спеціалістах різної кваліфікації, що і визначає число учасників групування, створюючи досить широко периферію (зовнішні контакти).

Прикладом такої групи є БАНДА, тобто організована, стійка, озброєна група з двох і більше осіб, які зараня об'єдналися для здійснення нападу на громадян або організації. Банда може бути створена і для здійснення одного, але такого, що вимагає детальної підготовки, нападу.

Основною ознакою банди як стійкої групи є озброєність її членів. Для визнання того, що банда озброєна, достатньо, щоб зброя була хоча б у одного з її членів при поінформованості про це інших учасників даного злочинного формування. В банді є отаман, контррозвідка, ієрархія, суворе підпорядкування і неминуча розправа за непослух або за спробу відмови від продовження злочинної діяльності. В таких групах насилля до її членів є способом, що забезпечує її існування, підтримання певного психологічного мікроклімату в групі, який характеризується своєю жорстокістю і взаємною підозрілістю.

У будь-якій злочинній групі існує кругова порука між її членами, мета якої полягає у взаємній підтримці один одного з метою протидіяння зусиллям органів правосуддя. Ефективним способом порушення кругової поруки є роздрібнення її найбільш активних учасників, локалізація їх діяльності, яка спрямована на те, щоб перешкоджати зусиллям правоохоронних органів, виведення з-під впливу організаторів кругової поруки підлеглих учасників злочинної групи.

4. Найбільш небезпечною і найбільш досконалою формою організованого злочинного формування є **згуртована організована група (організація)**, яка створена для здійснення важких або особливо важких злочинів. Від інших груп вона відрізняється ще більшою згуртованістю, яка стає її необхідною ознакою.

Згуртованість — передбачає наявність в злочинній організації складних організаційно-ієрархічних зв'язків, детальної конспірації, системи захисних мір (внутрішньої контррозвідки), охоронців, бойовиків, найманих убивць, зв'язок з державними правоохоронними органами (корумпованості), наявність в обігу значної суми грошей та інших матеріальних

цінностей. Це — зовнішні, об'єктивні ознаки згуртованості організованої злочинної групи. Поряд з ними існують і соціально-психологічні критерії згуртованості, про які велась мова вище. Особистісні контакти на емоційній основі, на взаємній особистій симпатії поступово стають непотрібними і внаслідок цього витісняються кримінальними, чи діловими стосунками.

В зв'язку з цим учасники злочинної групи починають застосовувати конспірацію. Їх лідер контактує лише з вузьким колом найбільш наближених до нього осіб («авторитетів»), яких рядові члени групи можуть навіть і не знати особисто. Тому в такій групі відбувається своєрідна трансформація і в розподілі злочинних прибутків між її членами: в залежності від статусу кожного учасника злочину в групі виділяються певні суми в спеціальний грошовий фонд групи («общак»), яким розпоряджається лідер.

5. Ще більш організованим злочинним формуванням є **злочинні співтовариства** (*злочинні організації*), а також різні об'єднання організованих злочинних груп, які створено для здійснення важких або особливо важких злочинів.

«Злочинним співтовариством (злочинною організацією) є об'єднання, що входять в його структуру організованих злочинних груп для розробки, координації, підтримки, розвитку злочинної діяльності цих груп, систематичного здійснення ними важких або особливо важких злочинів». Організоване злочинне співтовариство з метою самозбереження намагається опиратись вже не тільки на переваги своєї організації, але і на державні, громадські інститути, починає втілюватись в легальне підприємство.

### Список використаних джерел

1. Васильківська І. П. *Кримінологічні аспекти сімейного виховання*: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Ін-т держави і права НАН України. — К., 2002.
2. Головкін О. В. *Групова злочинність та її попередження*: Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / НАН України; Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. — К., 2005.
3. Неживець О. М. *Забезпечення соціальної та трудової реабілітації осіб, звільнених з місць позбавлення волі*: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Нац. академія внутр. справ України. — К., 2005.
4. Серватко Т. *Проблеми боротьби с організованою преступностью в Польше и Украине*: Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. — К., 2002.
5. Яницька Н. В. *Групова корисливо-наслідницька злочинність молоді та її попередження*. Дис. ... канд. юрид. наук. — К., 2000.

**О. Муляр**

старший прокурор,  
отдел прокуратуры Винницкой области

**ПСИХОЛОГИЯ ГРУППОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ**

**Резюме**

Тема касается проблем групповой корыстно-насильственной преступности молодежи с учетом физического и социально-психологического развития. В настоящее время решение проблемы противодействия групповой преступности связано с разработкой новых подходов к ее пониманию, в том числе комплексного анализа всех аспектов феномена групповой преступности.

**Ключевые слова:** групповая преступность, молодежь, юридическая психология, преступления, организованная группа.

**O. Mulyar**

Senior Attorney,  
prosecutor's office of Vinnytsia region

**CRIME GROUP'S PSYCHOLOGY**

**Summary**

Subject group devoted to problems of accumulatively-violent youth crime, taking into account the physical and psychosocial development. At the present stage solution against crime group associated with the development of new approaches to understanding, including comprehensive analysis of all aspects of the phenomenon of group crime.

**Key words:** group crime, youth, legal psychology, crime, organized group.

**Тетяна Миколаївна Павлюк**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
кафедра загальної та соціальної психології

**Лариса Іванівна Турчина**

старший викладач,  
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти

**ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ  
СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

Статтю присвячено вивченню гендерної специфіки мотивації вибору професії старшокласниками. Показано важливість вивчення усвідомлення мотивів професійного вибору як ознаки зрілості професійних намірів старшокласників.

**Ключові слова:** мотивація професійного вибору, свідомі і неусвідомлені мотивації, узгодженість — конфліктність свідомої і неусвідомленої мотивації, диференційованість професійних уявлень.

Проблема професійної орієнтації молоді в час державотворення є досить актуальною. Перше, дуже важливе і самостійне, рішення хлопцям і дівчатам доводиться приймати, спираючись не на життєвий досвід, який набувається роками, а швидше, на уявлення про своє майбутнє і про майбутнє суспільства, в якому їм доведеться жити.

Адекватна психологічна підготовленість до свідомого вільного вибору професії відповідно намірів, потреб, інтересів та здібностей особистості учня передбачає обов'язкове врахування гендерних особливостей. Як відмічає Ж. П. Вірна, «безстатева» позиція психологічної науки, зокрема, недооцінка фактору статі, заважає розумінню особливостей жіночої половини людства, оскільки традиційно чоловічі якості та зразки поведінки вважаються універсальними [1].

Водночас узагальнення даних досліджень показує, що вивчення впливу гендеру на професійний вибір перебуває на первинній пошуковій стадії. Розробка цієї проблеми допоможе розширити уявлення про розвиток професійного самовизначення сучасного юнацтва і створити умови для адекватного професійного вибору.

Теоретичний аналіз проблеми гендерної специфіки вибору професії та реалізації особистості в професійній діяльності дав змогу виділити таке: професіоналізація чоловіків і жінок відбувається неоднаково. В наукових психологічних дослідженнях виявлено відмінності у таких її аспектах, як: професійна спрямованість, професійні уподобання, представленість чоловіків і жінок у різних професіях, вимогах до професії, мотивації професійного вибору і професійної діяльності. Зокрема, за напрямком професійної діяльності чоловіки надають перевагу технономічним професіям, тоді

як жінки — соціономічним. Юнаки у виборі професії більш далекоглядні, тоді як дівчата — емоційні та ситуативні, але дівчата випереджають юнаків. У дівчат вибір професії більш усвідомлений і визначений. Жінки будь-якого віку надають перевагу таким сферам професійної діяльності, які дають можливість допомагати іншим людям, спілкуватися з різними людьми. Для жінок більш вагомими є якість контакту з людьми, взаємини у колективі. Крім того, жінки більш схильні до професій, які потребують взаємодії з дітьми. Чоловіки більш схильні до динамічної соціально активної роботи, тоді як жінки — до кабінетної, не динамічної. Для чоловіків (і на етапі ранньої оптації також) більш важливе самостійне прийняття рішень у процесі праці та умови праці. Щодо творчого характеру праці, то тут дані суперечливі: існують дослідження, які доводять перевагу в цьому питанні молодих жінок, а інші виділяють за цією характеристикою чоловіків. Для чоловіків особливо важливим у дорослому віці є зміст, соціальна значущість професійної діяльності, тоді як у молодому віці ці характеристики є більш вагомими для дівчат.

Особливо відповідальну роль в процесі самостійного самовизначення особистості відіграє мотивація, яка є невід'ємним компонентом структури її спрямованості. Вона складає безпосередньо психологічну основу пошуку людиною свого покликання, фіксуючи в собі емоційні переваги людини у сфері праці і її моральні установки, переконання, оцінку своїх професійних можливостей.

Різні аспекти проблеми мотивації професійного самовизначення подано в роботах таких вчених, як Є. І. Головаха, Є. І. Климів, І. С. Кон, О. О. Кронік, В. А. Матусевич, А. В. Мудрик, В. Л. Оссовський, Б. А. Федоришин, В. В. Ярошенко та багатьох інших.

Адекватна і сформована мотивація вибору професійної діяльності передбачає визначеність, стійкість професійних намірів, реалістичність відносно власних можливостей і життєвої ситуації, перевагу внутрішньої мотивації над зовнішньою, усвідомленість мотивів вибору професії і суттєво впливає на успішність професійного навчання та продуктивність майбутньої реалізації себе у професії.

Однак психологи зауважують певну недосконалість мотивації професійного вибору старшокласників, що зумовлено віковими особливостями психічного розвитку і становлення особистості. Ця недосконалість проявляється у низькому рівні усвідомленості мотивації професійного самовизначення [2], і, як наслідок, часто старшокласники не можуть дати відповіді на питання про свою майбутню професію або про те, що їм найбільше подобається, найбільше цікавить. Проте справа не тільки в цьому. Старшокласники не завжди адекватно розуміють себе, свої інтереси, бажання, нахили, уподобання з різних причин. Зокрема, це й відсутність життєвого досвіду, і невідповідність власних цінностей цінностям оточення, в якому вони живуть, і небажання виявити навіть перед самим собою таку систему цінностей, яку вони вважають соціально небажаною.

З мотивацією професійного самовизначення старшокласника пов'язані дві ієрархічні системи цінностей. Саме вони є реальним регулятором по-

ведінки людини в ситуації вибору. Однак ці системи дуже часто не збігаються, що вносить розлад у регуляційні процеси. Перша система — це та, яку усвідомлює старшокласник. Друга система лишається для нього таємницею до певного часу, не усвідомлюється. Наприклад, для старшокласників можливість стати відомими часто буває дуже важливим мотивом у структурі образів професій, а у прямому опитуванні оцінка такого мотиву самовизначення називається важливою дуже рідко.

Справа в тому, що людина не завжди може чітко усвідомити ієрархію власних мотивів і цінностей, котрі стосуються тієї сфери життя, де вона ще не має насиченого конкретного практичного досвіду. Світ професій для школяра — це саме така сфера. Крім того, суб'єкт дуже часто не бажає продемонструвати (навіть перед собою) таку систему цінностей, яку він вважає соціально небажаною. Особливо ці судження справедливі стосовно людей, чия система цінностей сформувалася не остаточно. Саме така недостатня усвідомленість, продуманість, зрілість уявлень старшокласника про те, що дійсно важливо для нього у контексті професійних перспектив і проявляється в більшій неузгодженості між двома системами — тією, що усвідомлює старшокласник, і тією, що не усвідомлюється школярем і реконструкція якої можлива на основі «бачення» старшокласником світу професій. Така неузгодженість може значною мірою заважати формуванню продуманих і обґрунтованих професійних намірів [3].

Отже, мотивація професійного вибору старшокласників визначається різними аспектами ставлення до майбутнього. Усвідомленість мотивів вибору професії — ознака зрілості професійних намірів. Незрілість професійних намірів старшокласників може проявлятися в неузгодженості (конфліктності) свідомих і неусвідомлених мотивів професійного вибору, що значною мірою заважатиме формуванню продуманих і обґрунтованих професійних планів.

Саме тому метою нашого дослідження було емпіричне виявлення гендерної специфіки усвідомлення мотивації професійного вибору старшокласників, для досягнення якої використовувалася методика Решітки когнітивної диференційованості Дж. Боддена, адаптована О. Ю. Винокуром [4].

Методика дає змогу визначити дві ієрархічні системи цінностей опантанта, пов'язані з мотивами його професійного самовизначення. Першу систему ми отримуємо в тому вигляді, в якому її усвідомлює сам опитуваний і репрезентує її шляхом прямої відповіді на питання — прямий, або усвідомлений, вибір. Друга система дає можливість говорити про те, як ієрархія цінностей досліджуваного проявляється у структурі його суб'єктивних уявлень про конкретно відомі професії.

Методика дозволяє визначити такі характеристики мотивації професійного вибору: усвідомлена значущість кожного мотиву, неусвідомлена значущість мотиву вибору професії, узгодженість свідомої і неусвідомленої мотивації професійного вибору (усвідомленість — конфліктність мотивацій професійного вибору), диференційованість професійних уявлень (їх аналітичність, деталізованість або цілісно-емоційне сприйняття).



Обробка результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики. Значущі відмінності обраховувались однофакторним дисперсійним аналізом за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel.

Вибірку дослідження склали учні 10-х класів гімназій та загальноосвітніх шкіл м. Луцька.  $N=124$  (серед них юнаків — 64; дівчат — 60 віком 15–16 років).

Аналіз отриманих даних за допомогою вищевказаної методики дозволив виявити певні гендерні особливості мотиваційної сфери вибору професії старшокласників. Розглядалися такі мотиви вибору професії: цікавість професії за змістом, можливість стати відомою людиною, можливість спілкування, можливість багато заробляти, важливість розвитку творчих здібностей, пізнання нового, можливість бути корисним іншим людям, можливість самостійного планування своєї роботи, неважкість професії.

Розгляд ієрархії усвідомлених мотивів вибору професії старшокласників виявив, що як у хлопців, так і у дівчат найважливішими є такі мотиви: можливість за допомогою обраної професії підтримати свій матеріальний стан, цікавість професії за змістом. Крім того, у хлопців дуже важливими виявилися мотиви неважкості професії та можливості самостійного планування своєї професійної діяльності. Чоловіча група нашої вибірки вважає їх основними і такими, якими вони керуються, вибираючи майбутню професію. У дівчат — бути корисним іншим людям, можливість спілкування з іншими людьми. Невагомими хлопці називають мотиви бути корисним іншим людям та стати відомою людиною, тоді як дівчата — мотиви самостійного планування своєї роботи, неважкість професії. (Середні показники параметрів методики подано у таблиці).

Порівняння показників хлопців і дівчат за параметром свідомої важливості мотивів вибору професії виявило такі відмінності: можливість самостійно планувати свою роботу ( $F = 0,007$  при  $\alpha \leq 0,01$ ), неважкість професії ( $F = 0,039$  при  $\alpha \leq 0,05$ ), можливість бути корисним іншим людям ( $F = 0,026$  при  $\alpha \leq 0,05$ ). Перші два мотиви переважають у хлопців-десятикласників, тоді як останній більш вагомим вважають дівчата (див. Таблицю 1).

Аналіз ієрархії неусвідомлених мотивів представників нашої вибірки виявив, що при здійсненні вибору професії як у хлопців, так і у дівчат, найвагомим є мотив цікавості професії за змістом. Також вагомим є мотив стати відомою людиною. Серед вагомих мотивів у хлопців — пізнання нового, а у дівчат — неважкість професії. Невагомим як у хлопців, так і у дівчат виявлено мотив бути корисним іншим. Також у хлопців невагомими виявлено мотиви можливості спілкування та неважкість професії. У дівчат такими є мотиви розвитку творчих здібностей та пізнання нового.

Порівняння середніх показників і дисперсій хлопців і дівчат за параметром несвідомої важливості характеристик професій статистично значущих відмінностей не виявило (див. Таблицю 2).

Розгляд конфліктності мотивації професійного вибору потребує, насамперед, звернути увагу на те, що показники свідомої значущості мотивів вибору професії як у хлопців, так і у дівчат є вищими в порівнянні з такими

Таблиця 1

**Статистично значущі відмінності розподілу показників усвідомленої важливості мотивів вибору професії хлопців та дівчат**

№ з/п	Вид мотиву	Середній показник усвідомленої важливості мотивів хлопців	Середній показник усвідомленої важливості мотивів дівчат	F
1	Цікавість професії за змістом	2,53	2,28	0,289
2	Можливість стати відомою людиною	1,67	1,8	0,616
3	Можливість спілкування з іншими людьми	1,97	2,08	0,651
4	Можливість багато заробляти	2,7	2,48	0,256
5	Розвиток творчих здібностей	2	1,92	0,778
6	Можливість пізнати щось нове	2,13	1,92	0,398
7	Можливість бути корисним іншим людям	1,67	2,24	0,026*
8	Можливість самостійного планування своєї роботи	2,2	1,4	0,007**
9	Неважкість професії	2,23	1,6	0,039*

Примітка: \* —  $\alpha = 0,05$ ; \*\* —  $\alpha = 0,01$ .

Таблиця 2

**Статистично значущі відмінності розподілу середніх показників неусвідомленої важливості мотивів вибору професії хлопців та дівчат**

№ з/п	Види мотивів	Середній показник неусвідомленої важливості мотивів хлопців	Середній показник неусвідомленої важливості мотивів дівчат	F
1	Цікавість професії за змістом	2,23	2,2	0,897
2	Можливість стати відомою людиною	1,7	1,84	0,634
3	Можливість спілкування з іншими людьми	1,11	1,36	0,428
4	Можливість багато заробляти	1,47	1,56	0,771
5	Розвиток творчих здібностей	1,33	1,16	0,536
6	Можливість пізнати щось нове	1,57	1,28	0,356
7	Можливість бути корисним іншим людям	0,77	0,84	0,813
8	Можливість самостійного планування своєї роботи	1,47	1,36	0,745
9	Неважкість професії	1,33	1,6	0,398

показниками неусвідомленої мотивації. Це може пояснюватися тим, що старшокласникам властиво перебільшувати особисте значення цих мотивів внаслідок неадекватного розуміння своїх можливостей, здібностей, нахилів, уподобань. Проте таке перебільшення може бути пов'язане з наміром відповідати соціальним очікуванням.

Висока узгодженість мотивації вибору професії як у хлопців, так і у дівчат виявлена стосовно мотивів стати відомою людиною, цікавість професії за змістом, який є провідним у виборі професії наших досліджуваних. У дівчат узгодженими виявилися мотиви самостійного планування своєї роботи та неважкості професії, які є неважливими як у свідомій, так і неусвідомленій ієрархії.

Висока конфліктність притаманна як у хлопців, так і у дівчат мотивам багато заробляти, можливість бути корисним іншим людям. Також у хлопців висококонфліктними виявилися такі мотиви: неважкість професії, можливість самостійно планувати свою роботу.

За нашими даними, існують значущі відмінності конфліктності деяких мотивів вибору професії. Насамперед, це мотив бути корисним іншим, конфліктність якого переважає у дівчат-десятикласниць ( $F = 0,065$  при  $\alpha \leq 0,01$ ). Дівчата значно перебільшують важливість даного мотиву для себе. Конфліктність мотивів неважкості професії ( $F = 0,038$  при  $\alpha \leq 0,05$ ) та самостійного планування своєї роботи переважає у хлопців ( $F = 0,032$  при  $\alpha \leq 0,05$ ) (див. Табл. 3).

Таблиця 3

**Статистично значущі відмінності розподілу показників конфліктності мотивів вибору професії хлопців та дівчат**

№ з/п	Види мотивів	Середній показник конфліктності мотивів хлопців	Середній показник конфліктності мотивів дівчат	F
1	Цікавість професії за змістом	0,3	0,08	0,477
2	Можливість стати відомою людиною	- 0,03	- 0,04	0,986
3	Можливість спілкування з іншими людьми	0,87	0,68	0,636
4	Можливість багато заробляти	1,23	0,92	0,392
5	Розвиток творчих здібностей	0,67	0,76	0,702
6	Можливість пізнати щось нове	0,56	0,64	0,848
7	Можливість бути корисним іншим людям	0,8	1,36	0,065**
8	Можливість самостійного планування своєї роботи	0,73	0,04	0,032*
9	Неважкість професії	0,9	0,1	0,038*

Примітка: \* —  $\alpha = 0,05$ ; \*\* —  $\alpha = 0,01$ .

За параметрами диференційованості професійних уявлень та конфліктністю мотивації професійного вибору між показниками хлопців і дівчат нашої вибірки за F-критерієм відмінностей не виявлено.

Отже, гендерна специфіка усвідомлення мотивації професійного вибору старшокласників полягає у тому, що у хлопців і дівчат конфліктними є різні мотиви професійного вибору. Так, у хлопців конфліктними виявилися мотиви неважкості професії, можливості самостійно планувати свою роботу, тоді як у дівчат ці мотиви вибору професії узгоджені. Ці мотиви у хлопців є провідними, однак важливість їх юнаки значно перебільшують. Дівчата ж не зважають на них при виборі професії. У дівчат висококонфліктним виявився провідний мотив бути корисним іншим людям, важливість якого вони суттєво перебільшують. Перераховані особливості мотивів вибору професії хлопців і дівчат, на нашу думку, зумовлені впливом соціальних стереотипів стосовно гендерних ролей в професійній самореалізації на самосвідомість старшокласників.

Подальші перспективи нашого дослідження вбачаємо в уточненні цих особливостей мотивації юнаків та дівчат стосовно інших мотивів, у вивченні динаміки становлення мотивації професійного вибору у старшому шкільному віці.

### Список використаних джерел

1. Вірна Ж. П. Гендерний чинник у професійній культурі особистості / Ж. П. Вірна // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Гендерні аспекти в методологіях гуманітарних наук». — Луцьк, 2005. — С. 31–36.
2. Мудрик А. В. Час пошуків і рішень / А. В. Мудрик. — К. : Наукова думка, 1990. — 138 с.
3. Винокур А. Ю., Федоришин А. Б. Индивидуальная профконсультация как межличностное взаимодействие / А. Ю. Винокур, А. Б. Федоришин // Вопросы психологии. — 1985. — № 6. — С. 76–78.
4. Винокур О. Ю. Методика дослідження мотивів професійного самовизначення / О. Ю. Винокур // Психологія. — Вип. 35. — К., 1990. — С. 94–121.

**Т. Н. Павлюк**

кандидат психологических наук, доцент,  
Волынский национальный университет имени Леси Украинки  
кафедра общей и социальной психологии

**Л. И. Турчина**

старший преподаватель,  
Волынский институт последипломного педагогического образования

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ  
СТАРШЕКЛАСНИКАМИ**

**Резюме**

Статья посвящена изучению гендерной специфики мотивации выбора профессии старшекласниками. Показана важность изучения осознания мотивов профессионального выбора как признака зрелости профессиональных намерений старшекласников.

**Ключевые слова:** мотивация профессионального выбора, сознательная и неосознанная мотивация, согласованность — конфликтность сознательной и неосознанной мотивации, дифференцированность профессиональных представлений.

**T. Pavliuk**

Candidate of psychological sciences, docent,  
Volyn National University named after Lesya Ukrainka

**L. Turchina**

Senior Lecturer,  
Volyn Institute of Postgraduate Teacher Education

**GENDER PECULIARITIES OF SENIOR SCHOOLCHILDREN  
MOTIVATION FOR CHOICE OF PROFESSIONS**

**Summary**

The article is devoted to the study of gender-specific motivation career choices high school students. The importance of understanding the motives of professional study of choice as a sign of maturity of the senior professional purposes.

**Key words:** motivation professional choices, conscious and unconscious motivation, consistency — no conflict of conscious and unconscious motivation, differentiation of professional performances.

**Ирина Михайловна Пивоварчик**

кандидат психологических наук, приват-доцент  
Южноукраинский национальный педагогический университет  
имени К. Д. Ушинского

**ВЛИЯНИЕ ВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-ДНЕВНИКОВ НА РАСКРЫТИЕ  
КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

В работе поставлена проблема развития потенциала личности в Интернет-пространстве посредством ведения онлайн-дневников. Выделены основные сходства и различия между ведением блога и традиционного дневника на основе тех функций, которые они выполняют. Теоретически рассмотрены возможности раскрытия познавательного, творческого, коммуникативного и морально-нравственного потенциала личности посредством ведения онлайн-дневников. Эмпирически изучено влияние ведения онлайн-дневника на раскрытие коммуникативной составляющей потенциала личности.

**Ключевые слова:** познавательный потенциал, творческий потенциал, коммуникативный потенциал, морально-нравственный потенциал, личность, онлайн-дневник, блогер.

В последние годы в психолого-педагогической науке в нашей стране и за рубежом наблюдается увеличение интереса к проблеме потенциала как в теоретико-методологическом, так и в практическом аспектах. Ученые, придерживающиеся различных теоретических позиций (Ананьев Б. Г., 1968; Волков И. П., 2001; Раева О. И., 1999; Маноха И. П., 1995; Парыгин Г. Д., 1999; Пфейфер Н. Э., 1996; Нестеров В. Г., Иванько Л. И., 1987 и др.) выявляют, описывают и классифицируют дефиницию потенциала, определяют его структуру и закономерности.

В научной литературе представлено множество определений «потенциала» и подходов к его изучению. Каждый человек располагает определенным потенциалом (физическим, психическим, интеллектуальным, нравственным, духовным и др.). Этот потенциал зависит от наследственности и жизненной практики человека и не одинаков для различных людей, возрастов, ситуаций. Потенциал — это то, что может быть реализовано (Бол. энц. словарь). Также определение понятию потенциал давали различные авторы, такие как Б. Г. Ананьев (1968), В. Т. Нестеров, Л. И. Иванько (1987), С. И. Ожегов (1990), И. П. Маноха (1995), Л. А. Баранова (1996), Н. Э. Пфейфер (1996), Е. Н. Сурков (1996), Е. В. Трифонов (1996), Г. Д. Парыгин (1999) и др. Определения, даваемые разными авторами, разделились. Одни считают, что потенциал — это внутренние резервы, запасы, возможности (Ожегов С. И., 1990; Парыгин Г. Д., 1999 и др.), другие, что потенциал это способности и знания (Баранова Л. А., 1996 и др.). Однако сводить данное понятие к способностям нецелесообразно, так как способности — это индивидуальные особенности, свойства личности, которые в основном ха-

рактизируют психические свойства личности. Но и приравнивать потенциал к знаниям также неверно, так как они характеризуют только лишь одну из составляющих потенциала. Мнения авторов разделились, так как ученые, определяющие данную дефиницию, работают в различных областях знания (психологи, социологи, педагоги, специалисты в области языкознания).

Мы определяем потенциал как некую возможность, резерв, который при определенных благоприятных условиях развивается и становится действительностью.

Развитие потенциала как превращение возможности в действительность зависит от тех условий, в которых развивается человек. Это не только физическая, но и прежде всего социальная среда (Гримак Л. П., 1991; Доценко Е. А., 1982; Мальковская Т. Н., 1988; Петровский А. В., 1966; Платонов К. К., 1972; Пфейфер Н. Э., 1999).

Выявить потенциал человека — означает найти такую сферу деятельности, в которой при условии необходимого обучения, человек сумеет больше, чем где-либо еще, дать обществу и реализовать себя. Огромные резервы, которые могут быть мобилизованы, выявляются при специальном воспитании людей (Петровский А. В., 1966).

Потенциал развивается в процессе той деятельности, для которой он нужен, причем лучше не в одной, а в различных ее видах, но не обязательно аналогичных по структуре; упражнения должны быть систематическими, достаточно трудными, но посильными; они должны быть связаны со стремлением, опирающимся на собственную потребность к получению лучших результатов и устранению ошибочных действий, основывающимся на учете и анализе полученных результатов (Петровский А. В., 1966; Платонов К. К., 1972).

Стремление к наиболее полной реализации потенциала является условием эффективного развития индивидуальности.

На основе анализа результатов работ Е. П. Белинской, А. Е. Жичкиной, И. С. Шевченко и других исследователей нами были условно выделены такие виды потенциала личности, как познавательный, творческий, коммуникативный и морально-нравственный. Как показывают литературные данные, они играют роль динамических доминант, задающих направленность процессу развития личности. Именно этот момент приобретает особое значение в контексте Интернет-пространства посредством ведения онлайн-дневников.

Онлайн-дневник, или блог (анг. blog, от «web log», «сетевой журнал или дневник событий») — это веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху).

Изучение и анализ данной проблемы позволили выявить сходства и различия между ведением блога и традиционного дневника на основе тех функций, которые они выполняют. Так, общей для них выступает психотерапевтическая функция, рефлексии и мемуаров, где дневниковые записи являются личным психологическим переживанием, воспоминаем автора.

В то же время различия обусловлены в первую очередь самой средой: блоги обычно публичны и предполагают наличие сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором (в отзывах к блог-записи или своих блогах) (Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А., 2003). Таким образом, блоги, в отличие от традиционного дневника, могут носить также коммуникативную функцию, выполнять функцию самопрезентации, развлечения, сплочения и удержания социальных связей и др.

На основе изученных материалов и проведенного исследования нами была предпринята попытка рассмотреть раскрытие каждого вида потенциала личности посредством ведения онлайн-дневников.

1. Познавательный потенциал личности в блогах может раскрываться посредством получения максимального объема новой, актуальной информации о происходящих событиях и ее скорости за минимальный отрезок времени.

2. Морально-нравственный потенциал реализуется в блогах с помощью предоставления возможности конструирования новой идентичности, осознания своего поведения. Авторы дневников находятся в постоянном поиске новых идей, с целью анализа и понимания того, что может помочь им или их читателям на жизненном пути. Ведение онлайн-дневников также сподвигает их авторов к приобретению нового жизненного опыта (Войсунский А. Е., 2000).

3. Творческий потенциал включает в себя как созидательный, так и эстетический аспекты. Он получает развитие через самовыражение, возможность получить шанс быть востребованным и узнаваемым. Блоггеры выкладывают свои работы (стихи, рассказы, рисунки, фотографии), сразу же имеют возможность получить реакцию читателей, в виде комментариев. Эстетический потенциал удовлетворяется в различных тематических сообществах дневника. В этих сообществах авторы дневников выкладывают как свои работы, так и работы известных художников, фотографов, дизайнеров. С одной стороны, это помогает удовлетворить эстетические потребности читателей блогов, а с другой — получить большее количество почитателей своего творчества и, соответственно, постоянных читателей дневника.

4. Коммуникативный потенциал личности в блогах реализуется посредством общения, установления новых контактов, благодаря которым можно найти много единомышленников, сторонников, оппонентов или критиков.

Все вышеперечисленные виды потенциала личности тесно связаны между собой и взаимообусловлены, однако нельзя однозначно утверждать о влиянии блога на потенциал человека без эмпирического его изучения. В связи с этим наше исследование представляет собой первый этап изучения раскрытия потенциала личности в Интернет-пространстве и направлено на изучение влияния ведения онлайн-дневника на раскрытие коммуникативной составляющей потенциала личности. Дополнительное изучение литературы свидетельствует, что под коммуникативным потенциалом личности следует понимать не статическую, а динамическую развивающуюся систему (или наоборот), систему свойств и способностей. Следует отметить,



что традиционно эта система приобретает в реальных условиях совместной деятельности с другими людьми и в реальном общении с ними. Другими словами, это система форм, средств, путей интеграции своей деятельности с деятельностью других, собственной личности с личностями других. Она закрепляется в виде личностных качеств и особенностей и является своеобразной индивидуальной «историей участия личности» в совместной деятельности. Именно в этом аспекте данная проблема приобретает особую актуальность в силу того, что Интернет-пространство не предполагает реальной совместной деятельности.

При отсутствии условий для реализации коммуникативного потенциала индивида у последнего наблюдается снижение потенциальных возможностей, разрушение статусно-ролевой актуализации личности в социальной группе, потеря ощущения индивидом социальной реальности, деперсонализация и изоляция личности из-за формального наличия потенциала и видимости благополучия в течение определенного времени.

Исследование проводилось на базе Интернет-ресурса [diary.ru](http://diary.ru). Выборку составили испытуемые в возрасте от 14–37 лет, из которых 33 женщины и 7 мужчин. При этом мы также учитывали стаж ведения дневников и условно выделили две группы: группа А — от 1 года до 4 лет (58 % выборки), группа Б — более 4 лет (42 % выборки).

Проблема участия человека во взаимодействии и общении изучается через проявление ее коммуникативных способностей. Следовательно, коммуникативный потенциал личности можно рассматривать как систему ее коммуникативных способностей, изучение которых осуществляется в настоящее время в весьма широком диапазоне. В данном исследовании нами была использована методика КОС, позволяющая выявить уровень коммуникативных способностей испытуемых. Анализ полученных результатов позволил констатировать, что низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей характерен для 62 % опрошенных. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

Высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей в данной выборке испытуемых был зафиксирован лишь у 37 % опрошенных. Для них характерно постоянное стремление расширять круг своих знакомых, быстро находить друзей. Они не теряются в новой обстановке, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

И лишь 1 % респондентов продемонстрировали средний уровень развития коммуникативных склонностей. Эти испытуемые стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.



Рис. 1. Уровень развития коммуникативных склонностей блоггеров

Анализируя и обобщая результаты проведенного исследования, нами было выявлено влияние длительности ведения онлайн-дневника на уровень коммуникативных склонностей респондентов в зависимости от цели и функций, которые выполняют блоги в каждом конкретном случае. Так, доминирование психотерапевтической, рефлексивной функций, обуславливает прямо пропорциональную зависимость длительности ведения блога и снижения уровня коммуникативных склонностей. Это подтверждается данными, согласно которым для большинства респондентов этой группы (Б) со стажем ведения дневников более 4 лет (66 %) характерен низкий уровень коммуникативных склонностей, и 34 % — высокий уровень. В то же время, как показывают результаты нашего исследования, доминирование таких функций, как самопрезентация, развлечения, сплочения и удержания социальных связей и др. обеспечивает обратно пропорциональную зависимость. Так, у блоггеров данной группы со стажем от 1 до 2 лет зафиксирован высокий (61 %), средний (11 %) уровень коммуникативных склонностей, и только у 28 % — низкий.

На основе данных, полученных нами в ходе исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Показано, что в современной психологической науке проблема потенциала личности занимает одно из ведущих мест в теории и практике. В то же время теоретико-методологические основы, которые бы позволяли выявлять и раскрывать потенциал в Интернет-пространстве недостаточно изучены.

2. Определено, что в современной психологии понятие «потенциал» трактуется по-разному. Проведенное обобщение утвердило необходимость рассматривать потенциал в его базовом семантическом понимании как возможности.

3. Обозначено, что с целью наиболее адекватного изучения данной проблемы целесообразно выделение таких видов потенциала, как познавательный, творческий, коммуникативный и морально-нравственный.

4. Установлено, что наибольшую группу (62 %) составили испытуемые с низким уровнем коммуникативных склонностей, 37 % — испытуемые с высоким уровнем и лишь у 1 % респондентов был зафиксирован средний уровень.

5. Выявлено, что длительность ведения блогов оказывает определенное влияние на раскрытие коммуникативного потенциала в зависимости от цели и функций, которыми наделены онлайн-дневники.

Обобщая полученные результаты, мы пришли к выводу, что ведение онлайн-дневника неоднозначно сказывается на развитии коммуникативного потенциала личности, в частности, для данной выборки прослеживается определенное ограничение в раскрытии коммуникативного потенциала блоггеров.

Выполненная работа позволила сформулировать некоторые проблемные моменты, которые могут стать предметом последующего углубленного изучения раскрытия коммуникативного потенциала личности посредством онлайн-дневников. В этом отношении актуальной представляется разработка коррекционной программы для работы с блоггерами.

### **Список используемой литературы**

1. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. Современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии: Сборник обзоров. — М.: ИНИОН АН СССР, 1991. — С. 16–18.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология: Хрестоматия. — М.: Аспект Пресс, 2003. — С. 32–33.
3. Публичное конструирование Я в опосредованном компьютером общении // Гуманитарные исследования Интернета / Под ред. А. Е. Войскунского. — М.: Можайск-terra, 2000. — С. 40–42.

**І. М. Пивоварчик**

кандидат психологічних наук, приват-доцент,  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського

**ВПЛИВ ВЕДЕННЯ ОНЛАЙН-ЩОДЕННИКІВ НА РОЗКРИТТЯ  
КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

**Резюме**

У роботі поставлено проблему розвитку потенціалу особистості в Інтернет-просторі шляхом ведення онлайн-щоденників. Визначені схожість і відмінність між веденням блогу і традиційного щоденника на підставі тих функцій, які вони виконують. Теоретично розглянуті можливості розкриття пізнавального, творчого, комунікативного та морально-етичного потенціалу особистості за допомогою ведення онлайн-щоденників. Емпірично вивчений вплив ведення онлайн-щоденника на розкриття комунікативної складової потенціалу особистості.

**Ключові слова:** пізнавальний потенціал, творчий потенціал, комунікативний потенціал, морально-етичний потенціал, особистість, онлайн-щоденник, блогер.

**I. Puvovarchyk**

doctor of psychological sciences, docent  
Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. Ushinski

**EFFECT OF REFERENCE ONLINE DIARY ON DISCLOSURE  
COMMUNICATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY**

**Summary**

The problem of development of the personality's potential in the Internet by the keeping on-line-diaries is raised in the article. Basic similarity and distinctions between the keeping blog and traditional diary on the basis of those functions which they fulfill are selected. The possibilities of opening cognitive, creative, communicative and moral potential of personality by the keeping on-line-diaries are considered theoretically. Influence of the keeping on-line-diary on opening of communicative constituent of the personality's potential is empiric studied.

**Key words:** are cognitive potential, creative potential, communicative potential, moral potential, a personality, on-line-diary, blogger.

**Василь Васильович Подляшаник**

кандидат психологічних наук, проректор з ЕГР

Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ СПІВРОБІТНИКІВ МИТНОЇ СЛУЖБИ: ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я**

У статті проведено теоретико-емпіричний аналіз потенціалу професійного здоров'я працівників митної служби у ракурсі визначення психологічного профілю їх емоційної стійкості. Визначено емоційну стійкість як багатокомпонентне утворення в системі професійно обумовленої структури особистості, виділено основні компоненти емоційної стійкості, обґрунтовано діагностичні прийоми оцінки варіативності емоційної стійкості митників та з'ясовано основні емоційні орієнтири професійного здоров'я фахівців.

**Ключові слова:** емоційна стійкість, соціально складна ситуація, професійне здоров'я, особистісний потенціал фахівця, співробітник митниці.

Проблема психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців, які працюють в екстремальних умовах, є вкрай актуальною у межах науково-прикладних досліджень у психології праці. Проблемі екстремальних чинників присвячено праці багатьох учених, в яких висвітлюються, зокрема, засоби запобігання екстремальних ситуацій, їх психогенний характер, питання деструктивного впливу екстремальних ситуацій на психіку людини [2; 3; 6; 12]. Аналіз результатів цих досліджень дає підстави зробити висновок про те, що з умовами виникнення й перебігу будь-якої екстремальної ситуації (побутової, виробничої, військової тощо) пов'язана протидія особистості екстремальності, додання нею певних перешкод, деструктивних впливів небезпек. Отже, працездатність, успішність діяльності людини в екстремальних умовах вирішальним чином детермінується потенційними внутрішніми можливостями особистості як відповідального, здатного до саморегуляції суб'єкта.

Виконання професійних обов'язків фахівцями в екстремальних умовах з психологічного погляду характеризуються наявністю й негативним впливом на психіку людини широкого спектру несприятливих, дискомфортних і загрозливих факторів. Життю таких спеціалістів загрожує небезпека, виникає ризик нервово-психічних розладів, психічних дезадаптацій і стресових станів. Останні часто стають причиною зривів у професійній діяльності, зниження працездатності, міжособистісних конфліктів, порушень дисципліни, зловживання алкоголем та інших негативних явищ. Значний вплив на успішність професійної діяльності фахівців в екстремальних умовах надають соціально-психологічні чинники. Передусім, це міжособистісні стосунки, які залежать від спільності інтересів у групі, індивідуально-психологічних особливостей особового складу. Актуального значення набувають проблеми відчуття небезпеки, значного фізичного та

емоційного навантаження, обмежені можливості зняття емоційної напруги, ризику. Коли йдеться про професійну діяльність фахівців, зміст якої належить до емоційно напружених, зокрема, співробітників митної служби, то дана проблема загострюється удвічі.

Специфіка діяльності співробітників митної служби характеризується чисельними контактами у соціально невизначених умовах, які пов'язані, насамперед, із контингентом, котрий є неоднорідним за віком, статтю, досвідом, віросповіданням, фінансовими можливостями та метою перетинання кордону. Характерними властивостями соціально складних ситуацій є невизначеність характеру їх розвитку і наслідків, а також, як правило, дефіцит часу, наявність недостатньої та неправдивої інформації, її інтерференція, зміни функціонального стану людини. Отже, проблема особистісних механізмів результативності професійної діяльності в соціально складних умовах належить до вельми значущих як у суто науковому, так і у практичному плані.

Результати багаточисельних досліджень доводять, що діяльність співробітників митної служби слід відносити до таких видів професійної діяльності, яка ставить підвищені вимоги до фізичного і психічного здоров'я професіоналів, що зумовлює необхідність комплексної розробки програми психологічного забезпечення професійного здоров'я фахівців [2; 5; 9; 11 та ін.]. А дослідження емоційного профілю професійного здоров'я співробітників митної служби становить безсумнівний інтерес, позаяк дає змогу по-новому подивитися на поведінку суб'єкта професійної діяльності.

Хотілося б зазначити, що особистісний адаптаційний потенціал визначає успішність адаптації, а також можливість збереження здоров'я і працездатності при зростанні інтенсивності впливу психогенних факторів. Особистісний адаптаційний потенціал дає змогу провести диференціацію за ступенем стійкості до впливу психоемоційних стресорів, що визначає доцільність використання даної інтегральної характеристики розвитку особистості в процедурах прогнозування здоров'я й ефективності професійної діяльності.

Виходячи із актуальності заявленої проблеми, спробуємо презентувати її теоретико-емпіричний аналіз. У даній статті психологічне забезпечення професійного здоров'я фахівців, які працюють у соціально складних ситуаціях, буде розглядатися як складова загальної концепції психологічного забезпечення професійної діяльності [9], а емоційна стійкість — як системна якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану поведінку людини та її високоефективну діяльність у складних напружених ситуаціях. Розуміння емоційної стійкості як інтегративної, полісистемної якості дає змогу її розгляду з позицій системного підходу [7].

В цьому ракурсі пропонуємо структуру емоційної стійкості особистості, яка включає такі компоненти: *біосоціальний*, що пов'язаний з проявами типологічних властивостей темпераменту; *мотиваційний*, що характеризує диспозицію мотивації; *афективний*, який відображає емоційний досвід особистості; *інтелектуальний*, що визначає спроможність суб'єкта оціни-

ти ситуацію, зробити прогноз можливих змін цієї ситуації та прийняти правильне рішення [8].

Аналіз психологічної літератури дає змогу стверджувати, що соціально складна ситуація характеризується взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників, котрі сприяють чи перешкоджають спроможності суб'єкта розв'язати їх. До *зовнішніх* чинників соціально складної ситуації належать: обмежений термін її вирішення; навколишні обставини, які виявляються занадто складними для їх подолання; ризик для здоров'я людини, а іноді й для життя; зміна ситуації та швидкоплинність обставин; брак сторонньої підтримки. До *внутрішніх* чинників належать: усвідомлення перебування людини у соціально складній ситуації, зокрема, в умовах ризику та загрози для власного здоров'я; невизначеність у пошуку оптимального рішення; боротьба мотивів між «хочу» і «можу», «бажаю» та «можливо»; психологічна перевантаженість, тривожність і невпевненість у власних силах.

Співробітник митної служби, який перебуває у соціально складній ситуації, отримує інформацію відносно різних її елементів, а саме — про зовнішні умови, про свої практичні стани, про результати власних дій. Обробка цієї інформації здійснюється за допомогою пізнавальних, емоційних та поведінкових процесів. Результати обробки інформації в цих трьох аспектах впливають на подальшу поведінку особистості у соціально складній ситуації. Порушення рівноваги між окремими елементами ситуації кваліфікується як усвідомлення складності, що означає певний рівень загрози для реалізації поставленої мети діяльності. Сигнал загрози призводить до зміни активності, яка в результаті розшифровки значення цієї інформації для суб'єкта набуває форму негативних емоцій різної модальності й сили.

Таким чином, закономірним є висновок про те, що здатність розв'язати соціально складну ситуацію значною мірою залежить від наявного емоційного ресурсу та особливостей суб'єкта митної діяльності. Конкретному розкриттю такою залежності стосовно співробітників митної служби присвячено дане емпіричне дослідження.

До дослідження було залучено 87 співробітників митної служби із різним стажем роботи. Дослідження проводилося у стандартних умовах (щодо порядку тестування і умов його проведення, інструкцій до методик, обрахунків та інтерпретації даних). Блок діагностичних методик складався із таких: методика оцінки «Емоційного інтелекту» (Н. Холл), методика визначення рівня невротизації (Л. І. Вассерман), методика «Визначення стану фрустрації» (В. В. Бойко), методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» (Л. І. Вассерман), методика «Діагностика емоційності» (В. М. Русалов); самооціночний тест «Характеристика емоційності» (Є. П. Ільїн), опитувальник темпераменту (Я. Стрелая), тест «Формула темпераменту» (А. Белов), методика оцінки тривожності (Ч. Спілбергера), методика «Мотивація досягнення успіху» (Т. Елерс), тест «Порівняння подібних фігур» (Каган), тест «Вбудованих фігур» (Уткін) та опитувальник стильової саморегуляції поведінки (В. Моросанова).

На основі отриманих результатів виявлено три групи досліджуваних: 1-ша група — 44 % інспектори з високим рівнем емоційної стійкості;

2-га група — 47 % із середнім; 3-тя група 9 % — з низьким рівнем. Динаміка емоційної стійкості трьох груп обстежуваних виявлялася у фонових умовах (1-й етап), коли вплив психотравмуючих факторів був найменшим, і в соціально складних ситуаціях (2-й етап), коли досліджувані були під впливом дії різних стрес-факторів професійної діяльності. Також виявлено, що під впливом дії стрес-факторів кількість досліджуваних з високою емоційною стійкістю знизилась з 44 % на 1-му етапі до 20 % на 2-му етапі; кількість досліджуваних з середнім рівнем зменшилася з 47 % на 1-му етапі до 36 % на 2-му етапі; з низьким рівнем — з 9 % на 1-му етапі до 44 % на 2-му етапі.

Подальший кількісно-якісний аналіз емоційної стійкості співробітників митниці передбачав оцінку показників афективного компоненту. Отримані результативні показники показують, що у досліджуваних 1-ї, 2-ї та 3-ї груп є суттєві відмінності (таблиця 1).

Таблиця 1

**Особливості сформованості афективного компоненту у співробітників митниці із різним рівнем емоційної стійкості**

Показники афективного компоненту	Рівні прояву емоційної стійкості		
	високий (I група)	середній (II група)	низький (III група)
Психомоторна емоційність	26,2±0,85	29,6±0,33	36,8±2,44
Інтелектуальна емоційність	30,5±1,01	32,1±0,82	42,3±1,65
Комунікативна емоційність	25,4±0,44	30,4±0,96	37,6±3,21
Загальна емоційність	87,4±2,44	93,2±2,12	98,6±4,51
Емоційна обізнаність	5,41±0,36	3,66±0,18	3,22±0,24
Управління власними емоціями	5,82±0,24	4,02±0,04	2,85±0,94
Емпатія	3,12±0,86	4,23±0,32	1,23±0,38
Розпізнання емоцій інших людей	5,98±0,05	4,73±0,24	4,23±0,13
Невротизація	8,7±0,99	8,7±0,99	16,9±0,91

Виявлено, що досліджувані з високим рівнем емоційної стійкості мають значний досвід емоційного реагування, управління власними емоціями, розпізнавання емоцій інших людей. Досліджувані із середнім рівнем емоційної стійкості характеризуються середнім рівнем емоційного збудження, середнім і частково високим рівнями психомоторної емоційності, комунікативної та інтелектуальної емоційності, високим і частково середнім рівнями емпатії, управління власними емоціями, розпізнавання емоцій інших людей.

Наступний крок емпіричного аналізу полягав у виявленні факторного відображення структури афективного компоненту співробітників митної служби. Так, виділено два найбільш значущих фактори: 1 — «загальна емоційність» — пояснює 32,2 % загальної дисперсії. Із значним навантаженням і однаковим знаком у його складі домінують компоненти: психомоторна емоційність (0,855), інтелектуальна емоційність (0,877), комунікативна емоційність (0,807), загальна емоційність (0,984) та невротизація (0,640); 2 — «управління власними емоціями» (21,6 % загальної дисперсії) — суперечливий за своїм складом і репрезентує явну опозицію складових компонентів: невротизація (-0,627) протистоїть емоційній обізнаності



(0,655), управлінню власними емоціями (0,870) та розпізнаванню емоцій інших людей (0,684).

Інтелектуальний компонент емоційної стійкості характеризує спроможність суб'єкта оцінити ситуацію, зробити прогноз можливих змін цієї ситуації та прийняти правильне рішення. Оцінка ситуацій, що пов'язані із ризиком та невизначеністю, залежить від здатності співробітника зібрати необхідну інформацію і прийняти рішення на її основі (навіть за умов її дефіциту). В цьому процесі значну роль відіграє індивідуально своєрідний спосіб когнітивної оцінки інформації, когнітивний стиль, що властивий конкретному спеціалісту (таблиця 2).

Таблиця 2

**Особливості прояву когнітивних характеристик залежно від рівня емоційної стійкості інспекторів пасажирського відділу**

Когнітивно-стильові показники	Рівні прояву емоційної стійкості		
	високий (I група) %	середній (II група) %	низький (III група) %
Імпульсивність — рефлексивність			
«Імпульсивні»	33	45	73
«Рефлексивні»	67	55	27
Полезалежні — полenezалежні			
«Полезалежні»	50	27	68
«Полenezалежні»	50	73	32

Переважання «полenezалежних» осіб серед фахівців, котрим властивий низький рівень емоційної стійкості, не суперечить результатам багатьох дослідників. Так, за даними М. А. Холодної, «полenezалежні» суб'єкти відрізняються гнучкістю інформаційних процесів і легкістю зміни установок, активно переструктурують інформацію, висувають й перевіряють гіпотези, в той час як «полenezалежні» пасивно її використовують, менш активні у відборі інформації і відчувають більші труднощі у процесі прийняття відповідальних рішень.

Вивчення інтелектуального компоненту емоційної стійкості здійснювалося також за допомогою опитувальника СПП В. Моросанової. Виявлено, що у досліджуваних із високим рівнем емоційної стійкості домінує «гармонійний» профіль саморегуляції. Для них характерні високий рівень дій, свідомого планування та програмування власної діяльності, адекватність в оцінюванні результатів, відсутність фіксації на невдачах, високий рівень гнучкості, швидка орієнтація в ситуації, стійкість і здатність не губитися в умовах невизначеності, творчість у підходах до розв'язання нетипових ситуацій, середній рівень самостійності, контакти з керівництвом, наполегливість у досягненні власних цілей, точність і своєчасність у корекції власних помилок. Для досліджуваних із низьким рівнем емоційної стійкості характерним є «шпильастий» профіль саморегуляції, коли у профілі одночасно представлені середні та високі показники регуляторних ланок. Це можна пояснити дією компенсаторних механізмів, коли «слабкий» бік регуляції перекривається «сильним».

Проведений теоретико-емпіричний аналіз заявленої проблеми дає змогу зробити *висновки*: потенціал професійного здоров'я працівників митної служби знаходиться у залежності від прояву їх емоційної стійкості. Що ще раз підтверджує загальноприйняте положення, що емоційний стан людини в конкретному моменті діяльності визначається цілісністю особистості, а особливості емоційної стійкості визначають модель динамічної структури особистості. Це своєрідна детермінація діяльності через свідому регуляцію, яка є специфічним способом існування людини. Цілеспрямованість людської діяльності передбачає інтеграцію часткових видів її регуляції (перцептивного, мислительного, емоціонального і т. д.), узгодженість їх у часі відповідно до умов професійної задачі. Однак, в станах напруженості чи то в емоційно-напружених ситуаціях ця узгодженість часто порушується, її окремі елементи починають діяти у протилежних напрямках. В такому випадку спрямованість діяльності і поведінки залежить від системи усвідомлених мотивів, від відносин особистості до предмета і засобів діяльності, усвідомлення значимості цілі, прогнозування нею подій, прийняття рішень, вибору тієї чи іншої лінії поведінки тощо. Іншими словами, суб'єкт у складних умовах виступає не як пасивна істота, що автоматично реагує на впливи і пристосовується до них, а як активна особистість, яка проявляє свідоме ставлення до цих умов.

### Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Формування емоційної стійкості у військовослужбовців аеромобільних військ під час повітряно-десантної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Блінов. — К. : [б. в.], 1999. — 18 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : уч. пос. для вузов // В. А. Бодров. — М. : ПЕРСЭ, 2001. — 511 с.
3. Грибенюк Г. С. Саморегуляція як складова діяльності особистості в екстремальних умовах / Г. С. Грибенюк // Проблеми загальної та соціальної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. академіка С. Д. Максименка. — Т. 6. — Вип. 4. — К. : [б. в.], 2004. — С. 73–80.
4. Дикая Л. Г. Психологические проблемы профессиональной деятельности / Л. Г. Дикая. — М. : Наука, 1991. — 168 с.
5. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіологічної діяльності військових спеціалістів / М. С. Корольчук. — К. : КВГІ, МОУ, 1996. — 160 с.
6. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях / В. И. Лебедев. — М. : Политиздат, 1989. — 304 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / В. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
8. Подляшаник В. В. Особливості проявів емоційної стійкості особистості співробітників митної служби у соціально складних ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Подляшаник. — К. : [б. в.], 2008. — 20 с.
9. Психология профессионального здоровья : уч. пос. / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Речь, 2006. — 480 с. — (Серия «Современный ученик»).
10. Психологічне забезпечення бойових підрозділів в екстремальних умовах : метод. посіб. / [В. С. Шевченко, Б. В. Кравченко, С. А. Галкін, С. А. Олійник, Д. О. Коршевнюк]. — К. : в/ч А 0515. — 175 с.
11. Стасюк В. В. Формування емоційної стійкості у воїнів-десантників у бойових умовах : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Стасюк. — К. : [б. в.], 1999. — 20 с.

**В. В. Подляшаник**

кандидат психологических наук, проректор,  
Волынский национальный университет имени Леси Украинки

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКОВ  
ТАМОЖЕННОЙ СЛУЖБЫ: ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ЗДОРОВЬЯ**

**Резюме**

В статье проведен теоретико-эмпирический анализ потенциала профессионального здоровья сотрудников таможенной службы в ракурсе определения психологического профиля их эмоциональной устойчивости. Определена эмоциональная устойчивость как многокомпонентное образование в системе профессионально обусловленной структуры личности, выделены основные компоненты эмоциональной устойчивости, обоснованы диагностические приемы оценки вариативности эмоциональной устойчивости таможенников и выяснены основные эмоциональные ориентиры профессионального здоровья специалистов.

**Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, социально сложная ситуация, профессиональное здоровье, личностный потенциал специалиста, сотрудник таможни.

**V. Podlyashanik**

Candidate of psychological sciences, prorektor,  
Volyn National University named after L. Ukrainka

**EMOTIONAL STABILITY OF CUSTOMS OFFICIALS: PROFESSIONAL  
HEALTH POTENTIAL**

**Summary**

Theoretical and empirical analysis of customs officials professional health potential is given in the article in order to determine psychological profile of their emotional stability. Emotional stability is observed as a multidimensional structure in the system of professionally conditioned structure of a personality, the main components of emotional stability are distinguished, diagnostic methods in valuing of emotional stability variation are proved, basic emotional reference points of customs officials professional health potential are cleared up.

**Key words:** emotional stability, socially difficult situation, professional health, personal potential of a professional, customs official.

**Алла Володимірівна Сергєєва**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
ім. К. Д. Ушинського,  
кафедра загальної та диференціальної психології

**ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ЯК СКЛАДОВА  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

Стаття є теоретичним і емпіричним дослідженням компонентів гендерної ідентичності менеджерів. В роботі уточнено поняття «гендерна ідентичність» як складова психологічного потенціалу особистості в сфері менеджменту. Проведено емпіричне дослідження компонентів гендерної ідентичності менеджерів та дано порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження складових гендерної ідентичності між вибірками юнаків та дівчат.

**Ключові слова:** гендерна ідентичність, структурні компоненти гендерної ідентичності (маскулінність/фемінність, самопрезентація себе як представника гендерної групи, усвідомлення приналежності до певної статі і опис себе з використанням категорій мужності/жіночності), особливості прояву гендерної ідентичності у менеджерів чоловіків і жінок.

Актуальність дослідження пов'язана з підвищеною увагою до проблем гендерної ідентичності в сучасних наукових дослідженнях і пояснюється безліччю різних причин. До таких причин відносяться наростаючі темпи емансипації, підвищення соціального статусу жінки, зміна сімейно-шлюбних норм і правил, переоцінка гендерних ролей в професійній діяльності. Ослаблення статевої поляризації гендерних ролей, що відбувається, викликає зміни в культурних стереотипах маскулінності і фемінності, що надалі істотно впливають на розвиток гендерної ідентичності особистості. Саме на підставі еталонів маскулінності і фемінності формуються уявлення людини про свою гендерну ідентичність.

Теоретичними основами вивчення гендерної ідентичності як складової психологічного потенціалу особистості стали науково-практичні дослідження таких вчених, як С. Бем, С. де Бовуар, К. Гилліган, Ю. Крістева, М. Мід, З. Фрейд, К. Хорні, Э. Еріксон і інші. У вітчизняній психології проблемою гендерної ідентичності і близькими до неї питаннями займалися В. С. Агєєв, Н. В. Антонова, О. В. Вороніна, О. В. Здравомислова, В. А. Каган, И. С. Клецина, Я. Л. Коломінській, И. С. Кон, В. С. Мухина, Л. Н. Ожигова та ін. Огляд існуючих підходів до гендерної ідентичності говорить про те, що, не дивлячись на великий інтерес до даної проблеми і зростання досліджень, пов'язаних з нею, до теперішнього часу не склалося єдиного уявлення про це явище, його структуру і зміст.

Так, рядом авторів гендерна ідентичність розуміється як базова структура соціальної ідентичності, яка характеризує людину з погляду його

приналежності до чоловічої або жіночої групи, при цьому найбільш значущо, як людина сама себе визначає. Іншими дослідниками гендерна ідентичність розглядається як усвідомлення себе у зв'язку з культурними визначеннями мужності і жіночності, яка виникає у результаті взаємодії Я і інших, і виявляється як суб'єктивний досвід психологічної інтеріоризації чоловічих або жіночих потенціалів особистості [3, 5, 6].

Численні дослідження, що вивчали процес розвитку гендерної ідентичності, особливу увагу надавали проблемі впливу соціальних і культурних чинників на розвиток гендерної ідентичності. Але майже немає робіт, присвячених аналізу ролі професійних чинників і функціям самої особистості в процесі розвитку її гендерної ідентичності.

Таким чином, виникає проблема дослідження, що полягає в необхідності наукового аналізу і поглибленого вивчення психологічних особливостей гендерної ідентичності майбутніх менеджерів, в ситуації змін, що відбуваються, в сучасному професійному суспільстві.

Отже, актуальність і недостатня вивченість означеної проблеми визначили мету нашого дослідження: теоретичне обґрунтування і емпіричне дослідження психологічних складових гендерної ідентичності майбутніх менеджерів юнаків та дівчат.

Завдання дослідження: 1) уточнити зміст основних понять, використовуваних у даному дослідженні (гендерна ідентичність особистості та її особливості прояву в сфері менеджменту, роль маскулінності і фемінності в формуванні гендерної ідентичності та інші); 2) вивчити психологічні складові гендерної ідентичності майбутніх менеджерів 3) провести порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження між вибірками юнаків та дівчат.

Приступаючи до виконання першого завдання дослідження, уточнило, що, на думку ряду психологів, гендерна ідентичність є складною і структурованою системою, що включає, крім усвідомлення власної статевої приналежності, сексуальну орієнтацію, «сексуальні сценарії», гендерні стереотипи і гендерні переваги [5, с. 125]. Дане поняття позначає аспект самосвідомості особистості, що описує переживання людиною себе як представника статі, носія конкретних статевих та специфічних характеристик і особливостей поведінки, що співвідносяться з уявленнями про маскулінність/фемінність [4, с. 44–70].

На думку И. С. Клециної, провідного фахівця в області гендерних досліджень, в структурі гендерної ідентичності можна виділити наступні компоненти: когнітивний (пізнавальний) — усвідомлення приналежності до певної статі і опис себе з використанням категорій мужності/жіночності; афективний (оцінний) — оцінка психологічних рис і особливостей ролевої поведінки на основі їх співвідношення з еталонними моделями маскулінності/фемінності; конативний (поведінковий) — самопрезентація себе як представника гендерної групи, а також способи розв'язання криз ідентичності на основі виборів варіантів поведінки відповідно до особистісних значущих цілей і цінностей [4, с. 127].

На даний момент не існує теоретичних і експериментальних досліджень, присвячених конкретному вивченню гендерної ідентичності менеджерів і

її структурних складових в управлінській діяльності. Деякі аспекти цієї проблеми розробляються в рамках сучасних напрямів, в яких вивчається «гендерний» стиль управління (Заславська Т. І., Серєгіна І. І., Чирікова А. Е.), гендерної психології лідерства (Уайт, Харвел), а також в рамках концепції гендерного потоку, теорії гендерного відбору лідерів і менеджерів (Дж. Боумэ, С. Суттон) і в дослідженнях по соціології праці і його гендерних аспектів (Балабанова Е. С.).

Багато дослідників приходять до висновку, що можна виділити специфічно «жіночий» стиль управління, якій характеризується особливими рисами, але не меншою ефективністю, ніж стиль «чоловічий» [2, 7]. У цих роботах аналізується питання про роль маскуліності або фемініності (структурні складові гендерної ідентичності) в діяльності менеджерів.

За даними Т. І. Заславської, «чоловіче управління бізнесом носить більш стратегічний і інноваційний характер, відрізняється готовністю до серйозного ризику і особистої відповідальності, жорсткістю здійснення ухвалених рішень [2, с. 14–19.]. За даними Е. С. Балабанової, жінки не можуть добитися успіху в тих сферах і в ті періоди, які пов'язані з конфліктністю і психологічними перевантаженнями. Тому жінки-менеджери були неуспішні в керівництві бізнесом в 90-і роки, в період симбіозу бізнесу і кримінальних структур, де була ефективна мова сили і загроз [1, с. 32].

Конативна структура гендерної ідентичності представлена в роботах, де вивчаються переваги жіночого керівництва підприємствами і фірмами. Одержані результати описують стилі управління жінок-менеджерів, які відрізняються меншою дистанцією влади, уміння організувати командну роботу, уважно слухати, мотивувати і підтримувати командну роботу, використовувати технології «знаків уваги». Крім того, жінкам властива менша амбітність і велика передбаченість поведінки, відмова від дуже ризикованих стратегій, уміння вибудовувати обережніші відносини з партнерами [2, с. 17].

Дослідивши гендерні аспекти діяльності менеджерів в різних сферах сучасного співтовариства, Т. І. Заславська дійшла деяких узагальнювальних висновків.

Так, при порівнянні жіночого і чоловічого гендерів менеджерів виявляється більше загальних рис, ніж відмінностей. Обидва гендера характеризуються схожістю професійного профілю і уявлень про перешкоди до розвитку бізнесу. Заслужують спеціальної уваги особливості, пов'язані із специфікою соціальних ролей і очікувань на адресу чоловіків і жінок, відмінностями їх особистісних якостей, що впливають на професійний профіль, а також із специфічними соціальними і культурними перешкодами до посадового просування жінок.

Було відмічено, що у жінок, зайнятих у сфері управління фірмами, більш розвинені професійні якості, особливо важливі в малому і середньому бізнесі. Але, з другого боку, вони поступаються чоловікам в розвиненості інноваційного мислення, творчому розмаху, готовності до серйозного ризику і здійснення крупних стратегічних проектів. Оскільки ці два стилі управління взаємно доповнюють один одного, якнайкращий ефект для

суспільства може бути досягнутий при рівноправній участі обох гендерів в бізнесі на базі вільної ділової конкуренції.

Необхідно відзначити, що такі соціально-професійні якості ділових жінок, як обережність, прагнення вирішувати виникаючі конфлікти не силовими методами, а переговорами, уміння встановлювати довірчі контакти з партнерами, обумовлюють зацікавленість суспільства в підвищенні їх ролі у сфері управління бізнесом.

Таким чином, жінки орієнтовані на кар'єру, стикаються з рядом психологічних труднощів, що виявляється в їх гендерній ідентичності. Так, занурення в кар'єру змінює емоційне життя жінок, може супроводжуватися відчуттям самотності, відсутністю перспективи в особистісному житті і стикається з мовчазним несхваленням громадської думки.

За даними дослідження А. Е. Чирікової, образ Я жінок-менеджерів вищої і середньої ланки включає такі ділові риси, як працьовитість, відповідальність і врівноваженість (когнітивна і афективна складова гендерної ідентичності). Хоча ідеальний образ управлінця включає риси «гуманного менеджера», жінки можуть охарактеризувати свій власний стиль управління як гуманний лише частково. Найбільша розбіжність між ідеальним образом і реальною самооцінкою спостерігається по таких якостях, як активність, впевненість в собі, врівноваженість і відповідальність. На думку жінок-менеджерів, вони надмірно чесні і щедрі в бізнесі, відрізняються підвищеною скромністю, душевністю і м'якістю, проте недостатньо активні і пунктуальні, страждають пониженим рівнем відвертості, а їх рівень життєрадісності міг би бути вищим [7, с. 128].

Цікаві дані про гендерну ідентичність були одержані в рамках гендерної теорії лідерства (Уайт, Харвел). Були одержані деякі емпіричні дані, що дозволяють прояснити деякі особливості гендерної ідентичності лідерів (менеджерів). Так, лідери-жінки відрізнялися від чоловіків, але убік, протилежний очікуванім гендерним відмінностям; так, по мотивації досягнення і прагненню до лідерства жінки не тільки не поступалися чоловікам, але навіть перевершували їх.

У концепціях, де признається домінування гендерного чинника над лідерською позицією, також були одержані результати, що описують складові гендерної ідентичності лідерів і менеджерів (Б. Гутек). Згідно цієї концепції, сприйняття лідера залежить, перш за все, від його статі. У деяких дослідженнях було встановлено, що жінки сприймалися як менш компетентні лідери, особливо якщо експерти — підлеглі були прихильниками традиційних, а не сучасних поглядів на лідерство [цит. по 7].

Теорія гендерного відбору лідерів (Дж. Боумэн, С. Суттон) виходить з допущення, що люди в організаціях пред'являють різні вимоги по відношенню до лідерів різної статі. По відношенню до жінок ці вимоги вищі: щоб одержати ту ж менеджерську посаду, що і чоловік, жінка повинна продемонструвати вищу компетентність, яка достатньо серйозно впливає на формування гендерної ідентичності менеджера.

Розглядалися аспекти гендерної ідентичності менеджерів в дослідженнях по соціології праці, в яких опис «чоловічих і жіночих» професій або

робочих місць не супроводжується аналізом причин і значення цієї диференціації. Аналіз даних, одержаних в розглянутих нами роботах, дозволяє констатувати, що проблема гендерної ідентичності менеджерів вимагає подальшого вивчення і проведення спеціального емпіричного дослідження.

Наше дослідження проводилось на вибірці, яка складалась з 80 студентів, що навчаються в Політехнічному університеті за фахом «Менеджмент» у віці від 18 до 22 років; з них 32 юнаки та 48 дівчаток.

Поставлені завдання визначили хід емпіричної частини роботи, в який ми виділяємо наступні етапи роботи: підготовчий, діагностичний, аналітичний. Змістом підготовчого етапу є створення комплексу психодіагностичних методик, що дозволяють визначити складові гендерної ідентичності менеджерів. Основним завданням діагностичного етапу дослідження є діагностика усіх вивчаємих показників: психологічна стать особистості (маскулінність — фемінінність), образ «Я» (фізичне «Я», гендерне «Я», професійне «Я»), самопрезентація себе як представника гендерної групи (Я-чоловік, Я-жінка) та статуси ідентичності.

Відповідно з задачами нашого дослідження був вибраний комплекс методів дослідження: опитувальник для визначення психологічної статі особистості С. Бем (BSRI); опитувальник «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда; Стандартизоване «Інтерв'ю для визначення статусів ідентичності» Д. Ж. Марсія, С. Арчер; Методика Я-чоловік, Я-жінка; методика Дембо-Рубінштейна. Методи математико-статистичної обробки і інтерпретації даних. Статистичний аналіз результатів дослідження проводився за допомогою програм Microsoft Excel 2000 і Statistic версія 6.0.

Проведений кореляційний аналіз даних, що були отримані за допомогою виділеного нами комплексу методик, дав можливість виявити значущі кореляційні зв'язки на рівні  $p < 0,01$  та  $p < 0,05$  між показниками гендерної ідентичності менеджерів та статусами розвитку їх ідентичності. У табл. 1 наведені значимі кореляційні зв'язки між показниками маскулінності — фемінінності майбутніх менеджерів та їх статусами ідентичності.

Табл. 1

**Значимі коефіцієнти кореляції між показниками маскулінності — фемінінності та статусів ідентичності, N=80**

Методика С. Бем	Інтерв'ю для визначення статусів ідентичності (Дж. Марсія та С. Арчер)						
	МПОдр	МПЗ	РС	РБ	СіК	РП	ПоП
Фем	328**		391**	260*		286*	272*
Маск		234*	-296*		247*		

Примітки: 1) нулі та коми опущені; 2) \* — значимість кореляції на рівні 0,05; \*\* — значимість кореляції на рівні 0,01.

Таким чином, були виявлені наступні зв'язки:

– показник фемінності має додатні зв'язки зі статусами ідентичності на рівні 0,01: майбутні плани — одруження (МПОдр) і роль супруга (РС), а також на рівні 0,05: роль батьків (РБ), релігійні переконання (РП), полі-



тичні переконання (**ПоП**) — це свідчить про те, що високий рівень фемінності характеризується високим рівнем показників, пов'язаних з сімейної ідентичністю;

– показник маскулінності має додатні зв'язки зі статусами ідентичності на рівні 0,05: майбутні професійні плани — професія (**МПЗ**) та сім'я і кар'єра (**СіК**) — це означає, що високий рівень маскулінності характеризується високим рівнем показників, пов'язаних з професійної ідентичністю.

За даними кореляційного аналізу показників методики Дембо-Рубінштейна з показниками маскулінності-фемінінності, виявлено, що показник фемінності у майбутніх менеджерів має додатний зв'язок на рівні 0,05 із потребою у пошуку себе (**ППС**), — це свідчить про те, що високий рівень фемінності може супроводжуватися високим рівнем потреби у пошуку себе, високим рівнем схильності до пошуку природного і справжнього себе, пошуку того, хто я є насправді, пошуку свого призначення.

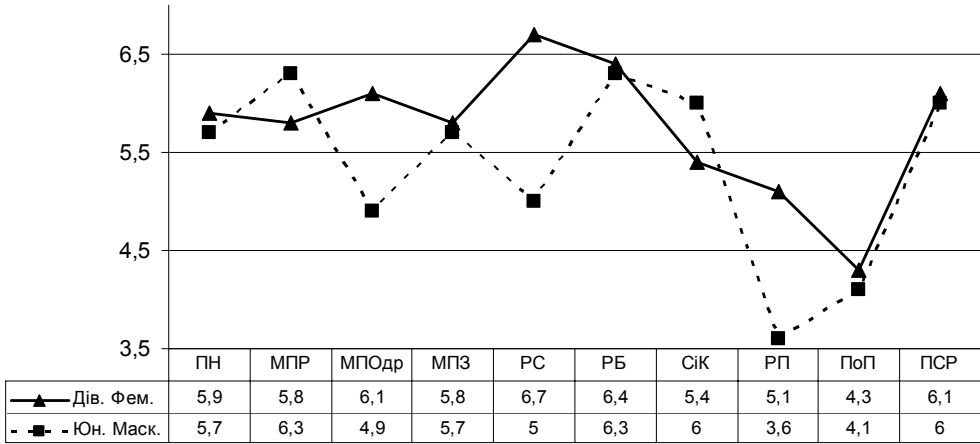
А показник маскулінності має додатний зв'язок на рівні 0,05 із активністю в побудові своєї ідентичності (**АП**) — виходить, що високий рівень маскулінності може супроводжуватися високим рівнем побудови своєї ідентичності, що обумовлює постійний саморозвиток, безперервність процесу досягнення свого істинного «Я» і істинного змісту ідентичності (конгруентність).

У проведеному кореляційному аналізі між показниками маскулінності — фемінінності майбутніх менеджерів та показниками тесту «Хто Я?», були виявлені наступні зв'язки: показник фемінності має додатні зв'язки на рівні 0,05 із показниками фізичне «Я», а також гендерне «Я»; показник маскулінності має додатні зв'язки на рівні 0,05 із показником професійне «Я».

Для визначення відмінностей в змістовних складових гендерної ідентичності юнаків та дівчат (майбутніх менеджерів) за допомогою якісного аналізу (метод асів) були виділені групи з перевагою мускулінності та фемінінності серед дівчат та групи з перевагою мускулінності та фемінінності серед юнаків. Мускулінність — фемінінність визначалася за допомогою методики С. Бем.

На малюнку 1. надано профілі середніх показників методики Дж. Марсії групи юнаків з переважанням мускулінності та дівчат з переважанням фемінінності.

Порівняльний аналіз профілів середніх показників за сферами ідентичності та їх визначеністю групи юнаків з переважанням мускулінності та дівчат з переважанням фемінінності також виявляє відмінності гендерної ідентичності, що складається з розбіжності у відношенні до уявлень про професійні плани, одруження і роль дружини (чоловіка) в житті досліджуваного. Так, дівчата з переважанням фемінінності визначилися з питанням одруження та мають усталені уявлення про сімейні ролі та їх важливість. Юнаки з переважанням мускулінності значно відрізняються від дівчат саме за ступенем визначеності та актуальності цих змістовних складових гендерної ідентичності (**МПР** — робота, **МПОдр** — одруження, **СіК** — кар'єра).



Мал. 1. Профілі середніх показників методики Дж. Марсії групи менеджерів-юнаків з переважанням мускулінності та менеджерів-дівчат з переважанням фемінінності

За всіма іншими сферами ідентичності суттєвих розбіжностей у профілях не визначається. Для пояснення відсутності відмінностей в гендерній ідентичності між менеджерами різної статі притягується ідея андрогинії. Найвідомішими тут є теорії, розроблені Д. Спенс і С. Бем. Вони розглядають андрогинність як поєднання високої маскулінності і високої фемінінності або представляють її як баланс між ними. В теорії андрогинного менеджменту А. Серджмента автор стверджувала, що ефективний менеджер повинен переймати краще, що є в якостях іншої статі, і інтегрувати чоловічі і жіночі характеристики.

Поставлені в роботі мета та завдання нашого дослідження в основному досягнуті, що дозволяє нам зробити декілька теоретико-емпіричних висновків:

1. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень, безпосередньо пов'язаних з вивченням гендерної ідентичності та її проявів в професійній сфері, показав, що практично недослідженою залишається проблема її вивчення також у сфері менеджменту.

2. Проведений нами кореляційний аналіз дозволив виявити значущі кореляційні зв'язки між показниками гендерної ідентичності (маскулінності/ фемінінності) менеджерів та статусами їх ідентичності. Так, менеджери з високим рівнем маскулінності характеризуються високим рівнем показників, пов'язаних з професійною ідентичністю, а менеджери з високим рівнем фемінінності характеризуються високим рівнем показників, пов'язаних з сімейною ідентичністю.

3. Таким чином, особливості гендерної ідентичності менеджерів юнаків та дівчат відрізняються своєрідністю по ряду її складових: психологічна стать особистості (маскулінність — фемінінність), образ «Я» (фізичне «Я», гендерне «Я», професійне «Я»), самопрезентація себе як представника гендерної групи (Я-чоловік, Я-жінка), статуси ідентичності.

## **Список використаних джерел**

1. Балабанова Е. С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е. С. Балабанова // Социологические исследования. — 2002. — № 11. — С. 26–35.
2. Заславская Т. И. Поведение массовых общественных групп как фактор трансформационного процесса / Т. И. Заславская // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2000. — № 6 (50). — С. 14–19.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2003. — 544 с.
4. Клещина И. С. Практикум по гендерной психологии / И. С. Клещина. — СПб.: Питер, 2003. — 435 с.
5. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: МГУ, 1984. — 278 с.
6. Ожигова Л. Н. Психология гендерной идентичности личности / Л. Н. Ожигова. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006. — 290 с.
7. Чирикова А. Е. Женщина-менеджер в современном бизнесе // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под общ. ред. М. М. Малышевой. — М.: Academia, 2001.

### **А. Сергеева**

кандидат психологических наук, доцент,  
Южноукраинский национальный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского

## **ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЕНЕДЖЕРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

### **Резюме**

Статья является теоретическим и эмпирическим исследованием компонентов гендерной идентичности менеджеров. В работе уточнено понятие «гендерная идентичность» как составляющей психологического потенциала личности.

**Ключевые слова:** гендерная идентичность, структурные компоненты гендерной идентичности (маскулинность/фемининность, самопрезентация себя как представителя определенной гендерной группы и др.), особенности проявления гендерной идентичности у менеджеров юношей и девушек.

**A. V. Sergeyeva**

candidate of psychological sciences, associate professor,  
Southern ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushinsky

**THE GENDER IDENTITY OF MANAGER AS A COMPONENT OF SOME  
PERSONAL PSYCHOLOGICAL POTENTIAL**

**Summary**

This article is a theoretical and empirical research of the components which show us manager's gender identity. The concept of «gender identity» is itemized in this work as a component of some personal psychological potential in the sphere of management. The empirical research of the components of manager's gender identity and the comparative analysis of the results of the integral parts of gender identity between girl's and boy's samples were done.

**Key words:** gender identity, structural components of gender identity (masculinity, femininity, self — presentation in some gender group, a perception of definite gender and self — description with use of categories of masculinity/ femininity), peculiarities of development of men's and women's gender identity of managers.

**Зоя Володимирівна Юрченко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
кафедри вікової та педагогічної психології

**ХУДОЖНЬО-СЛОВЕСНА ТВОРЧІСТЬ ШКОЛЯРІВ ЯК ПОТЕНЦІАЛ  
САМОРОЗВИТКУ**

Статтю присвячено психологічним детермінантам та характеристикам художньо-словесного самовираження учнів, що актуалізує в них здатність до самопізнання й саморозвитку в онтогенезі.

**Ключові слова:** літературно-творчий процес, психологічні потреби, внутрішній діалог, саморозвиток.

Особистісний розвиток учнів нерідко супроводжується прагненням, іноді підсвідомим, до самостійної літературної творчості (Л. Виготський, З. Новлянська, З. Фройд, Н. Молдавська, В. Сухомлинський та ін). Самостійна літературна творчість (художньо-словесне самовираження) — це вільна від настанов та оцінок референтної групи (з числа однолітків, батьків, учителів тощо), вимог навчально-виховного процесу творчість «для душі». Проте аналіз наукових публікацій свідчить, що ґрунтовних психологічних досліджень глибинно-психологічних витоків дитячої самостійної літературної творчості впродовж останніх двадцяти років майже не здійснювалось. Така ситуація утруднює запровадження особистісно орієнтованого навчання, визначення психолого-педагогічних впливів, які б максимально враховували потреби дитини та посилювали мотивацію її навчальної діяльності.

Для нас важливо зрозуміти іманентну логіку дитячої літературної творчості, словесно-семантичну діалогову структуру та ціннісно-смісловий контекст, в якій вона перебуває. В цілому розв'язання цієї проблеми вимагає відповідей на такі питання: Чи задовільняє літературно-творча практика потребу школярів у веденні внутрішнього діалогу як засобу самопізнання, самовизначення й пізнання світу? Чи є цей вид творчої діяльності засобом формування у дітей здатності до ведення внутрішнього діалогу? Чи виконує художньо-словесне самовираження функцію своєрідного психологічного чинника розвитку особистості?

У молодшого підлітка зароджується почуття індивідуальності і разом з ним потреба в прийнятті, підтримці цієї індивідуальності з боку інших, для чого вона має бути донесена до інших людей: виникає інтерес як до свого внутрішнього світу, так і до адекватного засобу його вираження. Саме підлітковий вік характеризується сильним злетом суб'єктивних почуттів, переживань інтимного характеру, зближенням уяви з теоретичним мисленням. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації в юності) словесної творчості пояснюється її унікальними можливостями для зміцнення і розвитку індивідуальності, які саме вона здатна подарува-

ти дитині — осмислити внутрішній світ своїх переживань і об'єктивувати його у власних творчих формах. У структурі мотиваційної сфери старшокласників на перше місце висуваються мотиви, пов'язані із життєвими планами учня, його світовідчуттям та самозначенням. Сутність захоплення літературно-творчою діяльністю у старшому шкільному віці полягає, на наш погляд, у тому, що художньо-словесна діяльність є для юного автора завуальованим, здебільшого неусвідомлюваним засобом особистісної рефлексії, оволодіння власним світоглядом та афективно-потребовою сферою.

Результати експериментального дослідження продуктів літературно-творчої діяльності (2511 робіт учнів 5–11 класів шкіл Івано-Франківської області), анкетування, бесіди, твори-мініатюри свідчать, що до провідних мотивів літературно-творчої діяльності сучасних школярів належать: прагнення самовираження, потреби в пізнанні світу й самопізнанні, самоутвердженні та осмисленні своїх взаємин з оточуючою їх дійсністю. Що стосується класифікації продуктів дитячої літературної творчості для виявлення її специфіки за жанровими ознаками, то тут нами були виділені чотири основні групи робіт: художні, публіцистичні, критичні, наукові. Найбільш поширеними серед них є художні твори (86,2 відсотків — 5–7 класи, 74,2 — 8–9 класи, 71,1 — 10–11 класи) різних жанрів. Специфіка художньої творчості учнів виявляється на рівні оволодіння образними засобами творення художньої дійсності, а також у виборі того чи іншого жанру в процесі розкриття тих чи інших тем. Так, наприклад, на жанровому рівні пріоритетними в молодшому підлітковому віці є казка (14 %), байка (13 %), загадка (9,8 %); у старшому підлітковому — лірика (19,8 %); у період ранньої юності — лірика (25 %). За тематичною класифікацією були виділені наступні учнівські творчі роботи: філософські, релігійні, соціальні, патріотичні, героїчні, пригодницькі, фантастичні, любовні, еротичні, шкільні, містичні, про природу, дружбу, товаришування тощо. Аналіз динаміки тематичних пріоритетів у творчому доробку школярів показав, що від підліткового до юнацького віку в учнів різко зростає інтерес до тем любові, дружби, філософської, релігійної та соціальної проблематики. Стабільною є увага до тем природи, а інтерес до фантастичних, пригодницьких та героїчних, навпаки, у юнацькому віці інтенсивно падає.

Дитяча літературна творчість як художньо-естетична діяльність, у якій опосередковано виявляється динаміка формування потенційних особистісних цінностей, естетичних і етичних ідеалів, переконань і потреб у процесі вікового становлення особистості, далеко не досконала. Так, як свідчать результати нашого дослідження, більшість різножанрових літературних творів сучасних учнів 5–11 класів (казки, байки, етюди, вірші, п'єси, сценарії, пейзажні замальовки тощо) не має художньо-естетичної цінності. Втім, гуманістичні підходи щодо ролі в онтогенезі художньо-творчої діяльності не замикають її креативний потенціал на якість кінцевих продуктів: у розвитку підростаючої особистості провідне значення має долучення до процесу емоційно насиченої, відносно вільної творчої діяльності без обмежень для експериментування з можливостями уяви, гри образами, здатності до метафоризації її виконавця в царині художньої реальності.

Важливою психологічною основою літературного розвитку в контексті нашого дослідження є процес, у якому спонтанний досвід самостійної літературної творчості учнів актуалізує їхню здатність мислити художньо-словесними образами — здатність до конструювання метафор. Однак у прагненні знайти єдиний підхід до визначення об'єктивних критеріїв літературного розвитку учнів, дослідники — психологи, педагоги, методисти — зверталися переважно до процесу сприймання: через аналіз результатів відтворення сприйняття художніх текстів у письмових роботах учнів. Тобто рівень розвинутої мислення художньо-словесними образами в психолого-педагогічній науці традиційно визначався через репродуктивну призму еволюції учня-читача. Зокрема, аналіз наукових праць у галузі психолого-педагогічного вивчення процесу літературного розвитку школярів за показниками читацьких здібностей (Л. С. Виготського, Л. Г. Жабицької, Н. Д. Молдавської, Є. А. Пасічника, М. О. Рибнікової, Л. А. Симакової, Н. А. Станчек та ін.) дозволив зробити висновок про те, що вікові можливості художньо-естетичного сприйняття творів літератури передусім обумовлені загальними психологічними закономірностями та індивідуальними параметрами розвитку особистості в онтогенезі. Тому літературний розвиток як тривалий віковий і навчальний процес, впродовж якого відбуваються складні якісні зміни здатності мислити словесно-художніми образами, що сприяють проникненню юних читачів у сутність і розмаїття форм художньої умовності літератури як мистецтва слова, зумовлює багатоаспектність погляду на проблему його критеріїв.

Проте визначальні можливості показників самостійних літературно-творчих здобутків учнів як критеріїв оцінки літературного розвитку психологічною наукою ще не досліджувались. Тому в контексті нашої роботи цілком логічно окреслилось питання: чи можливо показники здатності до конструювання метафор у самостійній художньо-словесній творчості використовувати як критерії літературного розвитку учнів? Тим більше, що спонтанний, природний характер словесного самовираження гарантує спостереження механізму метафоризації у його відносно чистому вигляді, як вираження органічної потреби породження нового значення, знання, як вербалізацію внутрішнього світу і світовідчуття особистості, що розвивається. Іншими словами, нас зацікавила здатність учня на конкретному етапі вікового і літературного розвитку у словесних образах створювати інобуття дійсності шляхом осмислення предметів і явищ однієї категорії в термінах і явищах іншої та на засадах механізму домінанти смислу над значенням, за алгоритмом метафоризації.

Важливо було переконатися, що використання метафори як могутнього евристичного «знаряддя» уяви, мислення може бути критерієм літературного розвитку школяра в показниках розвинутої, повної відсутності або слабкій вираженості здатності до самостійної художньої творчості.

Загальна досліджувана вибірка в її віковій динаміці для з'ясування здатності до конструювання метафор охоплювала 180 учнів 5, 7, 9 і 11-х класів шкіл м. Івано-Франківська та області. Для застосування порівняльного аналізу вони були поділені на дві групи — по 90 осіб у кожній.

Перша — учні, які систематично, впродовж певного часу (від одного до шести років) займалися літературно-творчою діяльністю. Більшість із них відвідували літературні гуртки, студії, друкували свої твори в кількох стінних газетах, рукописних журналах. 16 із них мали по декілька публікацій в районній та обласній пресі. Друга — учні, які не виявляли інтересу до літературно-творчої діяльності. Ми запропонували школярам виконати дві серії спеціальних завдань, розроблених нами за алгоритмом метафоризації [Див.: 5, с. 11–12; 2, с. 37].

У результаті виконання учнями завдань з конструювання метафоричних образів ми отримали 900 речень і 540 творів-мініатюр. Як свідчить аналіз виконання літературно-творчих завдань за показниками розподілу образів, категорія простих образів найчастіше використовується в процесі метафоризації учнями обох груп. Зокрема, це характеризує творчі роботи всіх школярів другої групи і більшості 5-х, 7-х класів першої групи. Адже ці образи більш доступні, звичні та адекватні рівню вікового розвитку учнів. Тому в роботах другої групи тяжіння до використання *простих образів* залишається домінуючим у процесі метафоризації від п'ятого (90–91 % від загальної кількості образів) до одинадцятого класу (76–77 %). Однак для учнів першої групи, які, на відміну від однокласників другої групи, систематично практикують літературно-творчі вправи, характерним було зростання активності у зверненні до складних і складених образів у виконанні літературно-творчих завдань обох серій. Так, вікова динаміка *складних і складених* образів, що виникали на ґрунті процесу метафоризації в учнів першої групи, свідчить про зростання їхньої частки в загальному обсязі з 29–34 % (5 клас) до 54–62 % (11 клас). Відповідні показники в учнів другої групи були значно нижчими: від 5–10 % у 5 класі до 23–24 % в 11 класі.

У школярів першої групи з віком спостерігається як наростання складності в побудові метафоричних образів, так і якісні зрушення ступеня виразності цих образів. Так, кількісні показники метафоричних образів із високим ступенем виразності збільшуються з 3–5 % (5 клас) до 49–54 % (11 клас). При цьому високий ступінь виразності майже рівноцінно репрезентований як у *складних*, так і *складених* образах. Загалом вагома частина створених учнями цієї групи метафоричних образів належить до високого і середнього ступенів виразності: 45–49 % — у п'ятикласників, 79–86 % — одинадцятикласників. Відносно високі показники учнів цієї групи пояснюються певним досвідом діяльності у сфері творення ними власних словесно-художніх смислів. Хоча через виняткову складність розв'язання даної художньо-творчої задачі, втілення високого ступеня виразності у *простих* образах не набуває значного поширення.

Отже, здатність до конструювання метафор — системоутворюючий момент одночасно читацької і художньо-творчої стратегії літературного розвитку школярів. Самостійна художньо-словесна творчість забезпечує засобами метафоризації поступове якісне дозрівання здатності особистості до осягнення форм художньої умовності різної складності, утворює єдину платформу для смислової синхронізації актів творчості й засвоєння їхніх



продуктів. Визначення критеріїв літературного розвитку учнів підлітково-го та юнацького віку на ґрунті аналізу їхньої здатності до конструювання метафор доповнює загально визнані та раніше апробовані шкільною практикою критерії літературного розвитку.

Складність самопізнання, яке триває в підлітка й досягає своєї кульмінації в період ранньої юності, полягає насамперед у тому, що в ньому суб'єкт пізнання є одночасно і об'єктом пізнання. Проте цю складність самопізнання юному автору найкраще допомагають здолати ліричні жанри. Адже саме так розумів глибинне призначення лірики і М. М. Бахтін.

Отже, лірика виступає для учня-старшокласника культурно-історичним способом, за допомогою якого можна «об'єктивувати» себе і встановити із самим собою «діалогічні взаємини». Та сама потреба в діалозі із самим собою, що спонукає в юності шукати інтимного друга, вести щоденник, знаходить своє виявлення у творенні власних недосконалих художніх смислів. Адже лірика віддавна утвердилась як загальнолюдський, культурно-історичний спосіб пізнання, оцінки внутрішнього світу людини, глибин її душі. Ліричний суб'єкт безіменний, що дозволяє не асоціювати його інтимні переживання обов'язково з автором, адже вони в ідеалі є загальнозначущими для багатьох. Звісно, ліричний герой творів юних авторів переважно не відповідає художнім вимогам, що характеризують зрілу творчість, але суб'єктивно лірика надає можливість зростаючій особистості торкнутися своїм «Я» — «Я» загальнолюдського, відчути себе значущою частиною суспільства, нації, людства в цілому. Адже «з середини себе самого внутрішнє життя не ритмічне і — ми можемо сказати ширше — не ліричне. Лірична форма привноситься іззовні і виражає не ставлення душі, що переживає, до себе самої, але ціннісне ставлення до неї іншого» [1, с. 154].

Юнацькі вірші як особливий вид рефлексії і «самооб'єктивації», що дозволяє «винести» себе назовні, пов'язані із сутнісними психологічними потребами віку, з усіма гранями самопізнання. Ліричний твір виступає одночасно і як засіб корекції, утвердження самосвідомості, і як орієнтувальна основа поведінки. Дійсно, юний автор немовби «програє» варіанти свого майбутнього, уявляє себе в різних ситуаціях, утверджується в моральних оцінках, узагальненнях, світогляді. Юнак (або юнка) суб'єктивно компенсує брак особистих життєвих переживань уявними образами-переживаннями, створеними його (її) фантазією, які сприймаються автором як особисті.

Потреба підлітка, юнака у спілкуванні починає переплітатися із потребою в усамітненні (в даному контексті — у спілкуванні із самим собою). Втомлюваність від надмірної, нецікавої індивіду інформації, від того, що у процесі контактів у школі, вдома, у колі однолітків доводиться постійно стежити за собою, стримувати свої почуття, грати певну роль, накопичується. Тому зростаюча людина відчуває бажання розслабитися, розібратися у самому собі, навести лад у своїй душі. І якщо поруч немає справжнього друга, з яким можна було б обговорити усі свої проблеми, починається діалог із самим собою засобами художньо-словесного самовираження, певним чином немовби роздвоюючи власне Я. Отже, самостійна літературна

творчість учнів у контексті вчення М. Бахтіна про діалог є засобом, а не самоціллю, тобто не тільки способом формування особистості дитини, але й самим її буттям, її самобутністю [Див. 1].

Так, З. Фройд тлумачив і художній твір, і мистецтво в цілому як лібідозно-танатосне утворення за участю художньої фантазії, які певним чином задовольняють несвідомі потяги. Митцями З. Фройд вважав тих, хто має особливо розвинену уяву та інтенсивні потяги — невротиків. Митці, створюючи художні твори, насамперед задовольняють свої власні підсвідомі потяги, знімаючи психологічне напруження. Саме тому художній твір виконує своєрідну функцію реалізації фантазій і приносить задоволення і тому, хто його створює, і тим, хто його сприймає (насамперед завдяки проникненню реципієнта у змістовну сутність художніх символів митця). У стані творчого натхнення, за З. Фройдом, у голові художника образи-символи поєднуються як образи-сновидіння, тому він приходиться до висновку, що стан творчого натхнення — це стан «безумства» [2, с. 16, 74, 84]. І саме тому люди несвідомо прагнуть пережити в мистецтві ті чи інші стани, яких уникають в умовах реального життя, а звідси, за З. Фройдом, мистецтво — це лише психорегулятор, психотерапевт. Він не вважав художньо-естетичну діяльність сферою високої духовності, не вбачав духовної сутності у створенні й сприйнятті творів мистецтва.

Однак, беручи за основу розуміння мотивації творчості (у тому числі й дитячої) лише один, неусвідомлюваний пласт людської психіки, гіперболізуючи його, З. Фройд, на нашу думку, обмежує можливості інтерпретації всієї різноманітної конкретики мистецтва. Не можна погодитись і з його твердженнями про виключно важливу роль у творенні вищих цінностей людського духу сексуальних схильностей; що «наступом» мистецтва, першопричиною його є дитяча сексуальність, яка перевтілюється, сублімується у творчу енергію. Саме так трактується творчість Леонардо да Вінчі, зокрема, його шедевр «Джоконда», який, за З. Фройдом, є продуктом сексуальних потягів малого Леонардо до матері [3, с. 202–203, 209]. Але його ідеї про підсвідомі механізми, психотерапевтичну, символічну природу мистецтва є, безумовно, цінними для дослідження мотивації художньо-естетичної діяльності взагалі та дитячої художньо-словесної творчості зокрема.

У шкільні роки зникає більшість дитячих ігор як таких, проте ігрове начало зберігає й утверджує свої повноваження в дитячій літературній творчості. За влучним спостереженням З. Фрейда, «юнак, коли він припиняє грати, відмовляється всього лише від опори на реальні об'єкти; тепер він фантазує, замість того, щоб грати. Він будує повітряні замки, творить те, що називають «сни наяву» [4, с. 130]. Відірвавшись від дитячої гри, уява, фантазія підлітка шукає опору і знаходить її у власних образах і уявленнях, реалізованих у здебільшого недосконалих творах. Ці образи виконують на екзистенційно-ігрових засадах словесно-художньої діяльності приблизно ту саму роль предметних, подійних опор, що й дитячі іграшки. Отже, добровільне перенесення своїх почуттів і бажань у сферу видимості, умовності власного твору є вільним і радісним самоподоланням, самообме-

женням за правилами творчої самореалізації, вчить дитину жити у символічних світах. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації у юності) словесної творчості пояснюється її унікальними можливостями для зміцнення й розвитку індивідуальності в онтогенезі. Отже, підвищена емоційність, нестійкість підлітка, характерні для цього віку новоутворення разом із досвідом переживань зумовлюють те, що творча самореалізація дітей у вигляді малювання приблизно у п'ятому класі переходить у нову сферу — словесно-художню творчість. Образи уяви втілюють у підліткових творах якесь переживання, проте за умов їхнього переважно низького рівня художньої образності можуть і не викликати адекватне за силою переживання у тих, хто їх сприймає.

Дитина наділяє образи власної незрілої творчості особистими почуттями, очікуваннями, переносить на них свій душевний світ і творить при цьому насамперед власну особистість. Достатньо виражені вже ігрове начало, фантазія, уява забезпечують на ґрунті підвищеної емоційності ефект перенесення юного автора у створений ним образ.

Літературна творчість підлітків не тільки відображає розвиток їхньої самосвідомості, Я-концепції, але й певним чином визначає і мотиваційні аспекти творчості: вони хочуть пізнати себе у житті, у ставленні до людей, дати моральні оцінки оточуючим. Притаманними літературній творчості засобами самодослідження й пізнання інших людей вона опосередковано немовби «обслуговує» цей відповідальний етап у розвитку особистості її носія — підлітка або юнака. Характерно, що в підлітків переважно осмислюються найпростіші усвідомлювані ними й до народження твору переживання, а в старших школярів у процесі творчості відбувається перетворення більш інтимних, складних, значущих для них і неусвідомлюваних до цього переживань і цінностей. Зображаючи себе (й уявляючи), втілюючись у певних образах, юний автор звертається і до себе-реального, і до себе-майбутнього, бажаного або небажаного: відбувається свого роду гра з своїми можливостями, виявляється відкритість свідомості власної особистості.

Процес творення власних художньо-словесних смислів на органічних, ігрових засадах формує свідомість дитини як діалогічну, самоспрямовану, самозамкнену й одночасно відкритую. Дійсно, лише «Я», яке усвідомлює себе, може усвідомлювати і щось інше як окреме, що має незалежне буття. Адже в умовах ігрового переміщення, у позиції когось чи чогось незалежного, відмінного від себе — людини, предмета, тварини, все більше не збігаючись із собою в їх зображенні, зростаюча особистість може бачити, усвідомлювати себе ззовні. Отже, у самостійній словесній творчості, авторській позиції дітей розгортається діалогічна інтенція психіки («Я» — «ТИ» — відношення).

Як бачимо, літературно-творча діяльність дитини — ще одне свідчення того, що людська психіка за способом народження і функціонування наскрізь діалогічна, літературно-творчий процес як засіб самопізнання дозволяє тимчасово суміститися (ототожнитися) з тим чи іншим образом. Такими образами в контексті нашого дослідження є для дитини створю-

вані нею, здебільшого недосконалі, образи власних літературних творів. Ці образи-персонажі та образи-переживання — плід власних суб'єктивних пошуків емпіричної підпори для естетичних і етичних понять, що народжуються у свідомості дитини. При цьому, як і гра, ця творча діяльність спрямована передусім на себе саму, на свій іманентно-процесуальний людинотворчий смисл, а не на результат.

### Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — С. 9–191.
2. Фрейд З. Толкование сновидений: Пер. с нем. — 2-е изд. — К.: Здоров'я, Сталкер, 1998. — 496 с.
3. Кереньи К., Юнг К. Введение в сущность мифологии // Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов: Пер. с англ. — М.— К.: ЗАО «Совершенство» — «Port -Royal», 1997. — С. 11–210.
4. Фрейд З. Художник и фантазирование: Пер. с нем. / Под ред. Р. Ф. Додельцова, К. М. Долгова. — М.: Республика, 1995. — 400 с.
5. Юрченко З. Ігрові методики розвитку художньо-словесних здібностей в учнів 5–11-х класів // Практична психологія і соціальна робота.— 2000.— № 2.— С. 9–12.
6. Юрченко З. В. Літературні здібності учнів: психологічні резерви розвитку. Методичні рекомендації.— Івано-Франківськ: ІФОІППО, 2003.— 56 с.

### З. В. Юрченко

кандидат психологических наук, доцент

Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаныка

### ХУДОЖЕСТВЕННО-СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО ШКОЛЬНИКОВ КАК ПОТЕНЦИАЛ САМОРАЗВИТИЯ

#### Резюме

Статья посвящена психологическим детерминантам и характеристикам художественно-словесного самовыражения учеников, которое актуализирует в них способность к самопознанию и саморазвитию в онтогенезе.

**Ключевые слова:** литературно-творческий процесс, психологические потребности, внутренний диалог, саморазвитие.

### Z. Iurchenko

candidate of psychological sciences, associate professor

Precarpathian national university named after Vasyl Stefanyk

### ART-VERBAL CREATIVITY OF PUPILS AS A POTENTIAL OF SELF-DEVELOPMENT

#### Summary

The author reveals the main psychological determinants of pupils' literary self-expression, which actualizes one's self-knowledge and self-development capabilities.

**Key words:** literary creativity, psychological needs, inner dialogue, self-development.

**Секція 4**  
**СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК**  
**ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТА ВИКОРИСТАННЯ**  
**ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**  
**ОСОБИСТОСТІ**



**Тетяна Володимирівна Вербанова**  
Ізмаїльський прикордонний загін

## СПЕЦИФІКА ПСИХОГЕННОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ НА ОСОБИСТІТЬ КУРСАНТІВ ПРИКОРДОННИХ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ

Статтю присвячено аналізу особливостей впливу соціальної групової ізоляції на особистість курсантів прикордонних навчальних центрів та динаміки наростання негативних психічних явищ в ізольованому колективі.

**Ключові слова:** соціальна ізоляція; ізольований колектив; психічний стан; астенизація нервової системи; стресогенний фактор; адаптація; дезадаптація.

Перебування курсантів у навчальних центрах Державної прикордонної служби України тісно пов'язане із впливом потужного психогенного фактора — відносної соціальної ізоляції, який, наряду з іншими психогенними факторами, визначає особливі умови навчання в цих закладах.

З часом у взаємодії людей, які перебувають в умовах відносної групової ізоляції, на етапі нестійкої психічної діяльності починають проявлятися емоційна нестриманість, виникають конфлікти, які негативно впливають на психічне здоров'я курсантів і, як наслідок, на ефективність професійно-навчальної діяльності. Ці явища породжуються астенизацією нервової системи, яка розвивається поступово і залежить від тривалості впливу психогенного фактора (у нашому випадку — відносної соціальної ізоляції), його інтенсивності та індивідуально-психологічних особливостей курсантів.

Експериментальні дослідження психічних станів і поведінки спеціалістів в особливих та екстремальних умовах показали, що індивідуальна різниця у поведінці в умовах стресу (активізація або, навпроти, пасивність) проявляються в залежності від ступеня екстремальності стресогенного фактора [6; 7; 11]. При порівняно невисокій його екстремальності у більшості спеціалістів виникає активне стресове реагування (поведінка). Для них характерне підвищення швидкості реакцій, зменшення кількості помилкових дій і т. п. При тих же умовах у меншій кількості спеціалістів відмічається пасивна стресова поведінка, що проявляється у сповільненні дій, зниженні вольових імпульсів і т. п. При порівняно високій екстремальності фактора, який діє на спеціалістів, у більшості з них проявляються пасивні форми стресової поведінки, кількість активно реагуючих зменшується. Вивчення загальних психологічних закономірностей стресу, що проявляються як в індивідуальному, так і в соціально-психологічному плані, дозволяють попереджувати несприятливі прояви стресу, які виникають в особливих умовах життя та діяльності різних спеціалістів.

Екстремальність може бути обумовлена не лише дією зовнішніх факторів (температурою, шумами, вібрацією), але й змістовними характерис-

тиками діяльності (напруженістю, тривожністю, монотонністю, наявністю обмеженості інформації, яка змінюється інформаційними перевантаженнями, розбалансованістю ритмів сну та неспання при виконанні учбово-бойових задач, відносною соціальною ізоляцією) [1; 5].

Кожен з перерахованих факторів, створюючи емоційну напругу, з одного боку, може викликати різні незвичні психічні стани, а в окремих випадках невротичні та реактивні психози. Але в той же час помірна напруга як стан психічної активності, що виникає під мобілізуючим впливом діяльності, необхідна умова успішного виконання будь-яких дій. Вона супроводжується помірними змінами фізіологічних реакцій організму та проявляється в доброму самопочутті, стабільному виконанні дій, прискореному протіканні процесу адаптації [10].

В рамках вивчення проблеми реадaptaції людей після довготривалого знаходження в умовах групової ізоляції у своїх працях П. П. Волкова, Л. П. Бізюк, І. А. Жильцова, І. П. Короленко, І. К. Келєйникова, І. Ф. Рябінін торкалися питання динаміки наростання психогенних явищ та відмічали високу конформність досліджуваних у порівнянні з контрольними групами, домінування іпохондричних тенденцій зі схильністю до пониженого настрою у сполученні зі зростанням соціальної інтроверсії.

Таким чином, аналіз літератури з даної проблематики дозволив нам зазначити наступні моменти. По-перше, у визначенні стресогенності впливу зовнішніх факторів на людину ключовим моментом є співвідношення їх інтенсивності, тривалості та індивідуальних психофізіологічних характеристик особистості. По-друге, очевидна недостатня вивченість проблеми динаміки наростання психогенних явищ в осіб, які перебувають в умовах відносною соціальною ізоляції.

Розглядаючи перебування курсантів в умовах відносною соціальною ізоляції як переживання стресової ситуації, доцільно буде розглянути загальні закономірності прояву стресу. Не дивлячись на індивідуальні відмінності, у поведінці людини в екстремальних ситуаціях можна виділити декілька типових етапів [7].

Підготовчий етап має місце у тому випадку, коли людина передбачає настання екстремальної ситуації. Зміст цього етапу носить пізнавальний характер: індивід накопичує певну інформацію про середовище свого майбутнього перебування та про умови майбутньої діяльності.

В залежності від індивідуальних особливостей особистості та рівня мотивації пізнавальна поведінка може носити активно-цілеспрямований чи пасивний характер. У першому випадку людина намагається здобути якомога більше інформації, проявляє активний інтерес та використовує для цього будь-яку можливість. Другий тип пізнавальної поведінки носить характер пасивного сприйняття інформації без критичного осмислення її достовірності та необхідності.

Етап початкового психічного напруження (фаза тривоги) являє собою початок запуску механізму адаптації. Стан людини на цьому етапі можна порівняти з переживаннями перед спортивними перегонками, виходом на сцену тощо. Зміст цього етапу полягає в наростанні емоційних пере-



живань, що формують стан напруженості і тривоги, який активізує діяльність організму, але знижує її надійність. Таким чином, відбувається внутрішня мобілізація психічних ресурсів з метою організації нового рівня психічної діяльності.

На етапі гострих психічних реакцій входу (первинна дезадаптація) особистість починає відчувати на собі вплив психогенних факторів змінених умов існування.

На цьому етапі людина починає відчувати фруструючий вплив середовища, відбувається активізація адаптаційного механізму. Зростання напруження супроводжується емоційним збудженням, яке перешкоджає раціональним процесам. Людина хвилюється, втрачає контроль над ситуацією та своєю поведінкою і, нарешті, починає проявляти психопатологічні реакції, що, однак, не вкладаються в чітко оформлені синдроми і (в більшості випадків) не досягають рівня патології

Наслідком психічної напруженості у зміненому середовищі існування при неможливості її конструктивного застосування стають нервово-психічна нестійкість, схильність до зривів функцій нервової системи. Деструктивні наслідки такого стану проявляються в двох формах — агресії та втечі від ситуації. У найпростіших формах агресія являє собою атаку на перешкоду, але при усвідомленні небезпечності такої поведінки вона спрямовується на будь-який випадковий об'єкт, тобто виміщається не на справжніх об'єктах або перешкодах, а на їх випадкових «замісниках». Це може виражатися у грубості по відношенню до колег, різких спалахах гніву з мізерних приводів, у незадоволеності всім, що відбувається, особливо вимогами, які висуваються до даної особистості.

Другий тип, втеча від ситуації, характеризується зануренням особистості у свої внутрішні переживання, постійним продукуванням негативних станів, самозвинуваченнями тощо. Розвиваються тривожно-депресивні симптоми, людина починає вважати себе джерелом всіх бід, що, в свою чергу, породжує відчуття безвиході. Людям, які реагують по другому типу, стають притаманними замкнутість, відчуженість.

Будь-яка стресова ситуація викликає одну з наступних форм реагування:

– імпульсивний тип дезадаптованої поведінки: різке зниження організованості поведінки, імпульсивні, передчасні та несвоєчасні дії, втрата сформованих навиків, повтор зворотної рухової реакції, зниження надійності внаслідок підвищення загальної чутливості;

– гальмівний тип дезадаптованої поведінки: гальмування дій і рухів, їх уповільнення навіть до ступору, пригнічення процесів сприйняття і мислення, яке веде до порушень прийому та обробки інформації (пропуск значимих сигналів), а також прийняття рішень;

– адаптивний тип поведінки: адекватна активність, чітке сприйняття і осмислення ситуації, високий самоконтроль.

Те, який тип реагування буде мати місце у даного індивіда, залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості, рівня професійної і психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах,

природних факторів, технічного, медичного забезпечення, психологічного клімату у колективі.

Окрім цього, істотну роль відіграє і інтенсивність стресогенного впливу. Так, якщо в ситуації помірного хронічного стресу (як приклад, умови навчання у військових закладах) переважають розлади астеничного та астено-невротичного характеру, які проявляються у вигляді підвищеної втомлюваності, збудливості, емоційної нестійкості, порушень сну і зниження працездатності, то у випадках короткочасного, але більш потужного стресогенного впливу симптоматика розладів, що виникають, погіршується: тут переважають перш за все афективні порушення, нерідко з вираженою дисфорією, агресією, пригніченістю настрою і навіть суїцидальними тенденціями.

Психіка є «найбільш дієвим і найбільш вразливим апаратом пристосування людини до соціального й екологічного середовища», відповідно при дії на організм екстремальних навантажень, особливо в ситуації хронічної напруги, цей вид адаптації може порушуватися в першу чергу [8]. Порушення психічної адаптації в умовах хронічного стресогенної ситуації розвивається поетапно, відповідно чотирьом етапам, розглянутим як послідовні стадії психологічної кризи [3]:

1) первинний ріст психічної напруги, що супроводжується різними спробами пристосування до ситуації;

2) подальший ріст напруги в умовах, коли ці спроби виявляються безрезультатними;

3) ще більше збільшення психічної напруги;

4) якщо все виявляється марним, настає стадія зриву, що характеризується підвищенням тривоги й депресії, почуттями безпорадності й безнадійності, дезорганізацією особистості.

Труднощі, сповільненість або неповнота адаптації особистості до змінних, особливо екстремальних умов, проявляються у формі дезадаптованої поведінки [9]. Порушення окремих складових психічної адаптації, відповідно до опису Ф. Б. Березіна [2], являють собою:

а) порушення власне психічної адаптації проявляється у формі граничних психопатологічних явищ, які носять характер неврозів, функціональних розладів, що супроводжуються відчуттям хвороби та визначаються в основному інтрапсихічними конфліктами;

б) зниження ефективності соціально-психологічної адаптації виражається тенденцією до виникнення неадекватної поведінки в сфері міжособистісних відносин, що залежить від особливостей особистості, від її неадаптивного формування, і приводить до неузгодженості у взаємодії між індивідуумом і оточенням (психопатичні реакції або стани);

в) погіршення переважно психофізіологічної адаптації проявляється в психосоматичних або так званих функціональних розладах (зміна психофізіологічних співвідношень, що приводить до порушень соматичного здоров'я).

Порушення психофізіологічної адаптації описується в цілому в рамках астеноневротичних та іпохондричних реакцій. Саме астеноневротичний

синдром є найбільш універсальним проявом будь-яких станів психічної дезадаптації [2]. Він включає розлади психічної працездатності при повній інтелектуальній збереженості (зниження «психічного тону» — інтенції, порушення активної уваги, специфічні зміни асоціативної діяльності й ін.); емоційні порушення, що розвиваються на тлі зміненого самопочуття (пригніченість, безпредметне нездужання, що сполучається з невдоволенням, дратівливістю, занепокоєнням); соматичні й вегетативні дисфункції — головний біль, розлади сну, приступи серцебиття та інші «фізичні симптоми із психосоціальними компонентами» [2].

Результати наших практичних досліджень вказують на те, що переважна більшість курсантів прикордонних навчальних центрів відчувають певний дискомфорт у міжособистісній взаємодії в ізольованому колективі, що проявляється у більшій чи меншій мірі. Стрімке зростання психоемоційної напруженості між членами ізольованого колективу провокує виникнення і поступове наростання інших негативних явищ у міжособистісній взаємодії, таких як відчуженість, конфліктність, агресивність. Негативні явища у спілкуванні між курсантами мають тенденцію до наростання прямо пропорційно терміну перебування в ізольованому колективі. Динаміка виникнення конкретних труднощів у спілкуванні має свої особливості, але у той же час спостерігається певна загальна тенденція до наростання. Найбільш стрімко розвивається психоемоційне напруження, викликаючи астенізацію нервової системи, і як наслідок, інші проблеми міжособистісної взаємодії (конфліктність, агресивність, відчуженість). Найменша інтенсивність наростання спостерігається за шкалою «конфліктності». Ми припускаємо, що відносність соціальної ізоляції та порівняно невеликий термін перебування курсантів в цих умовах не дозволяє досягнути певного рівня особистісних змін, при якому людина не може загальмовувати власні імпульсивні дії та застосовувати ефективні стратегії поведінки, хоча і створює дискомфорт у спілкуванні певної інтенсивності.

Дослідження динаміки наростання негативних психологічних явищ у курсантів прикордонних навчальних центрів, які породжуються відносною соціальною ізоляцією, надасть можливість ефективно планувати та впроваджувати у практику психопрофілактичні та психокорекційні заходи, що і є перспективою подальших наукових пошуків у даному напрямку.

### **Список використаних джерел**

1. Афанасенко В. С. Актуальные психические состояния руководителей оперативно-тактического звена в процессе управленческой деятельности // Наукові записки Харківського військового університету: Соціальна філософія, психологія, педагогіка. Вип. V. — Харків: ХВУ, 1999. — С. 191–198.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 270 с.
3. Васильев В. Л. Юридическая психология. — СПб.: Питер, 2000. — 624 с.
4. Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов. — М.: ВПА, 1974. — 203 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. — Минск: Университет, 1985. — 206 с.

6. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. — М.: Наука, 1983. — 367 с.
7. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. — М.: Политиздат, 1989. — 304 с.
8. Панин Л. Е., Соколов В. П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. — Нсб.: Наука, 1981. — 176 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 256 с.
10. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга // Вибрані твори. — М., 1952.
11. Хрящева Н. Ю. Особенности психических состояний в условиях изоляции // Экспериментальная и прикладная психология. — 1983. — Вып. 10. — С. 83–89.

**Т. В. Вербанова**

Измаильский пограничный отряд

### **СПЕЦИФИКА ПСИХОГЕННОГО ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ НА ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТОВ ПОГРАНИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ**

#### **Резюме**

Статья посвящена анализу особенностей влияния социальной групповой изоляции на личность курсантов пограничных учебных центров и динамики нарастания негативных психических явлений в изолированном коллективе.

**Ключевые слова:** социальная изоляция; изолированный коллектив; психическое состояние; астенизация нервной системы; стрессогенный фактор; адаптация; дезадаптация.

**T. Verbanova**

Ismail border detachment

### **SPECIFICITY OF PSYCHOGENIC INFLUENCE OF EXCLUSION TO PERSONALITY CADETS IN BORDER TRAINING CENTER**

#### **Summary**

The article analyzes the characteristics of the impact of social isolation on the identity of a group of cadets border training centers and the dynamics of growth of negative psychological phenomena in an isolated group.

**Key words:** social isolation; isolated group; mental state; asthenization nervous system stressors, adaptation; maladjustment.

**Валентина Васильевна Гриценко**

доктор психологических наук, профессор,  
Смоленский гуманитарный университет

## **ВЛИЯНИЕ КУРСА «КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ» НА РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ И ГОТОВНОСТЬ ЕЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ\***

В статье обоснована необходимость введения в систему высшего профессионального образования специального курса «Кросс-культурная психология», сформулированы основные цели, задачи, тематические разделы авторского курса, раскрыто содержание его теоретической и практической части. Показаны изменения в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности, произошедшие после прослушивания данного курса и способствующие повышению психологического потенциала личности в условиях поликультурной среды.

**Ключевые слова:** поликультурная среда, кросс-культурная психология, тренинг межкультурной компетентности.

Начиная со второй половины прошлого столетия, в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность бытовой культуры и психологического склада, всплеском у многих миллионов людей осознания своей этнической принадлежности. Причиной тому послужил не только поиск ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией мире, но и интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудовая миграция, студенческие обмены, перемещение миллионов эмигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных современными средствами массовой коммуникации.

Реалии сегодняшнего дня, проявляющиеся в активном характере этнических процессов, их обострении, превращении в конфликты во многих регионах мира, в том числе и на территории бывшего СССР, заставляют исследователей по-новому осмыслить межэтнические отношения. Сегодня необходимо признать, что в течение длительного времени в России не замечалось нарастание противоречий в одной из самых сложных областей человеческого бытия — межэтнической, которое сейчас отражается в экономической, политической, культурной и других сферах жизни общества. Разрешение многих противоречий, которые проявляются либо на уровне открытых межэтнических столкновений, либо на уровне скрытых кон-

---

\* Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Поликультурная среда вуза как условие реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста», проект №10-06-01302а/Б.

фликтов, без специальных знаний в области межкультурного восприятия, понимания и взаимодействия представляет большие трудности.

В данных условиях роста этнического самосознания всех народов, бурного проявления национальных страстей, расширения политической активности людей во всех поликультурных регионах роль и значение наук, изучающих особенности различных культур, неуклонно возрастает.

Перед системой образования возникает насущная потребность использовать накопившиеся данные в различных областях гуманитарного знания для подготовки разных слоев населения к эффективному межкультурному диалогу. Прежде всего эта первоочередная задача повышения межкультурной компетентности стоит перед государственными служащими, менеджерами фирм, работниками социальных служб, учителями, психологами, представителями многих других профессий, кто неизбежно и по долгу службы сталкивается с проблемой межкультурного взаимопонимания. Реализация данной задачи предполагает как знакомство заинтересованных в подобном обучении лиц с разнообразием этнических культур и культурно-обусловленного поведения, так и организацию на этой основе практической подготовки их к деятельности в условиях постоянного межэтнического и межкультурного взаимодействия во всех сферах жизни общества.

Решению этой важной и острой проблемы в определенной степени способствует, на наш взгляд, разработанный и реализуемый автором в Смоленском гуманитарном университете, а также в Балашовском институте Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского на протяжении последних семи лет специальный курс «Кросс-культурная психология», основными целями которого являются:

1. Вооружение студентов знаниями психологических закономерностей формирования и функционирования культурно-психологических феноменов в различных этнических группах.

2. Показ своеобразия проявления этнокультурных психологических феноменов в практике межэтнических отношений с целью разработки рекомендаций для проведения научно обоснованной национальной политики, гармонизации общения и взаимодействия между людьми на основе взаимопонимания.

3. Знакомство с основными техниками и приемами конструктивного ведения межкультурного диалога.

4. Формирование толерантности к культурам самых различных этнических общностей.

5. Содействие лучшему пониманию культуры своего народа на основе знакомства с этнопсихологическими аспектами культуры других народов.

Программа курса включает в себя 6 тематических разделов, изучение которых позволяет получить теоретические знания о социально-психологических закономерностях и механизмах функционирования различных культур, культурных особенностях познавательной и личностной сфер представителей различных этносов, содержании и специфике внутри- и межкультурного общения, содержании процессов аккультурации.

Так, первый раздел знакомит слушателей с понятиями этнос, этническое сознание, этническая идентичность и культура: характеристиками, факторами формирования и социальными последствиями культуры, а также с психологическими измерениями культурной вариативности: простота — сложность, коллективизм — индивидуализм, маскулинность — фемининность, открытость — закрытость, избегание неопределенности, дистанция власти и др.

В разделе «Познавательные процессы и культура» показано влияние культуры на формирование тех или иных перцептивных навыков и перцептивного опыта, специфика восприятия зрительных иллюзий и искусственных зрительных изображений в разных культурах, различия в запоминании и особенности формирования способов классификации (или категоризации) мира и приемов решения мыслительных задач.

Третий раздел посвящен анализу личности в контексте культуры, в котором раскрывается содержание понятий базовая и модальная личность, национальный характер и ментальность, показано влияние экологии и истории как главных факторов, формирующих культуру, влияющих на поведение членов культуры и создающих способы социализации детей в данной культуре. Разные культуры имеют разные способы социализации детей, которые приводят к разным типам личности.

В двух разделах, тесно связанных между собой и посвященных проблемам межличностного и межгруппового общения, подробно излагаются особенности использования различных стилей вербальной коммуникации (прямого и непрямого, искусного и краткого, личностного и ситуационного, инструментального и аффективного) в разных типах культур, доказываемая важность изучения невербальных способов общения для достижения коммуникативной компетентности.

При рассмотрении общения на групповом уровне акцент делается на характеристике таких когнитивных процессов, происходящих в когнитивной сфере, как внутри- и внешнегрупповая суггестия и контрсуггестия, на анализе факторов, которые влияют на адекватность группового восприятия, и тем самым на этническую толерантность, и факторов, которые приводят к неадекватности группового восприятия, что в свою очередь приводит к проявлению этнической интолерантности и этноцентризма в целом.

Наконец, последний раздел раскрывает природу этнических миграций, преимущества и недостатки различных стратегий адаптации или аккультурации личности/ группы в новой среде, неоднозначную роль внешних и внутренних факторов на успешность адаптации; позитивные и негативные последствия межкультурных контактов, тем самым представляет собой попытку показать всю глубину и сложность психологической реакции на иную культуру.

Практическая часть курса «Кросс-культурная психология» представлена в виде тренинга межкультурной компетентности.

Методологической основой тренинга послужили активностно-деятельностный, индивидуальный и системный подходы к проблеме формирования межкультурной компетентности. Разработанная программа тренинга, обоб-

щая теоретические и эмпирические наработки автора спецкурса, опирается также на научно-методологические принципы гуманистической психологии: целостности (интегрального единства всех компонентов личности) и непрерывности развивающейся личности, обращенной к миру и обладающей собственными имманентными механизмами активности и саморегуляции. Понятия и упражнения, вошедшие в тренинг межкультурной компетентности, основаны, прежде всего, на таких гуманистических ценностях и нормах, как: человек ответственен за свои мысли и чувства, человек стремится к реализации заложенных в нем возможностей и способностей, общение — это сотрудничество во взаимодействии, человек стремится к развитию способности устанавливать близкие личностные отношения и др.

Основными задачами тренинга межкультурной компетентности стали:

1. Осознание личностью культурной обусловленности своего поведения и поведения других людей.

2. Развитие этнокультурной сензитивности.

3. Совершенствование понимания культурных универсалий и культурной специфики традиций, обычаев и ритуалов.

4. Овладение изоморфными для иной культуры атрибутами, т. е. принятыми в данной культуре интерпретациями поведения.

5. Формирование стратегий совладания с негативными установками в адрес своего народа.

6. Осознание собственного этноцентризма и формирование индивидуальных установок на его преодоление.

7. Развитие навыков налаживания конструктивного межкультурного диалога с учетом достигнутой этнокультурной компетентности.

Следует отметить, что различные виды тренинга как формы активной групповой психологической работы становятся все более востребованными на рынке образовательных услуг. Поэтому при разработке программы тренинга мы опирались также на имеющийся в психологии практический опыт психологических тренингов, на те ценные методические наработки, которые получены отечественными учеными в результате проведения тренингов, нацеленных на развитие этнокультурной компетентности, формирования психологической готовности к межкультурному и межконфессиональному диалогу, развития толерантности (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004; Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макаручук А. В., Хухлаев О. Е., Щепина А. И., 2002; Кипнис М., 2006; Рот Ю., Коптельцева Г., 2006).

Разработанная программа тренинга включает в себя различные тренинговые упражнения: разминочные, этюдные, медиативные; дискуссии-беседы; игры: ролевые, деловые; ритуальные действия; приемы арт-терапии, музыка-терапии. Тренинг рассчитан на проведение занятий по 6-дневной программе и расписан в виде последовательно выполняемых «шагов».

По окончании занятий проводится оценка эффективности тренинга межкультурной сензитивности. Для чего участники тренинга заполняют специально разработанную анкету, представляющую собой стандартизованный самоотчет по результатам тренинга. Целями использования данной методики является изучение мнения участников тренинга относительно



релевантности, полезности, практичности проведенных занятий тренинга и всего курса в целом, а также получение рекомендаций от участников по улучшению программы курса «Кросс-культурная психология».

На основе самоотчетов участников курса можно выделить следующие изменения, которые наблюдались в той или иной степени в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности:

1. Осознание культурной специфичности «картины мира» и ее отражения в фольклоре, вербальном и невербальном поведении.

2. Осознание неадекватности интерпретаций поведения людей из других культур через призму своей культуры.

3. Осознание влияния активизации стереотипов и предубеждений на чувства и состояния «объектов стереотипизации».

4. Осознание влияния этнических стереотипов и предубеждений на собственное поведение в ситуациях межкультурного взаимодействия.

5. Понимание причин возникновения неприязни в межгрупповых отношениях, понимание силы значимости воздействия на людей негативных оценок.

6. Развитие этнокультурной сензитивности — своеобразной чуткости к культурным особенностям, способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры.

7. Развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии.

8. Переживание своих эмоциональных реакций в обстоятельствах межэтнического взаимодействия и их корректировка.

9. Снижение тревожности в ситуациях межкультурного взаимодействия.

10. Формирование навыков взаимопонимания в межкультурном взаимодействии в условиях активизации этнических стереотипов и предубеждений; умений правильно интерпретировать поведение представителей иных культур и конструктивно вести себя в ситуации межкультурного диалога, приемов преодоления этнических предубеждений и негативных стереотипов.

11. Развитие навыков рефлексии своего поведения в условиях групповой дискриминации.

12. Выработка стратегий совладения с негативными этническими стереотипами и предубеждениями.

13. Моделирование позитивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия и мн. др.

Оценивая произошедшие изменения в сознании и поведении лиц, прослушавших теоретический курс «Кросс-культурная психология» и принявших участие в практических тренинговых занятиях, можно сказать, что данный курс приводит к осознанию ценностей своей культуры, с одной стороны, и пониманию ценностей и равных возможностей для существования иных культур, с другой, — способствует овладению навыками межкультурного взаимодействия и этнокультурной компетентности и тем самым вносит определенный вклад в развитие психологического потенциала личности в условиях поликультурной среды.

**В. В. Гриценко**

доктор психологічних наук, професор,  
Смоленський гуманітарний університет

**ВПЛИВ КУРСУ «КРОС-КУЛЬТУРНА ПСИХОЛОГІЯ» НА РОЗВИТОК  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ І ГОТОВНІСТЬ  
ЇЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ**

**Резюме**

У статті обґрунтована необхідність введення в систему вищої професійної освіти спеціального курсу «Крос-культурна психологія», сформульовані основні цілі, завдання, тематичні розділи авторського курсу, розкрито зміст його теоретичної та практичної частини. Показано зміни в когнітивній, емоційній та поведінкових сферах особистості, що відбулися після прослуховування даного курсу та сприяють підвищенню психологічного потенціалу особистості в умовах полікультурного середовища.

**Ключові слова:** полікультурна середа, крос-культурна психологія, тренінг міжкультурної компетентності

**V. Gritsenko**

doctor of psychologscal sciences, professor,  
Smolensk University of Humanities

**THE INFLUENCE OF COURSE «CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY»  
ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY'S PSYCHOLOGICAL  
POTENTIAL AND ITS READINESS FOR PROFESSIONAL  
CO-OPERATION IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

**Summary**

In the article the necessity of introduction of special course «cross-cultural psychology» into the system of higher vocational education is proved, the main objectives, problems, thematic sections of the author's course are formulated, the contents of its theoretical and practical parts are covered. The changes in the personality's cognitive, emotional and behavioural spheres which have occurred after taking the given course and have promoted the increase of the personality's psychological potential in the conditions of multicultural environment are shown.

**Key words:** multicultural environment, cross-cultural psychology, training of intercultural competence.

**Тетяна Євгеніївна Гура**

кандидат психологічних наук, доцент

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
кафедра педагогіки та психології післядипломної освіти

**МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ  
ПСИХОЛОГА**

В статті здійснюється аналіз особливостей застосування метафор як засобу активізації професійного мислення психолога.

**Ключові слова:** метафора, професійне мислення, психолог.

Пріоритетним напрямом удосконалення сучасної вітчизняної професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, у тому числі психологів, є впровадження активних форм та методів навчання, спрямованих на розвиток їх самоорганізації, професійного мислення, професійної ідентичності — тих професійно-особистісних феноменів, які забезпечують процес постійного професійного самовдосконалення особистості. Одним з таких методів, який активізує мисленнєву діяльність фахівця завдяки розгортанню процесу усвідомлення через об'єднання багатоаспектних операцій розуміння та інтерпретації, є метод метафоризації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що за минулих 20 років значно підвищився інтерес учених до метафори саме як до багатофункціонального, багатоаспектного явища, що ефективно впливає на мисленнєву діяльність особистості, а не тільки як до засобу образного мовлення [1; 5; 10]. На думку науковців, метафори — це моделі, за допомогою яких люди пізнають та описують закони природи: теоретична наука — це у своїй основі впорядковане використання метафори [6]. Як зазначають філософи, метафора — це «філософ», який визначає тип світосприйняття та світорозуміння людини.

Феномен метафори не є власне психологічним, інтерес до нього психологів пов'язаний передусім з проблемами співвідношення мови та мислення, образного та логічного компонента мисленнєвої діяльності. У психології метафору на сьогодні розглядають як основу розуміння людського мислення, як механізм, завдяки якому у мисленні можна поєднати те, що є первинно несумісним (Н. Арутюнова, М. Меєрович, Б. Поршнев та ін.). Метафора — це мова внутрішнього життя людини, мова її почуттів, думок, ідей, без неї не існувало б лексики її суб'єктивного образу [6].

Як ефективний метод професійної підготовки психологів метафоризація розглядалася в працях І. Вачкова, Д. Леонтьєва та ін. Проте у системі післядипломної освіти психологів, у процесі їх курсової підготовки метод метафоризації майже не застосовується, не визначені до тих пір й особливості його впровадження, незважаючи на значні розвивальні ресурси.

Отже, метою статті є визначення особливостей застосування метафори як засобу активізації професійного мислення психологів.

Основні завдання полягають: 1) у розкритті сутності метафоризації як метода активізації професійного мислення психолога; 2) у визначенні особливостей його застосування у системі підвищення кваліфікації практичних психологів.

У психологічному контексті метафора розуміється як визначення, розширення, перенос однієї реальності дискурсу або змісту на іншу, більш яскраву, таку, що краще запам'ятовується. У лінгвістиці визначають багато функцій метафори: як засіб створення образності мовлення — троп; оцінна; емоційно-оцінна; номінативна. Найбільш важливі для психологів функції метафори — пізнавальна, що включає до себе формування нових наукових понять, розкриття суттєвих властивостей об'єктів, встановлення нового смислового змісту знань; та функція розуміння.

З психологічних позицій розуміння метафори повинно розглядатися, на нашу думку, спираючись на праці С. Рубінштейна, який зазначав, що розуміння є специфічною здатністю процесу мислення суб'єкта: перехід від нерозуміння до розуміння метафор передбачає особливу форму мисленнєвої діяльності суб'єкта, адже у метафорі семантичні елементи подані у такій якості, в якій вони непрямо входять до утворювального контексту. Ситуація потребує від читача перетворення, реконструкції тексту у відповідності з іншою системою зв'язків іншого контексту. Як стверджував С. Рубінштейн, для розуміння тексту необхідно повернути усі елементи таким чином, щоб вони виступили у якості певного контексту [9].

Процес дії суб'єкта з метафорою складається з того, що він:

1) співвідносить отриману інформацію, осмислений зміст з конструктами своєї свідомості, він якби-то розміщує нове знання у сформованій дотепер когнітивній системі;

2) інтерпретуючи метафору, здійснює вираження власного особистого ставлення до сприйнятих смислів;

3) відтворюючи смисловий зміст для іншого — пояснює її, причому пояснення відбувається за двома типами: пояснення того, що зрозуміле (передача смислів первинного тексту), та пояснення своєї інтерпретації — викладення власної точки зору на метафору.

Застосування метафор як засобу психологічного впливу має тривалу практику. Так, положення З. Фрейда про метафоричність мови психічних образів, К. Юнга та Е. Берна про роль казкових метафор у житті людини та використання психотерапевтичних технологій з метафорами стали основою для розуміння метафоризації як особливого методу психологічного консультування, психокорекції та психотерапії. За К. Юнгом, у метафорах як символах містяться переживання або ідеї, контури яких задані архетипом. У метафорах людина знаходить спосіб пережити свою єдність з людством, асимілювати колективний досвід, виражений мовою символів, на якій говорить несвідоме. В такому разі метафоризація — своєрідний спосіб мислення [10].

У практиці когнітивного консультування та терапії однією з технік зміни глибинних установ є створення метафор: за допомогою психотерапевтичних метафор терапевт представляє інформацію, що адресована клієнту, у символічній формі. Метафори допомагають клієнту по-новому осмислити звичні ситуації і таким чином дистанціюватися від глибинних установ [3, с. 219].

На думку Д. Гордона, метафори є основним діагностичним матеріалом у терапевтичному процесі, що допомагають виявити психологу проблемний простір клієнта, визначити його модель світу.

Метафорична діяльність суб'єкта включає й операції логічного порядку, і операції, характерні для уяви та образної символізації. Особливості метафори полягають у тому, що внутрішньо вона виявляє такі поєднання речей, які здаються парадоксальними та наддалекими у звичайному категоріальному просторі. Такі поєднання, як стверджував М. Мамардашвілі, підіймаються свідомістю з глибин нашого духовного життя, із сфери, де усе первинно просто, безперервно, одночасно та все одне з одним пов'язано [5, с. 378].

За допомогою метафори охоплюються свідомі та несвідомі прошарки мислення. За думкою М. Мамардашвілі, у ній є певна аномалія, оскільки для виявлення невідомого ми використовуємо прийоми архаїчного мислення, що переживається нами як інтелектуальний ризик, інтелектуальний виклик, когнітивний дисонанс [5].

Психологічними властивостями метафор є те, що:

— по-перше, вона має «властивість переломлення» у сприйнятті світу: дозволяє бачити не тільки змінені форми та розміри, але і новий зміст у звичайних речах, спрямована на оволодіння неочевидними смислами;

— по-друге, метафора є носієм тих смислових змістів, які свідомо та частково несвідомо вкладені їх творцем, ці смисли опановуються слухачем, відтак з'являється єдиний семантичний простір між слухачем та розповідачем.

Значне місце у сучасній психологічній практиці займає метод метафоризації для розвитку пізнавальних психічних процесів у дітей та підлітків. Він використовується в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, проте майже не використовується як у системі післядипломної освіти в цілому, так і в процесі підвищення кваліфікації психологів зокрема.

Застосування метафор з метою активізації професійного мислення у психологів визначається такими її особливостями.

По-перше, метафори створюють основу мислення та саме вони можуть бути ефективними засобами його розвитку. Метафоричний процес сприяє розвитку таких мисленневих операцій, як порівняння, співставлення, знаходження спільного, ототожнення, абстрагування та ін.; він актуалізує механізми рефлексії, ідентифікації, створює основу для виникнення когнітивного дисонансу як чинника розвитку мисленневої діяльності, як активатора її механізмів.

Відсутність досвіду вирішення таких завдань, як зрозуміння, інтерпретація та пояснення психологічних метафор, відсутність алгоритмічних

способів, проте необхідність спеціальних евристик, стимулюють розвиток продуктивного, латерального (за Е. Боно) мислення.

Все це засвідчує, що застосування метафори є ефективним методом активізації та розвитку мисленнєвих процесів.

По-друге, метафора є засобом зв'язку різних галузей знання. Як зазначав Ю. Лотман, дискретної та точно визначеної семантичної одиниці одного тексту в іншому відповідає певний смисловий простір з розмитими межами та постійними переходами в сферу іншого смислу. Відтак саме метафори дозволяють створювати смислові переходи з різних галузей наукового знання.

По-третє, метафора є ефективним інструментом розвитку самосвідомості та суб'єктності фахівців. Неоднозначність символу дає можливість долати чітку закріпленість системи значень, що спричиняє розвиток терпимості особистості до суперечностей, прагнення до самозміни. Метафоризація забезпечує відкриття особистістю нових смислів власного життя завдяки використанню близьких та інтуїтивно зрозумілих образів [4].

По-четверте, метафора пом'якшує сприйняття складної, психотравмувальної інформації, оскільки невизначений її смисл не провокує захисних реакцій: протесту, заперечення та ін., актуалізація архетипів колективного несвідомого (К. Юнг) стимулює додаткові психічні ресурси. Проблема у метафорі, за Д. Мілсом та Р. Кроулі, хоча і висвітлюється, проте виявляється спокійно розпливчатою; реакція на неї хоча і пробуджує потаємні можливості або здібності, проте більш узагальненим та прийнятним шляхом [8].

По-п'яте, метафори пробуджують творчі ресурси уяви, розширюють індивідуальний або колективний творчий процес, утворюючи продуктивну символічну прогресію. Мова метафор забезпечує розкриття творчих потенціалів суб'єктів у процесі їх спільної діяльності.

По-шосте, метафори зближують образи світу суб'єктів спілкування, передусім психолога та його клієнта: виникає можливість не тільки розуміння (у когнітивному аспекті), але і проникнення у систему складновербалізованих смислів, що поєднується з прийняттям, співпереживанням, відкриттям.

Отже, для активізації професійного мислення психологів у процесі підвищення кваліфікації доцільно, на наш погляд, застосувати метод метафоризації, стимульним матеріалом — саме «однопсишья» Д. Леонтьєва, вибір яких зумовлений такими положеннями.

По-перше, вони є первинно глибинно психологічними, для їх розуміння, інтерпретації та пояснення фахівець має актуалізувати базові знання з психології. Так, щоб пояснити смисл виразів «в метаньях меж суб'єктом и объектом», «охваченный все той же установкой», «нам не уйти из этого гештальта», «не вытеснишь ни возраста, ни пола», «куда ни глянешь — всюду архетипы» та ін., потрібно володіти методологічними основами психології, знаннями з різних спеціальних психологічних наук, причому на системному рівні; усвідомлювати сутність основних наукових категорій; поєднувати теоретичні положення з психологічною практикою.

Крім того, для психолога «однопсишья» мають як операційний, так і професійний смисл, вони не є нейтральними з позиції інформаційної ха-

рактеристики завдання. Своїм психологічним змістом «однопсишья» можуть слугувати ефективним засобом розвитку професійної мотивації, створенню ціннісного простору.

По-друге, осмислення, інтерпретація та пояснення «однопсишья» як спеціального завдання, що активізує професійне мислення психолога, не має алгоритму вирішення, кожне потребує особливої системної творчої мисленневої діяльності.

По-третє, «однопсишья» є особливим діагностичним інструментом, який може визначати як рівень розвитку професійних знань психолога (як нами вже було зазначено), так і особливості його миследіяльності в цілому й професійного мислення зокрема. Здатність здійснити адекватну інтерпретацію метафоричного виразу та пояснити його зміст і, відповідно, власну інтерпретацію, висвітлює рівень розвитку як словесно-логічного мислення, дискурсивного мислення, так і таких властивостей мисленневих процесів, що характеризують професійне мислення фахівця: критичності, надситуативності, гнучкості, соціальної та професійної спрямованості, прогностичності, практичності, економічності, динамічності, децентричності, саморегулюємості, усталеності, реверсивності та ін.

По-четверте, такі вирази, як «сознание нам дали по ошибке», «не я один без личностного смысла», «в глазах рябит от собственных проекций», «привычно сублимируя либидо», «опять меня не поняли эксперты» та ін., дозволяють презентувати, вербалізувати власний життєвий та професійний досвід, стимулюють рефлексивні механізми.

По-п'яте, спроба психологів створити, сконструювати власні «однопсишья», що є останнім етапом метафоризації, і виступає методом спрямованої фантазії, відкриває додаткові можливості щодо активізації у психологів професійної миследіяльності.

Незважаючи на те, що деякі вчені наполягають на тому, що науковий метод, науковий текст, що застосовується у системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, має бути строгим та позбавленим будь-якої метафоричності, саме психологічні школи (як, власне, й інші сфери наукового знання) мають велику кількість метафоричних моделей, освоєння яких є ланкою оволодіння спеціальною теорією та практикою: «усередині та ззовні сміттевого відра», «нижня та верхня собаки» Ф. Перлса; «ігри» Е. Берна; пік-переживання К. Роджерса; «тінь», «маска», «мудрець» та ін. архетипи К. Юнга; «пастки» А. Елліса та багато інших.

Отже, «однопсишья» Д. Леонтєва відповідають головній паттерній умові (за Д. Гордоном) — структурній еквівалентності наукової психологічної проблематики та забезпечують пошук способів її вирішення.

Досвід застосування методу метафор та, власне, «однопсиший» Д. Леонтєва у процесі підвищення кваліфікації практичних психологів дозволяє стверджувати, що він є одним з найбільш ефективних методів як розвитку професійної свідомості та самосвідомості психологів, так й активізації їх професійного мислення. Поряд з організаційно-діяльнісними іграми, рефлепрактикумами, тренінгами професійного мислення, професійним

модельованням, включаючи методи створення віртуальної професійної реальності, професійна метафоризація має значні ресурси для підвищення ефективності курсової підготовки психологів.

### Список використаних джерел

1. Алексеев И. К. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. — 1996. — № 2. — С. 73–85.
2. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии. — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1995. — 224 с.
3. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство: Пер. с англ. — М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. — 400 с.
4. Вачков И. В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2008. — 208 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.
6. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути // В поисках утраченного времени / М. Пруст. — СПб., 1997. — 572 с.
7. Меерович М. И. Теория решения изобретательских задач. — Минск: Харвест, 2003. — 428 с.
8. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка». — М.: Класс, 1999. — 144 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2001. — 720 с.
10. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации: Пер. с нем. и англ. — М.: Наука, 1996. — 269 с.

### Т. Е. Гура

кандидат психологических наук, доцент,  
Запорожский областной институт последипломного педагогического образования

### МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА

#### Резюме

В статье осуществляется анализ возможностей использования метафор как средства активизации профессионального мышления психолога.

**Ключевые слова:** метафора, профессиональное мышление, психолог.

### T. Gura

Candidate of psychological sciences, professor,  
Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education

### METAPHOR AS A MEANS OF PROFESSIONAL THINKING OF PSYCHOLOGIST

#### Summary

In clause the analysis of psychological resources of the metaphor as means of activation psychologist's professional thinking is carried out.

**Key words:** a metaphor, professional thinking, psychologist.



**Євген Васильович Жорник**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
кафедра загальної психології

**Євген Валентинович Заїка**

канд. психол. наук, доцент, професор,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
кафедра загальної психології

**Ольга Євгенівна Митроченко**

аспірантка,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

**ЕКСПРЕС-ТРЕНІНГ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ, ПАМ'ЯТІ  
ТА УВАГИ (В ТРУДОВІЙ ТА НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ)**

Запропоновано систему ігор та вправ, що спрямовані на активацію процесів мислення, пам'яті та уваги учнів (студентів, школярів) та професіоналів (операторів та ін.) з метою швидкого підвищення їх функціонального рівня (перед відповідальними завданнями, періодами підвищеного навантаження, а також після періодів розслаблення, відпочинку або режиму очікування у роботі). Комплекс складається з трьох блоків: активізації мислення, пам'яті та уваги, містить у собі як бланкові, так і комп'ютерні варіанти проведення завдань, що передбачають колективну або індивідуальну роботу.

**Ключові слова:** мислення, пам'ять, увага, розвиваючі вправи, психотехнічний ефект, комп'ютеризовані методи.

**Формулювання мети.** Метою роботи було створення комплексу вправ, спрямованих на розвиток та діагностику пізнавальної сфери. Саме такі вправи знаходять широке застосування в сучасній трудовій та педагогічній психології, в практиці загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів.

**Постановка загальної проблеми та вихідні передумови:** запропоновані вправи націлено насамперед на активізацію пізнавальної активності учнів та трудівників — насамперед напередодні періодів підвищених вимог до їх якості, ймовірних напружень та перевантажень в їх роботі, їхнього налаштування на активність після відпочинку, сну або їх функціонування у послабленому або у полегшеному режимах. Інколи їх доцільно застосовувати і для розвитку загального тренування та підвищення інтелектуального, мнемічного та атенційного потенціалу людей, проте для цієї мети існують і інші, більш складні вправи [3, 6].

Розвиваючий, або як його ще називають, психотехнічний ефект, від спеціально розроблених для цих цілей вправ виявляється при систематичному їх вживанні в навчальній або коректувальній роботі. Виконана суб'єктом вправа і зроблені при цьому зусилля сприяють формуванню но-

вих внутрішніх дій. Зовнішні наочні дії, якими по суті і є вправи, про які піде мова, служать своєрідною опорою для синтезу нових пізнавальних дій. Вони виступають як моделі і зразки, з яких будуватимуться в процесі інтеріоризації внутрішні копії.

Для того, щоб вправи мали розвиваючий ефект, вони мають бути досить складними і нетривіальними. Вони повинні перевершувати актуальний для суб'єкта рівень досягнень і знаходитися в «зоні найближчого розвитку». Вони повинні зондувати цю зону і створювати в ній точки кристалізації для синтезу нових пізнавальних дій [3, 4, 6].

Ми спиралися на те, що до складу вправ повинні входити серії дій, що вимагають активізації саме тих пізнавальних процесів (і в такому операційному складі), які відповідають завданням тренінгу. Іншими словами, використовувані психологом психотехнічні дії мають бути «прицільними» [2].

Нами розроблений комплекс тренінгових процедур, який призначено для широкого вживання в педагогічній і психокорекційній практиці. Він дозволяє створити умови для реалізації ряду пізнавальних дій, які мають інструментальне значення для широкого круга мисленневих, мнемічних і атенційних дій. Він забезпечує підтримку і нарощування пізнавального потенціалу відразу за декількома напрямками і може розглядатися як засіб психологічного тренінгу і як психодіагностичний психометричний засіб, оскільки рівень досягнень при виконанні вправ є показником розвитку пізнавальних процесів.

Виклад методики та результатів дослідження: до складу комплексу входять тренінгові процедури для розвитку мисленневого, мнемічного і атенційного потенціалу. Вони проводяться індивідуально або в групах з 2–4 чоловік. Деякі з них — у бланковому варіанті, деякі у комп'ютеризованому.

Для тренінгу мислення і підтримки інтелектуального потенціалу, тісно пов'язаного з аналізом ситуації, ухваленням рішення і прогнозуванням, застосовуються наступні тренінгові процедури [3, 6].

**1. Пошук загального.** Беруться навдогад два слова, мало зв'язаних змістовно, наприклад «тарілка» і «човен». Слід виписати якомога більше загальних ознак для цих предметів. Відповіді можуть бути стандартними («вироби людських рук», «мають глибину») і корисно спробувати знайти більше таких ознак. Але особливо цінуються незвичайні, несподівані відповіді, що дозволяють побачити ці предмети в абсолютно новому світлі; їх виявляється не так вже й мало. Якщо в тренінгу беруть участь декілька чоловік, перемагає той, у кого список загальних ознак довший. Можна внести і якісні критерії: нараховувати додаткові бали за оригінальність.

**2. Класифікації предметів.** Називається чотири-п'ять всіляких предметів, наприклад «хвиля», «стовп», «жук», «коляска» і «фікус». Слід скласти якомога більше різних класифікацій цих предметів, тобто різними способами розділити їх на дві-три групи так, щоб предмети, що попали в одну групу, характеризувалися однаковими ознаками. Наприклад, в даному випадку можна розділити предмети на живих («жук», «фікус») і неживих («хвиля», «стовп», «коляска»), рухливих («хвиля», «жук», «коляс-

ка») і нерухомих («стовп», «фікус»), чітко оформлених, стійких («стовп», «жук», «коляска», «фікус») і несформованих, нестійких («хвиля»), зроблені людиною («стовп», «коляска») і створені природою («хвиля», «жук», «фікус»), однорідні за складом («хвиля», «стовп») і такі, що складаються з різнорідних частин («жук», «коляска», «фікус») і ін. Перемагає той, хто запропонує найбільше число класифікацій, додатковими балами заохочуються нестандартні відповіді. Ця гра формує здатність швидко знаходити різні способи розділення і угруповання якої-небудь сукупності фактів, виділяючи тим самим багатообразні стосунки між ними і упорядковувавши тим самим яку-небудь систему знання або область дійсності.

**3. Пошук сполучних ланок.** Задається два предмети, наприклад «лопата» і «автомобіль». Треба назвати предмети, що є як би «перехідним містком» від першого до другого. Обрані предмети повинні мати чіткий логічний зв'язок з обома заданими предметами. Наприклад, в нашому випадку це можуть бути «екскаватор» (з лопатою схожий по функції, а з автомобілем входить до однієї групи — транспортні засоби), «робітник» (він копає лопатою і одночасно є власником автомобіля) і ін. Допускається використання і двох-трьох сполучних ланок («лопата» — «тачка» — «причіп» — «автомобіль»). Особлива увага звертається на чітке обґрунтування і розкриття вмісту кожного зв'язку, між сусідніми елементами ланцюжка. Перемагає той, хто дав найбільше число чітко аргументованих варіантів рішення. Ця гра формує здатність легко і швидко встановлювати зв'язки («наводити мости») між явищами, що здаються на перший погляд далекою один від одного, а також знаходити предмети, що мають загальні ознаки одночасно з декількома іншими предметами.

Тренінгові процедури слід по черзі міняти і різноманітити з тим, аби уникнути формального відношення до них і аби вони не дратували випробовуваних. Навпаки, вони повинні привносити зацікавленість і пожвавлення інколи в рутинну діяльність. З цією метою комплекс занять можна доповнити іншими вправами [3].

Для тренування пам'яті застосовуються три типи вправ.

**1. Запам'ятовування нез'язаних чисел.** Учню пропонується завчити один за іншим декілька рядків з 10—15 цифр. При цьому підкреслюється, що основний упір слід робити не на механічному повторенні цифр вголос або про себе і не на зорове фотографічне їх збереження, а на пошук осмислених зв'язків між ними. Наприклад, переглядаючи рядок цифр 6513024860, можна встановити, що  $65:13=5$ ; 2, 4, 8 — ряд ступенів числа 2; ряд 0, 2, 4, 8, 6 — зростаючі парні числа, серед яких два останніх переставлені; 65 — номер вашої квартири, а 86 — рік весілля вашого брата: по краях схожі числа 65 та 60; в кінці кожної половини цифр — нулі, та таке інше. Чим більше подібних співвідношень в кожному ряду виявляється, тим кращим виявляється запам'ятовування цифр. Після такого аналізу декількох завчених рядків пропонується по пам'яті записати на папері цифри, що містяться в кожному з них, у тій же послідовності. Рядки можна брати з таблиці випадкових чисел або, в крайньому випадку, з телефонного довідника.

Ряди випадкових чисел для запам'ятовування:

6442180814 1798548911

4380009351 4132644344

4102483167 9624043642

0747744606 5484654759

Якщо при перевірці виявиться, що в одному з рядків допущена помилка, слід проаналізувати разом з учнем її походження: вона є показником недостатньої чіткості смислового аналізу ряду. Ця вправа формує здатність легко запам'ятовувати різні числа (історичні дати, адреси, номери телефонів і т. п.), а також формує узагальнену установку на пошук зв'язків в матеріалі, що запам'ятовується, замість механічного збереження.

**2. Запам'ятовування пар слів.** Учням пропонуються набори з 25—30 пар не зв'язаних один з одним слів, наприклад: кит — цигарка, слива — лампа, жук — хмара і тому подібне. Послідовно прочитуючи кожен пару слів, слід сформувати в думці деякі образи, незвичайні картинки, в яких химерним способом поєднувалися б ці два предмети. Кожну картинку слід уявити собі як можна яскравіше, емоційніше. Наприклад, пливе кит з цигаркою в роті, цигарка світить в сутінку, від неї піднімається дим, схожий за кольором на шкіру кита. Або на настільній лампі раптом, як на дереві, дозріли соковиті, солодкі сливи. Або усередині сливи знаходиться нитка напруження, і вона світить, як лампа. Після цього пред'являються на бланку або зачитуються перші слова кожної пари. Друге слово треба пригадати і самостійно записати. Потім за записаними словами треба відтворити перше слово. Процедура повторюється через декілька днів після запам'ятовування і завершується аналізом причин допущених помилок. Ця вправа спрямована на вдосконалення прийому створення яскравих образів при запам'ятовуванні текстового матеріалу.

Вправи для тренування уваги складаються з двох частин: бланкові та комп'ютеризовані.

У бланковому варіанті застосовується методика, яка містить елементи коректурної проби і методики Мюнстерберга [5].

На бланку розміщуються чотири рядки букв, розташованих у довільному порядку. У кожній із строчок серед літер приховано три слова, що відносяться до одного речення. Таким чином, в чотирьох представлених рядках розміщено чотири речення. Ці речення утворюють цілий текст з певним однозначним змістом.

У завдання випробовуваного входить пошук заданих букв і здійснення певних дій з ними (підкреслення або закреслення), а також пошук слів і речень, що відносяться до тексту і осмислення останнього.

Паралельні форми методики з різними заданими для пошуку і перетворення буквами, а також з різними за змістом текстами, можуть бути використані як тренінги.

Цікавим доповненням цієї методики є несподіване прохання відтворити усі виявлені в ході вправ слова, фрази та речення, а потім і необхідність суміщувати ці два види активності: атенційної та мнемічної.

Ще одним важливим доповненням є виконання тих же дій в умовах шумового зважання — наприклад, під звучання записаних на магнітофон текстів, окремих незв'язаних слів, музики та ін.

Робота з такими завданнями сприяє підвищенню лабільності вибору стратегії функціонування уваги та пам'яті. Виконувані в ході роботи з даною методикою дії моделюють функціонування уваги на різних рівнях узагальненості. Пошук і виділення заданих букв — характерна дія для рівня поєднання простих завдань. Пошук, інтеграція і осмислення тексту — дії, що відносяться до рівня побудови діяльності відповідно до поставленої мети, а також до рівня інтеграції досвіду.

Наведемо і деякі комп'ютерні варіанти вправ тренування уваги [1, 2].

Перша з комп'ютерних методик призначена для вивчення характеристик уваги і тренінгу в умовах поєднаного реагування на два стимули. Вона має інтерфейс у вигляді діалогового вікна, в якому на одному рівні розміщено два горизонтальні прямокутники. Кожен прямокутник відповідає правій або лівій зоні поля зору. В межах кожного прямокутника переміщується мітка-стимул. Вона може знаходитися в правій або в лівій стороні прямокутника. Випробовуваному за допомогою двох клавіш для кожної руки потрібно фіксувати положення мітки-стимулу — справа або зліва від середини прямокутника. Зміни в стані правого прямокутника потрібно фіксувати натисненням правої руки, відповідно, зміни лівого — лівою.

Під прямокутниками знаходяться індикатори, які за допомогою зміни кольору сигналізують про правильність ідентифікації випробовуваним положення мітки-стимулу. Перед випробовуваним ставиться завдання реєструвати зміну положення мітки-стимулу протягом 50 пред'явлень. Зміна положення мітки-стимулу відбувається у випадковому порядку.

Друга комп'ютерна методика, призначена для вивчення сумісного дискретного слідкування за двома рухливими об'єктами, має схожий з попередньою методикою інтерфейс. Програма задає довільне положення двох об'єктів-стимулів, розташованих один напроти іншого на однаковому рівні. Об'єкти-стимули можуть рухатися праворуч або ліворуч незалежно один від одного. Під кожним об'єктом-стимулом знаходиться керована мітка, яку необхідно поєднати з положенням відповідного об'єкта-стимулу, фіксуючи в такий спосіб його положення. Рух мітки управляється за допомогою заданих клавіш комп'ютерної клавіатури, аналогічних тим, які були в попередній методиці. Швидкість, амплітуда та ймовірність фактів дуже різкої, несподіваної зміни розташування об'єктів можуть варіюватися експериментатором з метою поступового підвищення складності завдань з урахуванням просування піддослідних у виконанні порівняно легких завдань, з яких ці вправи слід розпочинати.

Є декілька варіантів виконання вищезгаданих комп'ютерних завдань. Можна виконувати завдання окремо лівою рукою та окремо правою. У якості тренінгу ця процедура допоможе підвищенню концентрації уваги, поліпшить темпові характеристики реагування та ув'яже сенсорний та моторний компоненти процесу слідкування або реагування за зміною положення мітки-стимулу.

При виконанні завдання двома руками одночасно можна діагностувати успішність концентрації уваги та її розподілу. Тренінговий ефект від таких вправ полягає в оволодінні здібністю оперувати декількома стимулами та синтезувати діяльність по їх обробці.

Перевага комп'ютерних діагностичних і тренінгових методик полягає в можливості масового проведення, точній фіксації результативності, в зменшенні впливу експериментатора/тренера на хід і оцінку експерименту/тренінгу. Не менше значуща одноманітність експериментальних/тренінгових умов, обумовлених уніфікованістю роботи з комп'ютерною програмою.

Висновки з даного дослідження: даний комплекс методик має широку сферу застосування незалежно від віку та категорії досліджуваних: як до учнів, студентів та школярів, так і для працівників різноманітних організацій, фірм, підприємств. Представлені методики витримали апробацію на великій кількості випробуваних [1, 3, 4].

Перспективи роботи полягають у пошуку нових та модифікаціях та доповненнях наведених вище методик з метою найзручнішого їх пристосування до конкретних умов професійної діяльності людей.

### **Список використаних джерел**

1. Жорник О. Є., Заїка Є. В. Статевікові особливості розподілу і переключання уваги у сенсомоторних задачах різного рівня складності і змісту // Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. — 2008. — № 807. — С. 131–135.
2. Заїка Е. В., Жорник Е. В. Психотренинг в профессиональной деятельности: комплексные психологические занятия для операторов // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 3. — С. 49–51.
3. Заїка Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 86–92.
4. Заїка Е. В. Комплекс упражнений для развития логической памяти учащихся // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 83–88.
5. Митроченко О. Є. Сучасний стан розробки проблеми уваги та новий інструментарій для її вивчення // Вектори психології — 2009: Матеріали молодіжної науково-практичної конференції 13–14 берез. — Харків, 2009. — С. 199–201.

**Е. Жорник**

кандидат психологических наук, доцент,  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**Е. Заика**

кандидат психологических наук, доцент, профессор,  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**О. Митроченко**

аспирантка,  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**ЭКСПРЕСС-ТРЕНИНГ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ, ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ (В ТРУДОВОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

**Резюме**

Предложена система игр и упражнений, направленных на активизацию процессов мышления, памяти и внимания учащихся (студентов, школьников) и профессионалов (операторов и др.) с целью быстрого повышения их функционального уровня (перед ответственными заданиями, периодами повышенной нагрузки, а также после периодов расслабления, отдыха или режима ожидания в работе). Комплекс состоит из трех блоков: активизации мышления, памяти и внимания; включает в себя как бланковые, так и компьютерные варианты проведения заданий, предполагающие работу как коллективную, так и индивидуальную.

**Ключевые слова:** память, внимание, развивающие упражнения, психотехнический эффект, компьютеризованные методы.

**E. Zhornik**

candidate psychological sciences, associate professor,  
Kharkiv National University named after V. Karazin

**E. Zaika**

candidate of psychological sciences, professor,  
Kharkiv National University named after V. Karazin

**O. Mitrochenko**

postgraduate,  
Kharkiv National University named after V. Karazin

**EXPRESS TRAINING TO ENHANCE THINKING, MEMORY AND ATTENTION (IN WORK AND LEARNING ACTIVITY)**

**Summary**

The system of games and trainings, which are directed on activation of mind, memory and attention processes of students and professionals (operator, etc.) on purpose of fast growing its functional level (before the responsible tasks, periods of hard stress and also after periods of relaxation, resting or stand-by state in work), was proposed. Complex consists of three blocks: activation of mind, memory and attention; it includes as blank, as computer methods, which assume either collective or individual realization.

**Key words:** memory, attention, developmental exercises, psycho effect, computerized methods.

**Євген Володимирович Карпенко**

аспірант,

Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника

(м. Івано-Франківськ),

кафедра педагогічної та вікової психології

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ САМОДОПОМОГИ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ**

У статті представлено можливості використання психотехнічних засобів позитивної психотерапії у форматі індивідуального консультування з метою стимулювання саморозвитку клієнта у збалансованому творчо-адаптивному векторі.

**Ключові слова:** позитивна психотерапія, самодопомога, балансна модель, первинні і вторинні здібності, базовий і актуальний конфлікти, ідентичність, консультування.

Темп життя в сучасному глобалізованому суспільстві помітно прискорився порівняно зі ще недавніми висновками про зростання в геометричній прогресії інформаційного навантаження на людину. Проте разом із труднощами асиміляції різномірних знань помножуються і можливості для самореалізації особистості. Чималу роль у спрямуванні і методично-процедурному оснащенні самодопомоги в актуалізації власного психологічного потенціалу може зіграти позитивна психотерапія, зокрема, реалізована у форматі короткочасного індивідуального консультування.

Як відомо, у позитивній психотерапії беруться до уваги два вроджені задатки — базові задатки до любові і до пізнання. Здатність до любові — первинна, вона проявляється у коханні, вмінні оперувати часом, бути терплячим, ніжним, довіряти і сумніватися, сподіватися, демонструвати толерантність тощо. Здатність до пізнання — вторинна, проявляється в пунктуальності, охайності, ввічливості, чесності і справедливості, працьовитості та прагненні до успіху в діяльності, заощадливості, сумлінності та ін. [1, 2].

Базові здібності «Любити» і «Знати» пронизують хронотоп життя людини у чотирьох сферах:

1) тілесній (відчуття), до якої відноситься задоволення потреб у їжі, сні, сексі та пестоцях, уникнення болю і забезпечення психофізіологічного комфорту;

2) ментально-діяльнісній, що проявляється у задоволенні пізнавальної потреби і допитливості, професійних домаганнях тощо;

3) соціально-комунікативній, що стосується здатності налагодження контактів і раціонального узгодження власних інтересів з інтересами інших людей;



4) духовній — виражається у світоглядних принципах і релігійних переконаннях, фантазіях про майбутнє, надособистісних («громадянських») переживаннях і вчинках.

Вони розвиваються, власне, соціально конструюються найближчим оточенням дитини, пізніше — колом її референтних осіб. У позитивній психотерапії розрізняють чотири види ставлень і соціальних детермінант їх формування:

1) ставлення до себе («Я») як інтеріоризація ставлення парентальних осіб до дитини, засвоюється найраніше;

2) ставлення до партнера («Ти») засвоюється на підставі спостереження за стосунками батьків як подружньої пари;

3) ставлення до інших людей («Ми»), зі сприйманням і оцінкою яких індивід співвідносить свою поведінку, формує свою систему експектацій і взаємних зобов'язань;

4) ставлення до «Пра-Ми» як результат інтеріоризації ставлення батьків до релігії, прийняття їх світогляду тощо.

Глибинно-психологічна суперечність між «Любити» і «Знати», афектом та інтелектом, інтенцією й потенцією розвитку лежить в основі так званого базового конфлікту. Натомість середовищні впливи на особистість досить часто ініціюють специфічні для конкретної життєвої ситуації розвитку людини актуальні конфлікти, що можуть лежати на поверхні консультативного запиту клієнта.

Ключовою технологічною моделлю психологічної допомоги та самопомоги в позитивній психотерапії є п'ятикрокова модель подолання міжособистісних конфліктів:

1) дистанціювання — полягає у зміщенні уваги клієнта з травматичної ситуації, проблеми на менш тривожні теми. Воно має на меті послаблення внутрішньої напруги задля подальшої ефективної роботи. «Цей процес дає змогу терапевтові дистанціюватися від своїх власних сприйняття і моделі мислення; разом з тим він дозволяє уникнути повторення невротичної концепції пацієнта» [2; с. 73];

2) інвентаризація. На даному етапі завдання психотерапевта полягає у ґрунтовному дослідженні конфліктної ситуації клієнта. При цьому реалізується функція віддзеркалення проблеми клієнта, який не тільки має змогу тверезо проаналізувати свою точку дискомфорту, а й подивитися на неї з різних кутів зору. Це реалізується за допомогою таких технік, як балансна модель розподілу життєвої енергії, аналіз мікро- та макроподій в житті клієнта, робота над актуальними здібностями та моделями для наслідування;

3) ситуативне підбадьорення — полягає, передусім, в опорі на ресурси клієнта, його потенціал. Цим вноситься певна частка позитиву, підґрунтям для виявлення якого слугувало дистанціювання, задля встановлення рівноваги з тим негативом, який було виявлено на етапі інвентаризації. Тільки досягнувши балансу позитиву і негативу, повіривши в клієнта і його потенціал, ми можемо приступати до наступного етапу п'ятикрокової моделі. До того ж не варто забувати, що ситуативне підбадьорення повинно

носити не тільки загальний, а й більш конкретний характер, щоб воно не виглядало фальшиво;

4) вербалізація. На цьому етапі відбувається безпосередня робота над вирішенням проблеми клієнта. Це дає змогу розвивати процес консультування, але вже не в руслі дослідження, а базуючись на здобутках перших кроків, здійснювати прямий психотерапевтичний чи консультативний вплив. Клієнт сам обирає вектор розв'язання проблеми, вчиться брати відповідальність за власні рішення. Опора на принцип самодопомоги клієнта є ефективною тільки тоді, коли на попередніх етапах йому було трансльовано віру в себе і у власні сили, безумовне прийняття з боку консультанта, продемонстровано внутрішньоособистісний потенціал тощо;

5) розширення системи цілей — дозволяє запобігти повторенню травматичної ситуації в житті клієнта, виробити навички самостійно долати труднощі. Цей етап полягає в тому, що клієнту пропонується спланувати й окреслити своє майбутнє на найближчий і віддалений терміни у зв'язку з уже вирішеною проблемою і керуючись принципом балансу. Він може також скласти власний девіз чи написати собі лист у майбутнє. Крім того, клієнт укладає угоду з собою щодо виконання плану дій; обговорюються фактори, які можуть цьому завадити, і те, що клієнт робитиме, зіткнувшись із перешкодами на шляху до реалізації наміченого.

Нижче описується досвід позитивно-терапевтичної допомоги клієнтці 34 років, який включав 5 консультативних зустрічей тривалістю 1 год. кожна та домашніх завдань між ними. До кожної зустрічі я складав орієнтовний план бесіди і, звичайно, процес-аналіз.

Варто зазначити, що клієнтка відзначалася високим рівнем загального й інтелектуального розвитку, мала значний досвід самодопомоги, а також була непогано обізнана із психотерапевтичною теорією та практикою.

Запит клієнтки був орієнтований на дослідження причин її реагування на деякі фактори внутрішньої і зовнішньої реальності з подальшим акцентом на вироблення і засвоєння більш конгруентних клієнтці моделей сприйняття інформації та автентичних її ідентичності поведінкових реакцій. У зв'язку з цим перша консультація була присвячена інвентаризації конфліктної ситуації клієнтки. Ми працювали на перших двох кроках 5-крокової моделі. Були застосовані такі техніки, як дослідження балансної моделі, створення терапевтичних метафор, позитивна інтерпретація. Нам вдалося виділити один непродуктивний драйвер та попрацювати над еґо-станами клієнтки. Робота в руслі транзактного аналізу виявилася ефективною та доцільною інвестицією в подальший розвиток клієнтки поряд із роботою над моделями для наслідування.

Керований самоаналіз сприяв кращій структуризації знань клієнтки про себе та систематизації впливу референтних осіб на її життя. Таким чином відбувалася ще й робота у напрямку диференціації та усвідомлення власного «Я» і «Не-Я». Крім того, завдяки аналізу еґо-станів ми дослідили спрямованість локус-контролю, його походження та когнітивно-емоційне ставлення до наслідків його прояву в житті клієнтки. Також були окрес-

лені зони розвитку, які лежали в Діяльності, та встановлено необхідність якісних змін у цій сфері.

В кінці консультації клієнтка висловила думку про те, що на наступну зустріч вона прийде з як мінімум на 60 % сформованим рішенням. У зв'язку з цим вона сама вирішила взяти на домашнє завдання роботу з рішенням про труднощі і успіхи, про які ми повинні були поговорити наступного разу.

Для мене не все було однозначно зрозумілим з нашої першої зустрічі, тому на другій консультації я не став заглиблюватися в рішення. Зрештою і клієнтка не прийшла зі сформованим рішенням і впевненістю в собі. Їй було запропоновано два варіанти роботи: 1) працювати над рішенням; 2) дослідити співвідношення у конфліктній ситуації ролі та ідентичності. Врешті-решт вона обрала другий варіант роботи, який у результаті виявився досить плідним. Клієнтка поділила сторінку в зошиті на дві колонки, з яких одна означала роль, а друга — ідентичність. Далі накреслила три таких таблички. Перша табличка означала ситуацію розподілу ролі та ідентичності на даний час, друга — зону найближчого розвитку і третя — зону перспективного (ідеальний, бажаний стан речей) розвитку. Після заповнення таблички клієнтка повинна була проставити відсотки у кожній з трьох табличок та заповнити їх. Робила вона це як опираючись на внутрішні відчуття, так і моделюючи зовнішні реакції. При цьому використовувалися як актуальні здібності, так й інші характеристики суб'єкта. В ході заповнення таблиць клієнтка обґрунтовувала кожен тезу. Спільними зусиллями вдалося намітити шлях до поетапних змін в її конфліктній ситуації. Крім того, ми окреслили, скільки в її теперішньому стані є зовнішньої «суєти», а скільки від внутрішньої зумовленості, що вивело її в «коридор якісних особистісних змін».

Підсумком консультації було те, що клієнтка глибинно впевнилася у своєму рішенні та готовності працювати далі над втіленням його в життя. Домашнім завданням було ще раз прорефлексувати здійснену роботу та скласти табличку, в якій би відмічалися всі «за» і «проти» обох життєвих виборів. Це дало б змогу клієнтці остаточно позиціонуватися та мислити як людина, що розуміє всі труднощі свого вибору, бере на себе відповідальність за його прийняття, а також готова пережити всі радощі від його реалізації.

Наступна наша консультативна зустріч мене дуже здивувала. Клієнтка виконала такий обсяг домашнього завдання, який перевершив усі мої сподівання. Крім обумовленого обсягу завдання, вона ретельно виписала всі чинники зовнішньої та внутрішньої реальності, що спричинили особистісні зміни в руслі запиту, а також ті, які були пов'язані з тим чи іншим життєвим вибором. Обговорення домашнього завдання зайняло половину консультації (30 хв.). Хоча за формою воно нагадувало повернення до роботи з рішенням, проте змістове насичення давало величезний поштовх для роботи над його реалізацією.

Решту часу ми працювали в руслі метафори та позитивної інтерпретації. Це дало змогу клієнтці відчувати власну цілісність та готовність до

змін. Варто зауважити, що словосполучення «я готова» почало досить часто зустрічатися, починаючи десь із середини консультування. У зв'язку з цим останні 10 хвилин цієї зустрічі були присвячені початку майбутньої масштабної роботи зі здібностями. Ми провели паралелі між діяльністю, яка є більш успішною і більше подобається клієнтці, і діяльністю, в яку вона хотіла б внести певні корективи. Порівнявши їх, ми визначили деякі спільні позиції, які визнали внутрішнім ресурсом саморозвитку.

Ознайомившись зі здібностями, я відчув приховану «Так-реакцію» клієнтки на них і готовність працювати з ними. У зв'язку з цим домашнім завданням для неї було відрефлексувати та виписати власні здібності, які спонукаються зовнішнім середовищем, та ті, які є більш самодостатніми і не потребують підтримки збоку. Крім того, запропоновано було вести власний щоденник успіхів, де б зазначалися певні виграшні ситуації та здібності, які були задіяні у них.

Робота з цією клієнткою була досить плідною і завершилася успішно.

У розглянутому прикладі можна помітити реалізацію багатьох концептів гуманістичної, екзистенціальної і, звичайно, позитивної психотерапії, а також транзактного аналізу в рамках крос-культурного, цілісного підходу до психологічної допомоги саморозвитку особистості.

До переліку використаних психотехнічних засобів належать об'єктивація почуттів, уточнювальні запитання, відзеркалення, метафора, positum-підхід (різні рівні), рідше — крос-культурний підхід, техніка переключення зі змісту на процес та терапевтичні стосунки, робота з драйверами, визначення локусу-контролю, аналіз актуальних здібностей, «щоденник успіхів» тощо. Часто проводився порівняльний аналіз, здійснювалася кореляція успішних та ресурсних зон розвитку клієнта.

Викладена вище терапевтична робота проводилася збалансовано — на рівні подій, симптоматичному, змістовому та рівні ідентичності. Не можу сказати, що нам вдалося досить довго і ретельно попрацювати на рівні базового досвіду, але часто виринали теми, які так чи інакше його стосувалися. Ці аспекти бралися до уваги як опорні пункти консультування, які слугували індикатором правильності просування терапевтичним процесом та валідації автентичності результату. В цілому, якщо вважати, що внутрішній конфлікт особистості лежить між актуальним конфліктом (поверхово-феноменологічним) та базовим (глибинно-психологічним), то наша робота була зосереджена саме на ньому. Таким чином ми уникнули як нав'язливого самозаглиблення, недоцільного у даній ситуації, так і спрощення та звуження проблеми клієнта.

Для роботи на симптоматичному рівні найкраще підходили техніки об'єктивації почуттів, кроскультурного порівняння, позитивної (ре-)інтерпретації, модель гармонізації розподілу життєвої енергії у чотирьох сферах, «щоденник успіхів» тощо. Ці та інші технічні прийоми залежно від контексту та глибини роботи були не однаково ефективними на різних рівнях і використовувалися внаслідок терапевтичного обґрунтування їх доцільності та реконструктивної спроможності у певних ситуаціях. Проте справжнім проривом на всіх рівнях слугували три фактори: 1) досліджен-

ня его-станів у конфліктній ситуації клієнта; 2) дослідження співвідношення ролі та ідентичності в ній; 3) колосальний ресурс самопомоги і психотерапевтична обізнаність клієнта. В даному випадку варто віддати належне третьому і зупинитися на перших двох факторах.

Як уже зазначалося, для дослідження базового досвіду клієнтки підходив аналіз его-станів з позицій транзактного аналізу. Користуючись цим підходом, клієнтці було запропоновано дослідити походження власних мотивів та реакцій, а також тих людей (батьків), які відіграли провідну роль у формуванні її установок. У процесі малювання, заповнення та обговорення всіх схем (їх було дві: одна — клієнтська, а друга — батьківська) ми змогли виявити кореляції між ними та ставлення клієнта до себе, батьків, діяльності тощо. Стали зрозумілими ті базові емоційні установки, які були безпосередньо включені в конфліктну ситуацію клієнтки: стосовно себе і своєї діяльності — прагнення до якісних змін і перетворень; стосовно референтних осіб — усвідомлення та прийняття, стосовно майбутнього — віра та пошук сенсу. Загалом це означало великий структурний «запас міцності» клієнтки та необхідність його збалансування, підвищення функціональної спроможності. Таким чином, став очевидним факт попередньої глибинної саморефлексії та роботи над прийняттям клієнткою зовнішнього світу, формуванням власних ціннісних пріоритетів. Це дозволило скласти уявлення про ресурсну базу самопомоги клієнтки.

Що стосується дослідження співвідношення ролі та ідентичності у конфліктній сфері клієнтки, то цей технічний прийом дозволив проаналізувати сферу діяльності клієнтки на глибинному психологічному рівні і, зрештою, вивести її у зовнішній предметний світ. Метафорично це можна зобразити у вигляді натягнутої вертикально нитки, по якій клієнт, рухаючись знизу вгору, йде від заглибленого самоусвідомлення до ініціативного втілення свого потенціалу в життя. Таким чином, реалізується баланс між БУТИ та ДІЯТИ.

Загалом, із цього та інших прикладів консультативної практики можна зробити висновок про необхідність проявляти гнучкість у виборі технік для застосування, плануванні зустрічей, здійсненні процес-аналізу тощо. Кожен свій крок у процесі консультування потрібно рефлексувати, ставлячи собі запитання: «Що за цим стоїть»? Крім того, важливо довіряти силі творчої інтуїції, підкріпленої знаннями, адже саме завдяки їй вдається побачити приховані зв'язки та вигадувати нові форми роботи з клієнтом у його напруженому зусиллі збагнути світ і себе в ньому, щоби сповна актуалізувати вроджений потенціал і набуті функціональні здатності згідно з ідеалом самовдосконалення.

З наведених теоретичних аргументів і сюжету позитивно-терапевтичної допомоги клієнтові у процесі індивідуального консультування випливає висновок про величезний потенціал психотехнічних засобів та їхню реконструктивну здатність у гармонізації життя людини, оптимізації її руху-поступу до вершин самоактуалізації та ідеалів цілісного життєздійснення.

## **Список використаних джерел**

1. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. — М.: Медицина, 1996. — 464 с.
2. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов / Н. Пезешкиан. — СПб.: Речь, 2004. — 288 с.

### **Е. В. Карпенко**

аспирант,

Прикарпатский национальный университет имени В. Стефаника (г. Ивано-Франковск)

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА САМОПОМОЩИ СРЕДСТВАМИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ**

### **Резюме**

В статье представлены возможности использования психотехнических средств позитивной психотерапии в формате индивидуального консультирования с целью стимулирования саморазвития клиента в сбалансированном творчески-адаптивном векторе.

**Ключевые слова:** позитивная психотерапия, самопомощь, балансная модель, первичные и вторичные способности, базовый и актуальный конфликты, идентичность, консультирование.

### **E. Karpenko**

postgraduate,

Carpathian National University named after V. Stepanik (Ivano-Frankivsk)

## **ACTUALIZATION OF A PERSONAL SELF-ASSISTANCE POTENTIAL BY MEANS OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY**

### **Summary**

The possibility of using of positive psychotherapy's psycho-technical means in the format of individual consulting is presented in the article. The author reveals his concept in order to stimulate the client's ability to self-development in a balanced creative-adaptive vector.

**Key words:** positive psychotherapy, self-assistance, balance model, primary and secondary faculties, basic and actual conflict, identity, consulting.

УДК: 152.3+155.93+158.6

**Андрей Вячеславович Кернас**

аспирант,

Южноукраинский национальный педагогический университет

имени К. Д. Ушинского,

Институт психологии

## СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА-ЕДИНОБОРЦА СРЕДСТВАМИ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

В статье рассмотрена проблема усовершенствования и применения психологических технологий, направленных на развитие личности спортсмена-единоборца средствами регуляции эмоциональных состояний.

Предложена комплексная программа регуляции предстартовых эмоциональных состояний.

Проведен анализ результатов исследования.

**Ключевые слова:** совершенствование личностных качеств, программа регуляции предстартовых эмоциональных состояний.

**Постановка проблемы.** В настоящее время, когда общие показатели уровня спортивных достижений вплотную приблизились к естественным пределам человеческого тела, а уровень современной психологической науки и технического обеспечения человечества достиг высочайшей ступени своего развития, именно в психологическом сопровождении спортивной деятельности представляется возможным найти те новые неисчерпаемые резервы, которые позволяют существенно расширить естественные возможности человека. В данном контексте особенную актуальность приобретает проблема использования современных психологических знаний и средств технического прогресса в их органическом соединении, направленном на развитие личности спортсмена-единоборца средствами регуляции эмоциональных состояний.

К деятельности в спортивных видах единоборств приложимы все категории, характеризующие психологическую структуру любой профессионально-прикладной деятельности: идеология, цели, мотивы, средства, результат. Но вместе с тем существует и ряд различий. Человек, занимаясь изучением и совершенствованием технического выполнения приемов защиты и нападения, сознательно овладевает специфическим набором двигательных действий, навыками перемещения своего тела во времени и пространстве с помощью собственных усилий. В процессе этой деятельности он развивает необходимые ему физические качества (силу, быстроту, выносливость, ловкость, гибкость и т. д.), и совершенствует личностные качества [5, 6].

**Целью** данной статьи является привести подробное описание предложенной нами программы развития личности спортсмена-единоборца сред-

ствами регуляции эмоциональных состояний. Проанализировать результаты проведенного нами исследования.

**Объект** исследования — эмоциональные состояния спортсменов-единоборцев.

**Предмет** исследования — психологические особенности регуляции и формирования эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев.

В работе мы исходили из предположения о том, что:

одним из важнейших аспектов подготовки спортсменов высокой квалификации является психологическое сопровождение спортивной деятельности, позволяющее добиться значительного роста уровня спортивных достижений, существенно минимизировать психические и физические потери спортсменов.

В свою очередь наиболее важным в психологическом сопровождении спортивной деятельности является регуляция эмоциональных состояний спортсменов, оказывающая положительное влияние на развитие личности.

Преобладание того или иного эмоционального состояния, способствующего либо препятствующего осуществлению спортивной деятельности, зависит от силы и степени выраженности общих, присущих в той или иной степени каждому эмоциональному состоянию структурных компонентов.

**Задачи исследования:**

1) Осуществить теоретико-методический анализ проблемы регуляции эмоциональных состояний спортсменов, занимающихся различными видами единоборств; уточнить понятия и психологическое содержание феномена переживания эмоциональных состояний, возникающих при выполнении спортивной деятельности в различных видах единоборств; описать компоненты предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев.

2) Уточнить структурно-динамическую модель переживания эмоциональных состояний спортсменами, занимающимися различными видами единоборств.

3) Создать программу комплексного психологического исследования особенностей переживания предстартовых эмоциональных состояний спортсменов, занимающихся различными видами единоборств, и разработать на ее основе необходимый психодиагностический инструментарий.

4) Определить психологические особенности влияния эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев на результативность выполняемой ими спортивной деятельности.

5) Разработать и апробировать комплексную методику поэтапного воздействия, направленную на регуляцию и формирование оптимальных эмоциональных состояний, способствующих гармоничному развитию личности спортсменов и росту уровня спортивных достижений.

**Методы исследования:**

Теоретический анализ, обобщение и систематизация теоретических подходов и эмпирических результатов, которые содержатся в научно-исследовательских и научно-методических источниках, посвященных ис-



следуемой проблеме; эмпирические — наблюдение, беседа, тестирование, в ходе которого были использованы следующие методики психодиагностики: методика оценки психической надежности спортсмена Мильмана, методика исследования оперативной оценки самочувствия, активности и настроения САН, методика диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев И. Г. Павловой, А. В. Кернаса, методика шкалы произошедших со спортсменом изменений в процессе спортивной тренировочно-подготовительной деятельности И. Г. Павловой, А. В. Кернаса.

В работе также использовались шкалы самооценок в баллах работоспособности и нервно-психической активности Никифорова.

Исследование проводилось на базе факультета физического воспитания Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского и спортивных клубов города Одессы, культивирующих различные виды единоборств: кикбоксинг, каратэ, дзюдо, самбо, тайландский бокс, рукопашный бой, бокс.

В процессе эксперимента за двухлетний период нами было обследовано 209 человек в возрасте от 11 до 38 лет, в их числе МСМК — 8, МС — 14, 1-й разр. — 21, 2-й разр. — 28, 3-й разр. — 32.

Из проведенного нами анализа научно-исследовательской и научно-методической литературы мы можем сделать обобщающее заключение, согласно которому на настоящее время в психологии спорта выделяют три основных эмоциональных состояния спортсменов: предстартовая лихорадка, предстартовая апатия и боевая готовность [1, 2, 3, 4, 8].

Дадим краткую характеристику трем вышеуказанным эмоциональным состояниям.

Предстартовая лихорадка представляется в следующих особенностях. Основное, что определяет ее интенсивность и содержание, — это повышенное возбуждение нервно-психической сферы. Проявляется при большом желании достичь успеха, сопровождаемом сильным эмоциональным возбуждением, в эмоциональной сфере наблюдается неустойчивость переживаний (одни переживания быстро сменяются другими, противоположными по характеру), что в поведении приводит к капризности, упрямству и грубости, чрезмерной раздражительности, часто ведущей к напряженным отношениям с окружающими, вплоть до открытых конфликтов. Страдает память, внимание рассеяно (спортсмену чрезмерно сложно сосредоточиться, отвлекается на второстепенные детали), восприятие и представление отрывочны, понижается самокритичность, гибкость и логичность мышления, сон нарушен (медленное засыпание с мучительными сновидениями). Внешний вид такого спортсмена сразу позволяет определить его сильное волнение: руки и ноги дрожат, на ощупь холодные, черты лица заостряются, на щеках появляется лихорадочный пятнистый румянец, в глазах «лихорадочный» блеск, взгляд бегающий. Спортсмен проявляет суетливость, торопливость, неадекватно реагирует на обычные раздражители. Ухудшается способность к расслаблению, нарушается координация движений.

Эмоциональное состояние предстартовой апатии чаще всего бывает вызвано чрезмерным по силе оказываемого воздействия и длительным по времени своей продолжительности эмоциональным возбуждением спортсмена, на смену которому приходит торможение. Основной контингент страдающих от стартовой апатии — это те спортсмены, которые оказываются пораженными предстартовой лихорадкой. Если представить, что у человека есть «нервная энергия» то ее запасы за дни и часы «лихорадки» идут на убыль. Эта убыль тем больше, чем сильнее выражено лихорадочное состояние (Е. П. Ильин [4], Щербатых Ю. В. [8]), при рассмотрении эмоционального состояния предстартовой апатии характеризуют его терминологическим словосочетанием «перегорание спортсмена». Отмечая, что оно сопровождается ваготонией — преобладанием тонуса парасимпатической нервной системы и субъективно проявляется в виде понижения мотивации и общей слабости.

Эмоциональное состояние боевой готовности (воодушевление) однозначно признано подавляющим большинством авторов (В. Ф. Сопов [7], Е. П. Ильин [4], А. В. Алексеев [1, 2, 3], Ю. В. Щербатых [8] и др.) наиболее оптимальной формой, необходимой для достижения успеха в экстремальных быстро меняющихся условиях осуществляемой борьбы. Состояние боевой готовности характеризуется оптимальной степенью нервного и эмоционального возбуждения и наиболее благоприятно для выполнения соревновательной деятельности. Находясь в эмоциональном состоянии боевой готовности, спортсмен ощущает подъем сил, энергии и активности, у него возникает своеобразное вдохновение. Он уверен в успехе, с нетерпением ожидает старта, намерен с полной отдачей сил и до конца бороться за достижение цели. У него обострено восприятие, особенно специализированное. У спортсменов-единоборцев это выражается в ощущении силы и быстроты мышц, резкости и хлесткости удара, чувстве дистанции, своевременном реагировании и опережении действий соперника и т. д. Внимание сконцентрировано на предстоящей деятельности, мышление осуществляется быстро, характеризуется критичностью и гибкостью. Спортсмен обладает высокой помехоустойчивостью к неблагоприятным факторам (критическим замечаниям тренера, судейским ошибкам, негативной реакции зрителей, провокациям соперников и т. д.). К старту он готовится тщательно и организовано, ясно помнит, что ему надо учесть и использовать в своем выступлении. Находясь в эмоциональном состоянии боевой готовности спортсмен испытывает высокий уровень мотивации к предстоящей или осуществляемой им деятельности.

Таким образом, у спортсменов с преобладающим доминированием предстартового эмоционального состояния боевой готовности значительно возрастают потенциальные возможности в достижениях новых спортивных высот.

С целью развития профессионально важных качеств личности спортсмена-единоборца средствами регуляции и формирования эмоционального состояния боевой готовности нами была разработана комплексная программа психологического сопровождения спортивной деятельности в единоборствах.

Оригинальность и новизна предложенной программой регуляции эмоциональных состояний спортсменов, занимающихся различными видами единоборств, заключается в комплексном подходе к применению и последовательности поэтапного воздействия отобранных и скорректированных в сторону достижения положительного влияния на развитие личности спортсмена-единоборца и роста уровня спортивных достижений.

Так, в целях упорядочения в стадийности поэтапного воздействия на спортсменов комплексная методика была сформирована в три блока.

#### Блок А

На данном этапе целью является научить спортсменов с помощью методик влияния достигать релаксации и дремотного состояния.

Для решения данной задачи использовались следующие методики комплексного влияния:

Методы вербальной гетерорегуляции, применяемые в ходе беседы убеждения, рациональное внушение;

Нервно-мышечное расслабление;

Аутогенная тренировка.

#### Блок Б

На данном этапе целью является проведение методик, направленных на повышение эмоциональной устойчивости в стрессогенных ситуациях соревновательной деятельности путем многократного мнимого переживания (самостоятельного, или с помощью словесного комментирования ситуации, которая представляется, ассистентом).

Составляющие данного блока:

Идеомоторная тренировка;

Вариант гипно-идеомоторной тренировки «репортаж» В. П. Некрасова;  
Сенсибилизация.

При комплексном проведении всех вышеизложенных методик в целях усиления реалистичности обстановки соревнований использовались аудиозаписи, которые создают звуковой фон спортивного соревнования (аплодисменты болельщиков, команды судьи и тому подобное).

#### Блок В

На данном этапе нами ставилась цель по средствам звукового воздействия, в том числе и на уровне подсознания, достигнуть положительных результатов в направлении формирования у спортсменов доминирующего устойчивого эмоционального состояния боевой готовности и других профессионально важных качеств личности спортсмена-единоборца.

Для достижения поставленных целей с каждым спортсменом была проведена индивидуальная работа по составлению словесной формулы самовнушения на успех в спортивной деятельности, состоящей из пяти-семи положительных утверждений. После чего голос спортсмена был записан на аудиодиск. С целью усиления эффекта от внушения, которое, как известно, лучше происходит, когда человек находится в дремотном состоянии, нами было решено в одну из аудиозаписей включить сеансы аудиотренинга и

нервно-мышечного расслабления. Другая запись рекомендовалась для использования спортсменом во временном отрезке между их кратковременным пробуждением и последующим отхождением ко сну. Для этого спортсменам были даны указания в ночное время, предшествующее выходному дню, перед тем, как погрузиться в сон, положить рядом с собой в быстродоступном месте плеер с наушниками и установить таймер на срабатывание сигнала через 2,5–3 часа, после пробуждения одеть наушники и включить плеер. Затем повторить все действия, и так два-три раза за ночь.

## Выводы

Отсутствие системного подхода к психологическому сопровождению спортивной деятельности в массовом любительском и профессиональном спорте негативным образом отражается на общем показателе уровня спортивных достижений, в том числе и на международной арене, так и на здоровье нации в целом, в особенности детей и молодежи. К сожалению, многочисленные статистические данные свидетельствуют об усугублении существующего на настоящее время положения в отечественном спорте. В связи с чем возникает первоочередная задача, направленная на преобразование существующего положения и внесения кардинальных изменений, главным образом на уровне государственной программы, гарантирующей внедрение новых стандартов на практике.

По итогам же проведенной нами научно-исследовательской работы мы можем констатировать следующее:

Во-первых, психологическое сопровождение спортивной деятельности играет решающую, хотя и не единственную роль в достижении поставленной цели — победы.

Во-вторых, благодаря психологическому сопровождению спортивной деятельности можно существенно минимизировать психические и физические потери спортсменов.

В-третьих, наиболее важным при психологическом сопровождении спортивной деятельности является развитие профессионально важных качеств личности средствами регуляции эмоциональных состояний спортсменов.

В-четвертых, предрасположенность к доминирующему преобладанию того или иного эмоционального состояния в процессе занятий спортом во многом предопределена врожденными индивидуально-типологическими особенностями личности спортсмена. И лишь посредством упорной целенаправленной работы по проведению методик корректирующего воздействия можно добиться изменений в лучшую сторону.

В-пятых, на основании анализа и сопоставления данных психодиагностических методик, полученных до и после проведения программы корректирующего воздействия, а также наблюдения за ростом уровня спортивного мастерства, мы можем констатировать положительное влияние предлагаемой нами программы психологического сопровождения спортивной деятельности в различных видах единоборств как на состояние психического и физического здоровья спортсменов, так и на эффективность их

спортивной деятельности в целом. Также считаем необходимым обратить внимание на то, что при апробации изложенной нами методики не наблюдалось отрицательных факторов влияния ни в одной из исследуемых возрастных групп спортсменов.

### **Список использованных источников**

1. Алексеев А. В. Преодолей себя! Психологическая подготовка в спорте. — Изд. 5-е, перераб. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 352 с.
2. Алексеев А. В. Себя преодолеть. — М.: Физкультура и спорт, 2003. — 84 с.
3. Алексеев А. В. Система АГИМ. — М., 1995. — 90 с.
4. Ильин Е. П. Психология спорта. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
5. Кадочников А. А. Психологическая подготовка к рукопашному бою. — Ростов н/Д.: Феникс. Экспериментальный колледж Кубанской государственной академии физической культуры, 2003. — 125 с.
6. Келлер В. С. Деятельность спортсменов в вариативно-конфликтных ситуациях. — К., 1977. — 120 с.
7. Сопов В. Ф. Формирование образа оптимального боевого состояния методами рефлексии в процессе психологической подготовки хоккеистов // Теория и практика физической культуры. — 2006. — № 6. — С. 25–27.
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с.

**А. В. Кернас**

аспирант

### **СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СПОРТСМЕНА-ЄДИНОБОРЦЯ ЗАСОБАМИ РЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ**

#### **Резюме**

У статті досліджено проблему удосконалення і застосування психологічних технологій, направлених на розвиток особи спортсмена-единоборця засобами регуляції емоційних станів. Запропоновано комплексну програму регуляції передстартових емоційних станів. Проведено аналіз результатів дослідження.

**Ключові слова:** вдосконалення особистісних якостей, програма регуляції передстартових емоційних станів.

**A. Kernas**

postgraduate

**MODERN PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF ATHLETE OF MARTIAL ARTS BY MEANS OF EMOTIONAL STATES REGULATION**

**Summary**

The article deals with the problem of improvement and application of psychological technologies, aimed at personal development of sportsman of martial arts by means of emotional states regulation. A program for regulation of prestarting emotional states of martial arts' athlete has been suggested. The analysis of study results was carried out.

**Key words:** improvement of personal qualities, program for regulation of prestarting emotional states.

**Олександр Олександрович Котляр**

аспірант

Інститут соціальної та політичної психології АПН України

## ТИПОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ УПОДОБАНЬ ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження з виявлення впливу психологічних механізмів на структуру репрезентації політичних уподобань. Деталізовано змістовні та функціональні особливості виявленої типології психологічних механізмів.

**Ключові слова:** політичні уподобання, політична свідомість, психологічні механізми, вторинний факторний аналіз.

### Постановка проблеми

Дослідження проблеми психологічних механізмів в політичній психології займає достатньо важливе місце, оскільки пояснює ключові аспекти, що визначають індивідуально-психологічний простір особистості, тобто те, завдяки чому і як формується і функціонує політична свідомість. Як відомо, політична поведінка індивіда залежить від цілої низки детермінант, визначальними серед яких є психологічні механізми. Дія та вплив таких механізмів на поведінку суб'єкта і по сьогодні залишається одним із пріоритетних напрямків дослідження в політичній психології.

Проблемою дослідження феномена психологічних механізмів займається значна кількість науковців: як вітчизняних (Г. Андрєєва, О. Артем'єва, В. Васютинський, В. Петренко, О. Петрунько, Д. Позняк, В. Татенко, Г. Циганенко та ін.), так і закордонних (Т. Габор, Р. Далтон, Д. Кіндер, М. Коссовська, С. Ліпсет, Р. Ніємі, М. Палдам, С. Роккан, Р. Хакфелд та ін.).

За визначенням Л. І. Анциферової психологічні механізми виступають як «закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворення в результаті чого з'являються різні новоутворення, змінюється рівень організації особистісної системи та режим її функціонування» [1, с. 8]. На думку М. С. Яницького, психологічний механізм виступає як компонент процесу розвитку, що виглядає як система засобів та умов, які забезпечують цей розвиток [2, с. 60]. Психологічні механізми мають неоднозначний характер тлумачення та розуміння в науковому контексті: з одного боку, вони виступають у якості регуляторів процесів інтеріоризації соціально-політичних впливів, а з іншого — їх екстеріоризації. Натомість В. Васютинський підкреслює, що «актуальна поведінка індивіда цілковито визначається двома групами чинників: диспозиційними

і ситуативними. Диспозиційні чинники опосередковано містять у собі весь досвід попереднього індивідуального життя, а за ситуаційними чинниками стоїть широкий соціально-середовищний контекст» [3, с. 147]. Як зазначає Д. Ольшанський, психологічні механізми виникають і функціонують на двох рівнях: соціально-психологічному та індивідуальному. На *соціально-психологічному рівні*, політичні цілі і цінності особистості транслиуються системою як через великі, так і через малі групи, членом яких і є індивід. На основі безпосереднього спілкування і взаємодії людина залучається до елементів політичної системи на життєвому рівні, виробляючи емоційне до них відношення (*емоційний паттерн*). На *індивідуальному рівні* механізми політичної соціалізації виступають як індивідуально-психологічні структури, на основі яких поступово і формуються ті потреби, мотиви, настанови і стереотипи, що потім керують свідомістю і входженням людини в політику (*смісловий паттерн*) [4, с. 275].

Тож важливим напрямком дослідження даної статті стає необхідність з'ясування того, які типи психологічних механізмів впливають на систему політичних уподобань. Структура дослідження передбачала виявлення психологічних механізмів в різних групах студентської аудиторії. Загалом в дослідженні прийняло участь 164 студенти з 2-го по 4-й курси, з них: Чернігівського юридичного коледжу (правознавство) — 64 особи; Чернігівського педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка (історія) — 50 осіб та (психологія) — 50 осіб.

В дослідженні було використано 9 стандартизованих опитувальників з виявлення психологічних механізмів: Опитувальник Плучика — Келлермана — Конте; Тест-опитувальник самовідношення В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв; Методика діагностики емпатійних здібностей В. В. Бойко; Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда; Індикатор копінг-стратегій Д. Амірхана; Вимірювання раціональності; Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні В. В. Бойко; Методика діагностики стратегій імпульсивної поведінки в конфліктних ситуаціях; Методика Q-сортування. Для виявлення змісту політичних уподобань було використано авторський опитувальник Ставлення до політики.

Таким чином, основним завданням нашого дослідження було з'ясування того, які *психологічні механізми впливають на процес актуалізації політичних уподобань політичної свідомості студентської молоді*.

Для реалізації поставленого завдання нами було проведено диференціацію вибірки на три групи, для кожної із яких було використано відповідний набір опитувальників. Для кожної з трьох груп використовувався набір з трьох стандартизованих та одного авторського опитувальника.

Із метою докладнішого з'ясування семантичної структури психологічних механізмів нами було здійснено факторний аналіз простору отриманих: для *I групи* 225 ознак; для *II групи* 194 ознаки; для *III групи* 206 ознак. Однак, результати факторного аналізу загального масиву даних мали достатньо розпорошену структуру (12–16 факторів, що описували більше 50 % дисперсії). Для уніфікації змістовної частини результатів та



відокремленням другорядних ознак нами було застосовано процедуру *вторинного факторного аналізу*. Суть останнього полягала у виокремленні вибіркового масиву даних за принципом відбору ознак, які мають найбільше навантаження в кожному із виділених факторів факторного аналізу загального масиву даних. У результаті вторинної факторизації для II та III групи виділилися по чотири фактори, для I групи виділилися п'ять факторів, які сукупно для кожної із груп пояснюють більше як 50 % дисперсії вибіркового масиву даних.

Деталізований аналіз результатів проведеного дослідження.

1. Факторний аналіз ознак в групі № 1 загальною дисперсією 51,174 %.

Фактор 1. Регресія соціальної ідентичності — самоприниження. Дисперсія: 14,486 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Неприємності в моєму житті часто бувають через мій кепський характер	0,671
2	Я сам намагався багато в чому себе переробити	0,625
3	Про себе я можу сказати, що принижую себе сам	0,585
4	Гадаю, що інші в цілому оцінюють мене достатньо високо	0,563
5	Коли я бачу себе очима люблячої мене людини, то мене неприємно дивує те, наскільки мій образ далекий від реальності	0,461
6	Я засмучуюся, коли на мене ніхто не звертає уваги	0,461
7	Я завжди звертаю увагу на кращу сторону життя	- 0,524
8	Якщо б мені доводилось сьогодні підбивати підсумки свого життя, то я міг би сказати із упевненістю, що воно було зрозумілим	- 0,587
9	Найчастіше я не задовольняюсь своїми планами та вчинками	- 0,655
Фактор 2. Проекція соціальної стабільності — інертність. Дисперсія: 11,078 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Коли я сперечаюсь, мені особливе задоволення дає можливість вказувати іншому на помилки в його судженнях	0,703
2	Якщо хтось буде сумніватися в моїх здібностях, то мені, зважаючи на таке ставлення, доведеться демонструвати свої здібності	0,664
3	Більш за все я не люблю лицемірних та нецирих людей	0,635
4	Я цілком довіряю своїм раптовим бажанням	0,628
5	Я драгуюся, якщо не можна довіряти іншим	0,592
6	Якщо оточуючі виявляють ознаки знервованості, я зазвичай залишаюсь спокійним	- 0,517
Фактор 3. Заміщення психологічної нерівноваженості — невпевненість. Дисперсія: 9,840 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Я дуже злюся, якщо мене хтось зачепить	0,656
2	Коли я керую машиною, то в мене часто виникає бажання розбити чужий автомобіль	0,654
3	Навряд чи мене можливо кохати по-справжньому	- 0,542
4	Люди, що завдяки скандалу досягають мети, викликають у мене неприємні враження	- 0,679

Фактор 4. Закрита політика — дезінтегрованість. Дисперсія: 8,629 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Темна політика	0,645
2	Коли я бачу себе очима люблячої мене людини, то мене неприємно дивує те, наскільки мій образ далекий від реальності	0,442
3	Якщо хтось мною нехтує, то в мене може з'явитися думка про самогубство	- 0,417
4	Непрозора політика	-0,584
Фактор 5. Закрита політика — дезінтегрованість. Дисперсія: 7,141 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Випадковому знайомому я скоріш за все здамся приємною людиною	0,709
2	Іноді мені здається, що якщо якась мудра людина змогла б мене побачити наскрізь, вона зрозуміла б, який я нікчемний	0,552
3	Коли я бачу себе очима люблячої мене людини, мене вражає те, наскільки мій образ далекий від реальності	0,453
4	Мені рідко зустрічаються люди, яких би я розумів із перших слів	0,421

2. Факторний аналіз ознак в групі № 2 загальною дисперсією 53,093 %.

Фактор 1. Соціальна непристосованість узалежнення — уникнення, потурання фантазіям. Дисперсія: 17,901 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Часто погіршується настрої	0,868
2	Бойться того, що про нього подумують інші	0,820
3	Часто відчуваю себе пригніченим	0,784
4	Фантазує про те, що все могло бути інакше	0,649
5	Буває, що пліткую	0,538
6	Приймаючи, здавалось би, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей	0,497
7	Часто замість того, щоб обдумувати рішення, починаю мріяти про те, що навряд чи збудеться	- 0,625
Фактор 2. Соціальна стабільність — домінування. Дисперсія: 15,979 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Людина з привабливою зовнішністю	0,827
2	Людина приємна, відкрита до інших	0,818
3	Честолюбний, небайдужий до успіху, намагається бути серед кращих	0,732
4	Вважає себе цікавою людиною — привабливим як особистість, помітним	0,721
Фактор 3. Соціальна залученість — прийняття себе. Дисперсія: 9,795 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Завжди каже тільки правду	0,688
2	Намагається покладатися на свої сили, не розраховуючи на інших	0,678
3	Найважче боротися з самим собою	0,557
4	Найчастіше мені не вдається досягнути поставленої мети	- 0,805

Фактор 4. Відкрита політика — рецептивна політика. Дисперсія: 9,418 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Політики багато обіцяють народові задля одержання бажаного кредиту довіри, не замислюючись над їх виконанням	0,824
2	Конфліктна політика	0,786
3	Прозора політика	- 0,755

3. Факторний аналіз ознак в групі № 3 загальною дисперсією 54,506 %.

Фактор 1. Раціоналізація поведінки — самозаспокоєння. Дисперсія: 21,214 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Бачив зворотну сторону	0,921
2	Концентрувався на наступному етапі ситуації	0,866
3	Віддалився від інших	0,693
4	Застосував всі необхідні дії у відповідності до даної ситуації	0,616
5	Намагається оточити себе однодумцями	0,529
6	Прийняв як невідворотне	0,515
7	Використовував способи самозаспокоєння	0,503
Фактор 2. Уникнення — відстороненість від інших. Дисперсія: 13,326 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Не схильний створювати дуже тісні відносини з близькими	0,811
2	Не давали іншим пізнати, в чому суть справи	0,727
3	Використовував способи самозаспокоєння	- 0,600
4	Відвертий у групі	- 0,784
Фактор 3. Хаотична — рецептивна політика. Дисперсія: 10,785 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Політична нестабільність	0,875
2	Безперервна боротьба політиків	0,849
3	Політики багато обіцяють народові задля одержання бажаного кредиту довіри, не замислюючись над їх виконанням	0,760
Фактор 4. Соціальна толерантність — узалежнення, уникнення проблем. Дисперсія: 9,181 %.		
№	Ключові ознаки фактора	Навантаження
1	Піти на поступку своєму колезі аби уникнути протистояння і спротиву	0,736
2	Намагатися знайти щось добре в ситуації	0,496
3	Схильний до протиставлення лідера	- 0,451
4	Зберігає той же стиль дій	- 0,489

Отримані результати вторинного факторного аналізу репрезентували відповідно три групи психологічних механізмів, які визначають зміст політичних уподобань. Більшість виявлених механізмів (факторів) в кожній із груп мають певну семантичну близькість між собою, що виявляється у змісті артикульованих ними тенденцій категоріального простору. Структура виявлених механізмів має біполярний характер.

Загалом треба відмітити декілька ключових особливостей виявлених психологічних механізмів, зокрема:

– для першої групи найбільш значимим виявились механізми, що характеризують потребу самоідентичності особистості, пошук захисту, ірраціональні способи уникнення відповідальності, закрити політику та соціально-політичну дезінтегрованість особистості в контексті політичного вибору;

– для другої групи найбільш значимим виявились механізми, що характеризують внутрішні конфлікти — розчеплення особистості, підкреслюють раціонально-ринковий характер політики, однак разом з тим об'єктивують процеси соціальної інтегрованості та відстороненості, політичного узалежнення та суб'єктивного прагматизму. Іншою тенденцією психологічних механізмів є пошук способів вирішення проблем, соціальної залученості та політичного і особистісного самоствердження;

– для третьої групи найбільш значимим виявились механізми, що характеризують раціональність поведінки та рефлексію власних переживань, афіляцію свободи, уникнення перешкод та пошуку ідеальної політики, актуалізацію прагматичної та радикальної політики, усвідомлення складності політики і, як наслідок втрати сенсу життя та пошуку соціальних компромісів.

Як видно із отриманих результатів, в основному виявлені механізми вирізняють два рівня тенденцій: перший — пов'язаний із особистісними переживаннями, мотивацією, самооцінкою та ставленням до інших; другий — характеризує політичну залученість, оцінку політики та політичних процесів, а також ставлення до політики. Зауважу, що виявлені психологічні механізми актуалізували певний зміст в контексті конкретної групи студентів і не мають розповсюдження на інші, оскільки це не доведено емпірично.

Тож наступним кроком дослідження стало з'ясування того, яким чином виокремлені психологічні механізми в трьох групах пов'язані між собою. Чи існує спільна основа в категоріальному просторі отриманих механізмів трьох груп? Для цієї процедури нами було використано кореляційних аналіз вибіркового масиву даних. Здійснений кореляційний аналіз вибіркового масиву даних трьох груп дозволив нам виокремити на рівні  $p=0,05$  % три найбільш виразні констеляції психологічних механізмів. Модель психологічних механізмів представлено в таблиці 1.

## Висновки

Таким чином, завдяки ґрунтовному аналізу емпіричних даних та математико-статистичним процедурам їх обробки вдалося виявити уніфіковану структуру психологічних механізмів, які впливають на зміст політичних уподобань. До таких механізмів нами були віднесені: 1) *проекція соціальної успішності — раціоналізація самоідентичності*; 2) *регресія поведінки, узалежнення — уникнення проблем, самоприниження*; 3) *відкрита толерантна політика — закрити, рецептивна (ринкова) політика*.

Загалом, психологічні механізми включають в себе сукупність факторів, умов, закономірностей взаємодії людини з оточуючою дійсністю, що забезпечує функціонування особистості у світі. З цього випливає, що психологічні механізми стають одними із визначальних психологічних інструментів детермінації структури політичних уподобань.

Таблиця 1

**Уніфікована структура об'єднуючих механізмів за результатами кореляційного аналізу вибіркового масиву даних факторів трьох груп**

Структура психологічних механізмів	Групи респондентів. Назви основних факторів, які репрезентують виявлені в групах психологічні механізми детермінації політичних уподобань		
	I група	II група	III група
Проекція соціальної успішності — раціоналізація самоідентичності D=67,91 % r=0,506*	Фактор 2. Проекція соціальної стабільності — інертність D=11,078 %	Фактор 2. Соціальна стабільність — домінування D=15,979 %	Фактор 1. Раціоналізація поведінки — самозаспокоєння D=21,214 %
	Фактор 3. Заміщення психологічної невірності — невпевненість D=9,840 %	Фактор 3. Соціальна залученість — прийняття себе D=9,795 %	
Регресія поведінки, узалежнення — уникнення проблем, самоприниження D=61,48 % r=0,467*	Фактор 1. Регресія соціальної ідентичності — самоприниження. D=14,486 %	Фактор 1. Соціальна непристосованість узалежнення — уникнення, потурання фантазіям D=17,901 %	Фактор 2. Уникнення — відстороненість від інших D=13,326 %
	Фактор 5. Відстороненість — пригніченість D=7,141 %		Фактор 4. Соціальна толерантність — узалежнення, уникнення проблем D=9,181 %
Відкрита толерантна політика — закрита, рецептивна (ринкова) політика D=29,38 % r=0,445*	Фактор 4. Закрита політика — дезінтегрованість D=8,629 %	Фактор 4. Відкрита політика — рецептивна політика D=	Фактор 3. Хаотична — рецептивна політика D=10,785 %

\* — рівень похибки p=0,05

**Список використаних джерел**

1. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — С. 3–18.
2. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с.
3. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади. — К., 2005. — 492 с.
4. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. — Екатеринбург: Деловая Книга, 2002. — 496 с.

**А. А. Котляр**

аспирант,

Институт социальной и политической психологии АПН Украины

**ТИПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ  
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ  
ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Резюме**

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление влияния психологических механизмов на структуру репрезентации политических предпочтений. Детализировано содержание и функциональные особенности психологических механизмов.

**Ключевые слова:** политические предпочтения, политическое сознание, психологические механизмы, вторичный факторный анализ.

**A. Kotlyar**

postgraduate

**TYPES OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF REPRESENTATION  
OF POLITICAL PREFERENCES OF THE POLITICAL CONSCIOUSNESS  
OF STUDENTS**

**Summary**

In this article the results of empirical research dedicated to influence of psychology mechanism on structure political preference were presented. The content and functional peculiarities of psychology mechanism were detailed.

**Key words:** political preference, political consciousness, psychology mechanism, second factor analyses.

**Юрий Крутенко**

старший преподаватель,  
Одесский государственный университет внутренних дел

## ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПОДГОТОВКЕ ВОДИТЕЛЕЙ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

В данной статье автор использует методики, с помощью которых необходимо определить у водителей транспортных средств развитие всех процессов познавательной сферы, в первую очередь зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, развития регуляции эмоциональными состояниями, а также определить место психологической подготовки водителей в системе дорожного движения

**Ключевые слова:** безопасность дорожного движения, система, психологическая подготовка водителей.

Постановка проблемы. В учебных заведениях как системы МВД, так и МоН Украины практически не используется психологическая подготовка водителей. Однако, по нашему мнению, от ее зависит безопасность дорожного движения, что в итоге может приводить к совершению дорожно-транспортных происшествий.

Цель и задание. Определить при помощи используемых методик у водителей транспортных средств развитие всех процессов познавательной сферы, в первую очередь зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, а также развития регуляции эмоциональными состояниями.

В условиях ускоренных темпов автомобилизации особенно острой стала проблема обеспечения безопасности дорожного движения. Управление современным автомобилем предъявляет высокие требования к психике человека. Водитель за рулем автомобиля выполняет функции оператора автоматизированной системы управления «человек — машина», но с той разницей, что, кроме человека и машины, есть еще один компонент этой системы, значительно увеличивающий объем поступающей информации, — дорога. При современных скоростях, развиваемых автомобилями, и интенсивности движения часто возникает необходимость в приеме и переработке человеком за рулем автомобиля обширной информации, поступающей из внешней среды, вследствие чего повышается темп выполнения действий по управлению автомобилем — сохраняется или изменяется направление и скорость движения.

Надежность работы человека при управлении автомобилем, то есть способность его безотказно выполнять работу в определенных условиях и в течение определенного времени, по нашему мнению, во многом зависит от психологических особенностей подготовки водителей транспортных средств. Не случайно подавляющее большинство (около 80 %) дорожно-транспортных происшествий происходит по вине водителя, а не автомобиля

или дороги. Статистические данные прошлых лет свидетельствуют о ежегодном увеличении количества ДТП: так, в среднем каждый год погибают около 6,5 тыс. чел. и получают травмы разной степени тяжести более 50 тыс. чел.

Нами были поставлены задачи: определить у водителей транспортных средств развитие всех процессов познавательной сферы, в первую очередь зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, а также развития регуляции эмоциональными состояниями; определить место психологической подготовки водителей в системе дорожного движения, так как, по нашему мнению, недостаточная психологическая подготовленность водителей влияет на безопасность дорожного движения, что в итоге приводит к совершению дорожно-транспортных происшествий.

При исследовании мы руководствовались психологическими тестами, которые освещены в специальной литературе и обеспечивают достоверность получения результатов

Исследовательская работа проводилась на базе Одесского государственного университета внутренних дел, училища профессиональной подготовки сотрудников милиции ГУМВД в Одесской области и Автодорожного техникума Одесского национального политехнического университета с 2005 по 2010 год.

*Под нашим наблюдением находились субъекты в количестве 334 человек. Из них на базе Одесского государственного университета внутренних дел в исследовании приняли участие — 122 человека; училища профессиональной подготовки сотрудников милиции ГУМВД в Одесской области — 115 человек; Автодорожного техникума Одесского национального политехнического университета — 97 человек.*

*Основной возраст субъектов колебался от 18 до 30 лет. Возрастные параметры представлены следующими показателями: 18 лет — 55 человек; 19 лет — 47 человек; 20 лет — 75 человек; 21 год — 56 человек; 22 года — 49 человек; 23 года — 16 человек; 24 года — 14 человек; 25 лет — 10 человек; 28 лет — 7 человек; 30 лет — 5 человек. Анализ возрастных данных среди исследуемых субъектов представлен в табл. 1.1.*

Проведенный анализ возрастных параметров в группах показал, что наибольшее количество исследуемых пришлось на возраст от 20 до 22 лет — 180 человек, что составило 54 %; от 18 до 19 лет — 102 человека, или 31 %; на возраст от 23 до 30 лет — 52 человека, или 16 %.

Методы исследования проводились у испытуемых с целью изучения в них развития процессов познавательной сферы, в первую очередь, зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, а также развития регуляции эмоционального состояния.

С целью решения поставленных задач в работе использован ряд методов для обеспечения объективности исследования:

**1. Метод теоретического анализа и обобщения их научно-методических материалов.** Он использован с целью получения исходных данных для разностороннего исследования, возможностей подробной дифференциации и



структуризации индивидуальных особенностей, личностно поведенческих свойств у субъектов, позволил шире познакомиться с исследуемой проблемой, определить направление нашей работы, выделить основные положения и наметить дальнейшие пути исследования.

Таблица 1.1

**Распределение исследуемых групп по возрастному признаку**

Возраст испытуемых (кол-во полных лет)	<i>Вид учебного заведения, количество испытуемых (n и п %)</i>							
	<i>ОГУВД*</i>		<i>УППРМ ГУМВД в Од. обл.**</i>		<i>АДТ ОНПУ***</i>		<i>Итого</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
18	16	13	-	-	39	40	55	16
19	13	11	-	-	34	35	47	14
20	59	48	-	-	16	17	75	22
21	26	21	22	19	8	8	56	17
22	8	7	41	36	-	-	49	15
23	-	-	16	14	-	-	16	5
24	-	-	14	12	-	-	14	4
25	-	-	10	9	-	-	10	3
28	-	-	7	6	-	-	7	2
30	-	-	5	4	-	-	5	2
Итого	122	37	115	34	97	29	334	100

Примечание: \*ОГУВД — Одесский государственный университет внутренних дел; \*\*УППРМ — Училище профессиональной подготовки работников милиции; \*\*\*АДТ ОНПУ — Автодорожный техникум Одесского национального политехнического университета.

**2. Исторический метод.** Он использован нами с целью выявления длительности изучения данной проблемы. Исторический метод позволил установить следующее. «Транспортной психологией» стали заниматься в первых двух десятилетиях прошлого столетия. У истоков транспортной психологии стоял немецкий психолог Гуго Мюнстенберг, опубликовавший в 1910 году первую работу по профессиональной оценке действий водителей городского транспорта и их водительского соответствия требованиям безопасности движения. Ученые указывают, что в тот период отсутствовала система в деятельности транспортных психологов, а были лишь некоторые практические работы отдельных специалистов.

**3. Системно-структурный метод.** Он использован нами с целью определения, дифференцирования и структурирования психологических особенностей подготовки водителей, разработки системы психолого-организационных мероприятий психолого-профилактической направленности и прогнозирования.

**4. Метод психодиагностического обследования.** Он был проведен с целью изучения некоторых процессов познавательной сферы и доминирующего эмоционального состояния. Данный метод включает ряд методик, направленных на изучение внимания, восприятия, кратковременной и долговременной памяти и пристрастного мышления. Нами применялись следующие методики:

**4.1. Корректирующая проба.** Испытуемым предъявлялся бланк с различными буквами в количестве 40 рядов по 40 букв в каждом. Они должны были в каждом ряду вычеркнуть определенную букву, которая стоит первой. Работа проводится на время с требованием максимальной точности. Время работы — 5 минут. Объем внимания определялся по количеству зачеркнутых букв С (из 199 возможных знаков «С» без усложнения задания) и (из 27 знаков возможных «С после буквы К» — с усложнением задания).

Объем внимания определяли по формуле:

$$M = \frac{\sum S^2}{N},$$

$\sum$  — сумма  $S^2$  всех испытуемых;

$N$  — количество испытуемых.

Концентрация внимания определялась по количеству допущенных ошибок в заданиях.

Индекс точности внимания определяли по формуле:

$$K = \frac{S^2}{N},$$

$K$  — концентрация внимания;

$S^2$  — число строк таблицы, проработанных испытуемыми;

$n$  — количество испытуемых.

Индекс утомления, который определяли по формуле:

$$ИУ = \frac{S}{K_0}.$$

$S$  — количество строк;

$K_0$  — количество ошибок.

Изучение свойств внимания проводилось по двум критериям: без усложнения и при усложнении задания.

#### **4.2. Зрительное восприятие предметов и изображений:**

**4.2.1. Восприятия перечеркнутых фигур.** Методика направлена на зрительное восприятие предметов, является одной из наиболее важных сторон изучения высших зрительных функций. Зрительно воспринимаемый предмет или его изображение, как правило, является комплексным зрительным раздражителем, для правильного восприятия которого необходим ряд условий. К этим условиям относится рассмотрение объекта, выделение его существенных (сигнальных) признаков, установление отношений этих признаков и синтез их в известные группы, которые определяют конечное восприятие зрительного объекта.

**4.2.2. Восприятия фигур, наложенных друг на друга.** Методика направлена на зрительное восприятие предметов. Испытуемые должны выделить нужное изображение, отделить его от посторонних элементов фона или

раздельно воспринять контуры нескольких фигур, наложенных друг на друга.

**4.2.3. Восприятие замаскированных зрительных структур (по Готтшальдту).** Методика направлена на исследование активного зрительного восприятия фигур. Испытуемые должны выделить фигуру, замаскированную в другой, более сложной структуре.

**4.2.4. Восприятие выделенных фигур на шахматной доске.** Методика направлена на зрительное восприятие фигур. Испытуемым необходимо выделить из однородной сетки (например, из шахматной доски) заданную фигуру, которую испытуемый должен себе ярко представить и которую он должен выделить, обводя пальцем контур этой фигуры.

**4.3. Методика заучивания 10 слов.** Она направлена на изучение кратковременной и долговременной памяти. Испытуемым называют 10 слов, после чего они записывают количество запомнившихся слов в любом порядке, и так 4–6 раз.

**4.4. Изучение мышления: анализ фигуры с ее мысленным поворотом:**

**4.4.1. Проба с параллелограммом.** Она направлена на изучение исследования пространственного мышления. К методике на зрительную ориентировку в пространственных отношениях примыкает проба с параллелограммом, выходящая за пределы исследования высших зрительных функций и посвященная анализу тех пространственных синтезов, которые являются основой сложной конструктивной деятельности и операций пространственного мышления. Представлена методика, которая требует особенно четкой сохранности зрительно-пространственных представлений и использована для обнаружения их стертых дефектов, при которых испытуемому предлагают мысленно изменить положение предлагаемой фигуры для того, чтобы установить ее тождество с предложенным образцом.

**4.4.2. Проба «рук».** Она направлена на изучение исследования пространственного мышления. Методика проба «рук» выбрана нами для изучения зрительной ориентировки пространственных отношений. Испытуемому необходимо установить, какая рука — правая или левая — изображена на рисунке.

**5. Изучение эмоциональных состояний:**

**5.1. Методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина.** Она выбрана нами, поскольку направлена на определение самооценки уровня тревожности (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности как устойчивой характеристики человека. Ученые отмечают, что личностная тревожность характеризует устойчивую склонность личности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации эмоциональным состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации.

**5.2. Проективная методика «Рисуночный тест ДАМ».** Она избрана нами, поскольку направлена на исследование внутреннего состояния личности и, в первую очередь, его эмоционального состояния. Тест включает

8 основных шкал: невротичность, депрессивность, реактивная агрессивность, спонтанная агрессивность, эмоциональная лабильность, личностная тревожность, внутренний дискомфорт, аутистичность. Из всех шкал по результатам исследования нами были выбраны следующие: реактивная и спонтанная агрессивность, личностная тревожность, внутренний дискомфорт как наиболее важные для определения эмоционального состояния водителей и имевшие наиболее негативные показатели. Испытуемому предлагали три листа белой стандартной бумаги А-4 и набор цветных карандашей, включающий 8 основных цветов, определенных М. Люшером — синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый. Используя цветные карандаши, испытуемый на одном листе рисует дерево, на другом — автопортрет, на третьем — местность.

Полученные результаты сводились в таблицы, проводился их анализ, выявление тенденций в развитии познавательных процессов у курсантов, их умение регулировать свое эмоциональное состояние, которые обеспечивают осуществление безопасности системы дорожного движения путем оценки сравнительного анализа полученных данных.

*Выявлены, дифференцированы, структурированы взаимосвязи и взаимозависимости между различными группами обследуемых.*

Анализ результатов исследования обуславливает решение поставленной нами цели и задачи — определение места психологической подготовки водителей транспортных средств в системе дорожного движения.

Таким образом, используемые методы позволили нам исследовать у субъектов развития всех процессов познавательной сферы, в первую очередь, зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, а также развития регуляции эмоциональными состояниями.

Вывод: данный комплекс методик дает наиболее полную информацию и показывает направление дальнейшей коррекционной программы.

### **Список использованных источников**

1. Глушко О. В., Клюев Н. В. Труд и здоровье водителя автомобиля. — М.: Транспорт, 1976. — 176 с.
2. Иванов В. Н. Наука безопасного управления автомобилем. — М.: Астрель, 2004. — 141 с.
3. Леонтьева А. Н. Восприятие и деятельность — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 362 с.
4. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М.: МГУ, 1969. — 504 с.
5. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М.: Высшая школа, 1984. — 174 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2003. — 713 с.
7. Тімовський О. А., Дерех З. Д., Заворицький Ю. Є. Основи безпечного керування дорожніми транспортними засобами. — К.: Арий, 2007. — 160 с.

**Ю. Крутенко**

старший викладач,

Одеський державний університет внутрішніх справ

## **ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ В ПІДГОТОВЦІ ВОДІЇВ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ**

### **Резюме**

В даній статті автор використовує методики, за допомогою яких необхідно встановити у водіїв транспортних засобів розвиток усіх процесів пізнавальної сфери, у першу чергу зорового сприйняття, зорово-просторового орієнтування, розвиток регуляції емоційного стану, а також встановити місце психологічної підготовки водіїв в системі дорожнього руху.

**Ключові слова:** безпека дорожнього руху, система, психологічна підготовка водіїв.

**Y. Krutenko**

Senior teacher,

Odessa state university of internal affairs

## **PSYCHODIAGNOSTIC ASPEKT IN PREPARATION OF DRIVERS OF TRANSPORT VEHICLES**

### **Summary**

In this article an author uses methods by which it is necessary to define development of all procesov of cognitive sphere for the drivers of transport vehicles, above all things visuognosis, visile-spatial orientation, development of adjusting the emotional states, and also to define the place of psychological preparation of drivers in the system of travelling.

**Key words:** safety of travelling motion, system, psychological preparation of drivers.

**Тетяна Федорівна Пригара**

ст. викладач,

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,  
Карпатський інститут підприємництва,  
кафедра психології та педагогіки

**ТРЕНІНГ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

У даній статті розглядається тренінг як один з методів навчання, а також розвитку особистості студента. Цей метод навчання розглядається в призмі новітніх підходів до системи освіти та підготовки спеціалістів у різних галузях навчання, особливо у сфері підготовки практичних психологів. Особлива увага приділяється соціально-психологічному тренінгу, психогімнастичним вправам та досвіду окремих тренінгових шкіл.

**Ключові слова:** тренінг, тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності, тренінг креативності, психогімнастичні вправи.

Соціальні зміни, які переживає наше суспільство, своєю чергою вимагають змін в системі освіти та модифікацію основних підходів до вивчення нових спеціальностей, що є актуальними та затребуваними. В таких умовах постає необхідність вивчення нових методів навчання та здійснення аналізу їхньої ефективності.

Одним з нових методів навчання, а також розвитку особистості студента є тренінг. Упродовж ХХ століття тренінг як засіб адаптації людини до професійної діяльності, перепрограмування поведінки та діяльності людини отримав широке визнання і впровадження у різні сфери людської діяльності. В останні роки практична психологія з кожним роком усе ширше використовує групові форми роботи, а також методи психологічного впливу і навчання, серед яких особливе місце займають тренінги. Вони є найбільш динамічними в розвитку методології й методів психології. Своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною й груповою рефлексією та іншими явищами тренінг приваблює всіх його учасників і зацікавлює тих, хто не брав у ньому участі.

Отже, мета даної статті полягає у вивченні та аналізі тренінгу як одного з найкращих та новітніх методів як навчання студентів, так і розвитку їхніх особистостей.

Відповідно до мети, ставимо такі завдання:

- проаналізувати важливість тренінгу в системі сучасної освіти;
- дослідити різні методології проведення тренінгу;
- виокремити найважливіші тренінгові школи та проаналізувати їхню ефективність.

Одним із показників високого рівня розвитку освіти в країні є створення і функціонування психологічної служби в різних сферах життя. У роз-

винутих країнах така служба існує, проте в нас вона перебуває в стадії зародження [8, с. 4].

Сьогодні значна увага приділяється інтерактивним методам навчання, що здійснюються із застосуванням навчальних комп'ютерних програм, які реалізують діяльнісний підхід до навчання. Засобами реалізації зазначеного підходу слугують комплекси програмно-апаратних засобів (комп'ютер, мультимедійний проектор та сенсорна дошка), які забезпечують можливість організації навчально-пізнавальної діяльності шляхом інтерактивного навчання. Інтерактивні методи навчання захоплюють студентів, пробуджують у них інтерес та стимулюють мотивацію, навчають самостійного мислення та дій. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість студентів залежить від умінь, стилю роботи конкретного викладача. Проведення заняття за умов використання інтерактивних методів навчання, сучасних технік інтерактивного навчання має багато спільного з проведенням тренінгів. Тому викладачу не завадить хоча б коротко ознайомитись з тренінговими методиками та визначити для себе можливості застосування їх елементів на заняттях і позанавчальній діяльності.

Викладач як суб'єкт навчально-виховного процесу повинен знаходити відповіді не лише на запитання «Що засвоїли (засвоять у результаті виконання навчальної діяльності) студенти?», але й на не менш актуальне — «Як працюють (повинні працювати) студенти для того, щоб досягти відповідних результатів навчання?», тобто слід передбачати та аналізувати і результати діяльності студентів, і саму діяльність.

Педагоги, психологи, методисти фахових дисциплін відчувають потребу у впровадженні таких методик, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Саме такий підхід є одним із найважливіших принципів організації навчально-виховної роботи.

Сьогодні вже неможливо викладати дисципліни традиційно, коли у центрі навчального процесу знаходиться викладач, а студенти мовчки сприймають матеріал, слухають пояснення на лекціях або звітують на семінарських і практичних заняттях, виконують контрольні завдання, складають заліки, іспити, одержують оцінки за ті знання і навички, які набули у процесі навчання. Нові форми навчання розвивають і нові відношення між викладачем і студентом, нові суб'єкт-суб'єктні стосунки. Саме групова форма роботи, що набула популярності у вищій школі, сприяє особистісно-орієнтованому навчанню, мова йде про психологічний тренінг.

Термін «тренінг» (від англ. train) має низку значень: навчання, виховання, тренування. Наукове визначення тренінгу також характеризується подібною багатозначністю. Вважається, що перші тренінгові групи, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні, були організовані учнями К. Левіна в СІЛА і одержали назву Т-групи.

Заняття можуть за необхідності збільшуватись або зменшуватись. Тривалість тренінг-заняття — від півтори до трьох годин (з перервою). Психологічні тренінги проводяться в групах із різною кількістю учасників. Групи можуть бути великими (30 осіб і більше) і маленькими (3–4 особи). Коли група велика, виникає тенденція до відособлення окремих підгруп

за своїми інтересами та зворотними зв'язками. Такими групами важко керувати. Якщо ж група маленька, то різко знижується інтенсивність між персональними взаємодіями. Оптимальна кількість — 8–12 осіб. Тривалість тренінгових занять залежить від специфіки проблеми, яка виникла у підлітка, від одного заняття до десяти а то і більше (місяць–два) [8, с. 7].

Поняття «соціально-психологічний тренінг», яке зараз широко використовується в психологічній практиці, ввів М. Форверг [11]. Існує багато визначень цього поняття. Однак Ю. Н. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [2, с. 108]. Тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людини. Сьогодні існує декілька видів тренінгу: тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування [6, с. 56].

Мета тренінгу — це формування у студентів знань, умінь і навичок організації різних видів педагогічної діяльності; виховання особистісного ставлення до складових майстерності спеціаліста.

Завдання полягає у формуванні:

- 1) умінь організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті;
- 2) нових знань стосовно майбутньої професії;
- 3) умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і нестереотипних навчально-виховних ситуаціях;
- 4) умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань;
- 5) умінь аналізу і вибору педагогічних дій у навчально-виховних ситуаціях;
- 6) особистісних суджень, оцінок стосовно майбутньої професії; навичок роботи у команді.

На всіх заняттях з тренінгу учасники виконують психогімнастичні вправи, які допомагають у формуванні та розвитку умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

Психогімнастичні вправи з тренінгу сенситивності розвивають чутливість у сприйнятті навколишнього світу, психологічних явищ і перш за все самого себе. Розвинута сенситивна здібність визначає можливості людини у встановленні та підтримуванні контактів у спілкуванні. Тому тренінг сенситивності необхідно проводити з керівниками різного рівня, педагогами, психологами, соціальними і медичними працівниками, співробітниками рекламних, страхових, інформаційних та інших компаній.

Психогімнастичні вправи з тренінгу креативності допомагають простежити та оцінити досягнення в межах програми тренінгу, з'ясувати, які відбулися зміни у професійній діяльності представників різних фахових груп. Продукти тренінгу креативності — це швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних завдань та ситуацій, про що свідчать результати в експериментальних групах [6, с. 57].



Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Адекватна самооцінка та високий рівень рефлексивних здібностей, несуперечлива Я-концепція обумовлюють високий рівень мотивації особистісного і професійного зростання, постійне розширення життєвого простору. Водночас професійна свідомість «викладача-практика» та «студента-практика» виступає як відкрита система, що знаходиться у постійній взаємодії з іншими, як система інтерсуб'єктна за своєю природою. Це вимагає від фахівця спеціальних умінь збереження власного психічного гомеостазу, витримки і терпіння, тому майбутні працівники повинні володіти хоча б найпростішими методами і прийомами саморегуляції, відбір і використання яких повинно базуватись теж на знаннях про власні особистісні характеристики.

Студенти в межах навчання у вузі мають можливість познайомитись з тренінговою роботою, включитись в групову діяльність і за допомогою інших учасників групи та тренера — викладача зростати особистісно, набувати не лише теоретичних знань, але й досвіду. Проте використання тренінгу в вищій школі має певні особливості, це пов'язано із специфікою навчального процесу, з одного боку, та специфікою групової форми роботи, з іншого.

На сучасному етапі розвитку практичної психології поширення у зарубіжній і вітчизняній психологічній практиці отримав соціально-психологічний тренінг.

Сьогодні добре відомий досвід Лейпцигської (Манфред Форвег, Традель Альбер), Талліннської (Х. Міккін), Ленінградської (Л. Петровська, Ю. Ємельянов, С. Макшанов) шкіл. У 1993 році у Санкт-Петербурзі був створений Інститут Тренінгу, який розробив дворічну програму підготовки спеціалістів та п'ятнадцятиденну програму методичної підготовки, що сьогодні є популярною серед молоді. Так, Л. А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу» [4, с. 72]. Ю. Н. Ємельянов як досвідчений фахівець з активних методів навчання зазначає, що термін «тренінг» повинен використовуватись не для «...позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання, або оволодіння будь-яким складним видом діяльності і, зокрема, спілкуванням» [2, с. 23]. Г. А. Ковалев відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного методу соціально-дидактичного напрямку. С. І. Макшанов розуміє поняття «тренінг» як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю» (за В. М. Федорчуком). Тренінг визначається як процес створення нових функціональних утворень (або розвиток вже існуючих), які керують поведінкою, або ж як «група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким видом діяльності». Дещо окремо від перерахованих підходів до тренінгової роботи можна розглядати погляди Т. С. Яценко»

[10, с. 12], яка використовує метод активного-соціально психологічного навчання, який є подібним до соціально-психологічного тренінгу, але має певні відмінностями. З її точки зору, спільною є гуманістична орієнтація психокорекційних процедур. Розрізняються вони максимілізацією спонтанності групової взаємодії при активному соціально-психологічному навчанні та орієнтованістю процедур на дослідження особистісної проблеми суб'єкта спілкування. «Через виявлення особистих причин складнощів у спілкуванні ми намагаємось не тільки розширити самосвідомість педагога, але й вплинути на його настанови, переорієнтувати увагу з власного «Я» на «Я» іншої людини» (Т. С. Яценко) [10, с. 13]. Перша у вітчизняній психології монографія, присвячена теоретичним та методологічним аспектам соціально-психологічного тренінгу, була опублікована Л. А. Петровською в 1982 році. За останні роки тренінги набули широкого використання у підготовці фахівців різних галузей [4]. Цей метод активно застосовується в роботі з дітьми, батьками, вчителями, керівниками підприємств та організацій. Досвід його використання відображено у працях Ю. Н. Ємельянова, В. П. Захарова, Г. А. Ковалева, Х. Міккіна, Л. А. Петровської, Т. С. Яценко, В. М. Федорчук та ін. К. Рудестам [2, 5, 6, 7, 9, 10] виділяє наступні переваги групової форми роботи:

1) група є мікрокосмом або суспільством в мініатюрі. Досвід участі в групах допомагає у вирішенні проблем у сфері міжособистісних стосунків і може переноситись за межі групи у зовнішній світ;

2) у групі її учасники мають можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід. Присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту;

3) у групі її членам можна бути не лише учасником подій, але й спостерігачем. Це дозволяє ідентифікувати себе з іншими (активними) учасниками і використовувати результати своїх спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків;

4) нарешті, група може сприяти особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників, і, відповідно, збільшується самооцінка особистості. Особливе значення має використання соціально-психологічного тренінгу для формування особистісних професійно значущих якостей. Саме за допомогою групової форми роботи здійснюється актуалізація прояву особистісних якостей та їх розвиток.

Робота тренінгової групи визначається рядом специфічних принципів. Окремі керівники соціально-психологічного тренінгу називають їх нормами або правилами, проте змістовно вони майже не відрізняються [4, с. 113]. Так, принцип активності виражається у включенні учасників тренінгу у різноманітні вправи, виконанні певних завдань, спостереження за поведінкою інших учасників, у програванні тієї чи іншої ситуації. Тож активність зростає, якщо члени групи мають настанову на готовність включення в дії, що відбуваються в будь-який момент. «Зараз і тут»: дозвіл на обговорення тільки того, що відбувається у групі в режимі поточ-

ного часу. Принцип використання Я-висловлювань — необхідно уникати загальних фраз типу: «Ти завжди...» або «Не говори так...». Даний принцип спрямований на уникнення безпосередніх оцінок людини за допомогою опису власних емоційних станів, оскільки вірогідність неприйняття негативного зворотного зв'язку зростає тоді, коли останнє має суто оціночний характер. Слід говорити: «Я радію, якщо ти...», «Я нервуюсь, коли ти...». Принцип свободи волевиявлення — це право відмовитись від участі у вправі, не говорити про те, чого не відчуваєш, не погоджуватись з тим, що суперечить власним поглядам. Співпереживання та надання емоційної підтримки учасниками один одному, відкрито виявляти свої співчуття і турботу, повагу до переживання інших. Конфіденційність всього, що відбувається в групі — важливий принцип соціально-психологічного тренінгу, який є необхідною умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття. Учасники не бояться, що зміст їхнього спілкування може стати загальновідомим, тож це не може не впливати на досягнення основних завдань, які постають перед учасниками протягом групової взаємодії.

І. І. Марасанов [3, с. 60] при проведенні тренінгів керується такими правилами: 1. Вчасно розпочинати і закінчувати заняття. 2. Не відмовлятися від права сказати «ні». 3. Мати право на підтримку, допомогу від групи. 4. Слухати того, хто говорить, намагатись не перебивати. 5. Мати право висловити свою думку з будь-якого питання. 6. Повідомляти про свої труднощі, які заважають роботі групи. Фасилітатором прийняття цих правил усіма учасниками тренінгової групи повинен виступати тренер. Досвідчені тренери рекомендують прийняті групою правила написати на великому листі паперу та вивісити його на видному місці. Протягом наступних занять тренер повинен слідкувати за дотриманням прийнятих правил і негайно звертати увагу учасників групи на їх порушення. Дотримання правил роботи тренінгової групи обумовлює ефективність їх функціонування. Це, в свою чергу, забезпечує досягнення розуміння її учасниками цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки, можливості психокорекції власних психічних якостей, осмислення власного досвіду, який набуває значущості у випадку відрефлексованості його суб'єктом. Отже, набуває особливого значення створення рефлексивного мікроклімату в групі [4].

Враховуючи, що тренінгові методи успішно використовують в психотерапії, консультуванні, психокорекції й навчанні, цілі тренінгу можуть бути різноманітними, охоплювати різні процеси, що відбуваються в групі впродовж тренінгу та після його завершення. Різноманітність цілей обумовлена ще й тим, що вони ставляться у межах різних концептуальних підходів, шкіл тощо. І. В. Вачков [1, с. 56] виділяє спільні цілі, які об'єднують різні за напрямком і змістом тренінгові групи:

1) дослідження психологічних проблем учасників групи й надання допомоги в їхньому розв'язанні;

2) поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я;

3) вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії до створення основи більш ефективного гармонійного спілкування з людьми;

4) розвиток самосвідомості й самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх й поведінкових змін.

5) сприяє процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя й успіху. Часто з розвитком групи первинні цілі переходять у особистісні цілі, які зумовлені бажанням спілкуватися з іншими учасниками, щоб встановити з ними позитивний емоційний зв'язок.

Отже, тренінг має певні особливості, що відрізняє його від інших форм роботи практичного психолога, він розглядається дослідниками як групова форма взаємодії з певними правилами або принципами роботи, і це вже є важливим фактором вирішення тих завдань і цілей, які постають перед учасниками тренінгу. Тренінг допомагає студентові розвинути уміння спілкуватися, конструктивно виражати свої думки і почуття, підтримувати з людьми добрі відносини, вирішувати конфлікти і допомагати іншим. Учні та студенти краще запам'ятовуються отриманий теоретичний матеріал, а це сприяє формуванню у майбутнього молодого спеціаліста почуття власної цінності, позитивного ставлення до здобутої майбутньої професії, отриманих теоретичних і практичних знань.

Осмилення власного досвіду, самопізнання, розвиток особистісних якостей учасниками групової взаємодії відбувається за умови створення особливого рефлексивного середовища та, звичайно, дотримання тих правил, які існують в тренінговій групі. Перераховані особливості тренінга дозволяють говорити про можливість (та необхідність) його використання у навчальному процесі, спрямованому на професійне становлення практичних психологів.

### Список використаних джерел

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Ось, 2000. — 224 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд. ЛГУ, 1985. — 166 с.
3. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. — М.: Совершенство, 1998. — 208 с.
4. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
5. Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: 2009. — С. 463–464.
6. Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н. Ю. Хряцовой. — СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2001. — 256 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер, 2000. — 384 с.
8. Тренінги спілкування / Упорядник Т. Гончаренко. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. — С. 4–14.
9. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: Навчально-методичний посібник. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. — 240 с.

10. Яценко Т. С. Методы активного социально-психологического обучения: Метод рекомендации для студентов педагогических институтов. — Ч. 2. — К.: РУМК, 2001. — 56 с.
11. Vorvery M. Methodische grundlagen der verhaltenstraining // Sozial Psychologisches Training: Jena, 1971.

### **Т. Пригара**

ст. преподаватель

Открытый международный университет развития человека «Украина»  
Карпатский институт предпринимательства

## **ТРЕНИНГ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

### **Резюме**

В данной статье рассматривается тренинг как один из методов обучения, а также развития личности студента. Этот метод обучения рассматривается в призма новых подходов к системе образования и подготовки специалистов в различных областях обучения, особенно в сфере подготовки практических психологов. Особое внимание уделяется социально-психологическому тренингу, психогимнастическим упражнениям и опыту отдельных тренинговых школ.

**Ключевые слова:** тренинг, тренинг партнерского общения, тренинг сенситивности, тренинг креативности, психогимнастические упражнения.

### **T. Pryhara**

Senior Lecturer

Open International University of Human Development «Ukraine»  
Carpathian Institute of enterprise

## **TRAINING AS A METHOD OF TEACHING AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS**

### **Summary**

This article focuses on coaching as a method of learning and personal development of the student. This method of training is considered through the prism of new approaches to education and training in various areas of education, especially in the training practical psychologists. Particular attention is paid to socio-psychological training, psychogymnastic exercises, training and experience of individual schools.

**Key words:** training, training partner communication, sensitivity training, training for creativity, psychogymnastic exercises.

**Александр Ильич Санников**

кандидат психологических наук, доцент,  
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,  
кафедра общей и социальной психологии

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ:  
АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙ**

Статья посвящена определению роли взаимодействия в современных социотехнических системах. Рассмотрена применимость идей системного подхода к выделению и анализу свойств информационного взаимодействия в адаптивных социотехнических системах типа «гибридного интеллекта».

**Ключевые слова:** информационное взаимодействие, социотехнические системы, свойства взаимодействия.

**Введение.** Современная технологическая революция производит мощные трансформационные изменения не только в мире техники, но и в культуре, и во всех сферах социальной жизни. Философы современности отмечают, что «...если еще несколько десятилетий назад развитие социума характеризовалось как культурно-историческое, социокультурное, то ныне оно характеризуется преимущественно как социотехническое или технологическое, что детерминировано энергичным проникновением техники и технологии во все процессы социального развития. В технологическом звене происходит взаимодействие, взаимовлияние науки, культуры и техники...» (А. А. Шевченко и др., 1997, с. 14). Через призму взаимодействия рассматриваются отношения работающих в сфере производства, вопросы управления человеческими ресурсами, эффективность взаимодействия партнеров по бизнесу, интерперсональные взаимоотношения между членами семьи.

**Постановка проблемы.** Процесс любого взаимодействия включает четыре позиции, имеющие в зависимости от конкретных целей деятельности различные функции и значения: а) личность профессионала (педагога, артиста, психолога-практика, экспериментатора и т. д.); б) субъект воздействия (другой человек, партнер по общению, клиент, его личностные особенности, мотивация, возраст, пол и т. д.); в) конкретное содержание взаимодействия (информирование, получение информации, получение отчужденного продукта, постановка психологического диагноза, воздействия обучающего или воспитательного характера и др.); г) поле взаимодействия (условия, психологический и физический комфорт, различение ситуаций клиента и экспертизы, конкретные методы, методики, приемы, характеризующие тип используемого диагностического инструмента, и т. п.). Вместе с тем реализация структурного подхода оставляет нерассмотренным сам процесс взаимодействия, его внутреннюю структуру. Вплетаясь либо в процесс общения, либо в совместную деятельность, исследователи переносят центр своего внимания на изучение именно этих категорий, тем более что

системная методология их психологического анализа, развитая в трудах Б. Ф. Ломова, Б. Г. Ананьева, В. Д. Шадрикова, к настоящему времени уже сложилась. Это определило цель настоящего сообщения — психологические характеристики взаимодействия, так и инструмент исследования — методология теоретического анализа.

**Результаты.** Разнообразие и сложность форм и видов взаимодействия, разница в содержании, вкладываемом в это понятие не только при анализе различных видов интерперсональных отношений, но даже при изменении условий, в которых они протекают, — все это обуславливает далеко не однозначную интерпретацию «взаимодействия». До настоящего времени термин «взаимодействие» активно используется в работах, в которых авторы пытаются разделить и найти соотношение между такими понятиями, как коммуникация, обмен, общение, кооперация и т. п. (Б. Ф. Ломов, 1986; Д. Мейстер, 1991, В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, 2001; Дж. Шермерорн и др., 2004; и др.).

Так, теоретический анализ экспериментальных данных показал, что влияние общения на эффективность совместной деятельности обусловлено сложным строением процесса взаимодействия, наличием множества структурных компонентов и подсистем этого процесса. Вместе с тем для нас исходной позицией в понимании общения служит определение его как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» (Б. А. Душков и др., 2002; с. 191). При этом рассматривается предметное, орудийное взаимодействие, связанное с управлением техническими средствами деятельности. Отметим, что под «общением» обычно подразумевают «взаимодействие людей, вступающих в него в качестве субъектов. Речь идет не просто о воздействии одного субъекта на другого (хотя этот момент и не исключается), а именно о взаимодействии. Общение как бы пронизывает весь процесс совместной деятельности от начала до конца, играя организующую роль» (Б. Ф. Ломов, 1984, с. 239).

Попытку сформулировать понятие «общение» через «взаимодействие» мы находим и у других авторов. Я. Л. Коломинский (1976) понимает под общением информационное и предметное взаимодействие, у М. И. Лисиной, позднее, общение есть определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата. Общение характеризуется прежде всего своей направленностью на другого участника взаимодействия как субъекта (1978).

Одна из сторон общения, характеризующая наиболее строго информационное взаимодействие, представляет собой обмен разнообразной информацией, обмен сообщениями, или прием-передачу информации между коммуникатором (адресантом) и реципиентом (адресатом), что отражает также и основное содержание коммуникации. Суть коммуникации состоит также в передаче и принятии *значений сообщений*, в формировании на этой основе общего смыслового уровня у всех членов взаимодействующей группы (И. Н. Семенов, 1973; Р. Акофф, Ф. Эмери, 1974; Р. Миллер, и др., 2005).

Эта позиция совпадает с выделением информационно-коммуникативной стороны общения или классом информационных функций взаимодействия (Б. Ф. Ломов, 1981; Ю. Л. Трофимов, 2002).

Опираясь на собственные исследования, Ю. Л. Трофимовым была предложена модель регуляции совместной деятельности, которая складывается из предметно-информационного, эмоционально-мотивационного и организационно-функционального контуров. Они обеспечивают реализацию трех основных функций взаимодействия: информационной, аффективно-коммуникативной и регулятивной. Каждый контур образован двумя группами факторов: субъектных, обуславливающих деятельность людей, и объектных, которые отображают специфику функционирования средств деятельности. Сложность этих отношений отмечена еще А. В. Петровским (1976), в исследованиях которого показано, что взаимодействие определяется конкретной, актуализированной в данный момент в группе, задачей совместной деятельности. Оно дано непосредственно, через операции по решению задач. Внутригрупповое взаимодействие понимается как такая совокупность коммуникативных и операциональных связей между индивидами, которая определяется объективными условиями жизнедеятельности группы — обстоятельствами возникновения, задачами функционирования и возможностями достижения внутригрупповых целей. Предметом категории взаимодействия являются «реально-практические отношения индивидов, одинаково открытые для всех членов группы и концентрирующиеся вокруг ведущей деятельности...» (1973, с. 69).

Соучастие людей в совместной деятельности, особый вклад каждого в реализацию как «задачной», так и «групповой» функции, позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности (Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков, 1975; Душков и др., 2002; Т. Котарбинский, 1975; и др.). Кооперация, организация «обмена действиями», планирование общей деятельности, предвосхищение действий партнеров, регуляция действий одного члена группы планами, созревшими в голове другого, делает деятельность действительно совместной, когда ее носителем выступает группа.

Вместе с тем такое многообразие точек зрения на проблему взаимодействия показывает ту реальную сложность, которую представляют попытки объяснения результатов функционирования современных социотехнических систем, поиск места взаимодействия в пространстве психологических понятий, описывающих работу персонала. Абстрагируясь от многообразия терминов, используемых различными авторами для обозначения взаимодействия, примем следующее его рабочее определение.

***Взаимодействие представляет собой процесс взаимного влияния элементов социотехнической системы, определяющий существование и структурную организацию данной системы.*** Термин «система» используется нами в том значении, которое вкладывает в него П. К. Анохин, понимая под ней «комплекс таких избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов для получения фокусированного полезного резуль-



тата» (1978, с. 72). При этом для класса социотехнических систем ведущим является **информационное взаимодействие**, которое не только определяет совокупность информационных связей системы, решает задачу обмена информацией и согласования коммуникативных и предметных действий персонала, представляет собой форму организации совместной деятельности группы, ее координации и регуляции. Основным продуктом информационного взаимодействия членов взаимодействующей группы являются принимаемые ими решения по управлению социотехнической системой.

Несмотря на разнообразие методических средств, нам представляется целесообразным использование параметров и показателей взаимодействия для адекватного описания особенностей информационного взаимодействия и принятия совместных решений по управлению системой. Основой для их выделения могут служить методологические положения теории систем адаптивного информационного взаимодействия и принципы исследования психологических факторов сложности, сформулированные В. Ф. Венда (1990). Для нашей работы наиболее важными являются следующие положения: 1) значения психологических факторов сложности (ПФС) отражают уровень сложности информационного взаимодействия; 2) оптимальные значения ПФС могут служить основой конструирования эффективного взаимодействия персонала адаптивной социотехнической системы; 3) ПФС взаимодействия персонала представляют собой системную свертку многочисленных внешних факторов сложности совместной профессиональной деятельности (А. И. Санников, 2008).

Анализ результатов психологических исследований принятия совместных решений по управлению сложными технологическими комплексами, совместной операторской деятельности позволил выделить основные свойства информационного взаимодействия для класса адаптивных социотехнических систем типа «гибридного интеллекта» — **адаптивность, аддитивность, трансформация и согласование**.

**Адаптивность** проявляется в приспособляемости информационного взаимодействия к изменяющимся условиям совместной деятельности, к внезапному возникновению сложных задач (в технических системах — аварийного характера), задач с множеством конкурирующих вариантов решения, к своим внутренним изменениям — изменениям в уровне групповой подготовленности, осознания способности решать более сложные задачи деятельности. Высокая адаптивность обеспечивает повышение эффективности функционирующей группы. Изменение адаптивности информационного взаимодействия отражается в динамике состава элементов структуры взаимодействия, в изменении их связей между собой, в уровне высокой готовности персонала к взаимодействию при неожиданном изменении условий задачи совместной деятельности. К наиболее существенным элементам структуры относятся следующие параметры взаимодействия: ориентация и диагностика ситуации, анализ и оценка способов и приемов выполнения деятельности (решения задачи), управление процессом взаимодействия, выдвижение идеи (или варианта) решения и его согласование членами группы — достижение согласия.

Вместе с тем адаптивность необходимо рассматривать только в отношении данного класса задач, вида конкретной деятельности и, наконец, определенного состава взаимодействующих в группе участников. Любые изменения в перечисленных группах факторов требуют времени для установления новых значений параметров адаптивности: состояния всех вышперечисленных параметров взаимодействия, осознания этих изменений, коррекции групповых норм и ценностей, выработки отношения к этим изменениям.

Рассмотрение опыта эксплуатации информационного обеспечения организационных и организационно-технологических систем управления позволило в теоретическом анализе выделить и описать устойчивые и вместе с тем наиболее простые, элементарные формы информационного взаимодействия (А. И. Санников, 1983, 1997). Анализ функционирования социотехнической системы показывает, что возникающие формы взаимодействия переплетаются, подавляют и заменяют одна другую. Особенно ярко это проявляется в ситуации совместного принятия решений и связано прежде всего с динамикой используемых при работе в группе индивидуальных приемов и способов, их конкурированием между собой, обуславливая появление сложных форм информационного взаимодействия. Наличие и устойчивость сложных форм взаимодействия, жесткость структуры образующих элементарных компонентов представляет собой проявление *аддитивности* формы взаимодействия. Характеристика аддитивности включает динамику способов выработки совместных решений, направленность и уровень сформированности параметров информационного взаимодействия, понимание согласованного в группе решения и готовность его исполнять, его принятие.

Характеристика аддитивности понимается нами шире традиционно употребляемого в описании технических систем по двум причинам. Во-первых, уровень психологического анализа затрагивает основы образования форм информационного взаимодействия. Это, прежде всего, индивидуально-типологические характеристики членов группы, комплекс социально-психологических параметров группы (сплоченность, межличностные отношения, уровень групповой идентификации) и, наконец, профессиональные и квалификационные характеристики (стаж и опыт работы, наличие сложившихся индивидуальных стратегий реализации деятельности, глубина познания объекта управления, сформированность требуемых знаний, умений и навыков). Во-вторых, правильный учет этого свойства раскрывает возможности для целенаправленного проектирования устойчивых форм информационного взаимодействия. В состав основных обеспечивающих работ необходимо включить: разработку специальных методов групповой подготовки профессионалов, формирование как универсальных групповых, так и узкоспециализированных стратегий поведения; целенаправленное формирование навыков работы в группе и обучение техникам взаимодействия (принятия совместных решений), овладение приемами выдвижения, анализа, обсуждения и согласования вариантов решений в группе.

Наиболее общим свойством существования любого информационного взаимодействия, динамики его типов и устойчивых форм является его

**трансформация.** Свойство трансформации присуще любому взаимодействию и является необходимым условием порождения новых типов и форм информационного взаимодействия, новых более рациональных структур групповой деятельности. Именно трансформация определяет особенности протекания процесса формирования, выработки новых способов совместной деятельности, группового принятия решений, развития системы концептуальных моделей деятельности и поведения взаимодействующих специалистов, обмен идеями и вариантами решения различных типов решаемых задач, образование различных способов реализации управляющих воздействий, динамику показателей информационного взаимодействия персонала адаптивной социотехнической системы.

Напомним, что в качестве ведущих показателей информационного взаимодействия приняты параметры понимания операторами принимаемых совместных решений по управлению — психологические факторы, определяющие сложность решения. К ним прежде всего относятся параметры, характеризующие глубину анализа состояния отдельных узлов, агрегатов, оборудования или технологического процесса, неравномерность анализа подсистем объекта управления, количество связей, отсутствующих в анализе поведения объекта и затрудняющих идентификацию смысловых связей, число параметров технологического процесса, пропущенных в ходе анализа состояния подсистемы или узла оборудования и т. д.

Наиболее существенной качественной характеристикой информационного взаимодействия является его **устойчивость**. В качестве показателей устойчивости могут выступать относительная частота реализации конкретной формы информационного взаимодействия и частота их смены в зависимости от используемых в совместной деятельности стратегий принятия решения. Устойчивость формируется в ходе стабилизации значений психологических факторов сложности информационного взаимодействия при достижении ими оптимальных теоретических или субоптимальных реальных значений. Такие изменения позволяют группе строить более полные образы состояния объекта управления, адекватные уже сформированному уровню подготовленности и концептуальной модели деятельности отдельных операторов.

Анализ динамики значений параметров устойчивости показал следующее:

- устойчивость информационного взаимодействия проявляется в сохранении элементов его структуры и связей между ними при выполнении конкретной деятельности независимо от того, каковы значения параметров этих элементов;
- выбор конкретной формы информационного взаимодействия обусловлен организацией управляющей информации, предметным содержанием групповой деятельности операторов;
- о наличии устойчивого информационного взаимодействия можно судить по способности системы взаимодействия поддерживать значения критериев деятельности группы на требуемом уровне эффективности;

- стабилизация значений параметров устойчивости информационного взаимодействия возможна лишь в период адаптации группы к особенностям возникшей ситуации управления и применения для ее решения конкретного способа принятия (стратегии) групповых решений;

- смена стратегии решения, форм взаимодействия сопровождается периодом неустойчивости информационного взаимодействия, резким изменением значений критериев деятельности.

Формирование устойчивости как качественной определенности информационного взаимодействия во многом определяется протеканием процесса формирования у членов группы нескольких групп понятий:

- о параметрах объекта и их связях, особенностях поведения объекта управления, закономерностях функционирования и управления объектом и процессами;

- понятий о других членах информационного взаимодействия, их индивидуальных, личностных качествах;

- понятий о способах и формах организации совместной деятельности по управлению, особенностях и методах принятия групповых решений.

В результате на их основе формируются концептуальные модели и стратегии индивидуальной деятельности, складываются межличностные отношения в группе и вырабатываются способы совместной деятельности, группового принятия решений по управлению. Изменение уровня сформированности понятия любого класса влияет на устойчивость информационного взаимодействия в ходе решения конкретной задачи, появление новых понятий обуславливает сдвиг в значениях показателей устойчивости и его новое качество.

**Выводы.** Рассмотрение ограниченного числа психологических факторов сложности взаимодействия в социотехнических системах типа «гибридного интеллекта» позволяет перейти на новый уровень их психологического анализа. С одной стороны, отпадает необходимость элиминировать воздействие факторов, определяющих взаимодействие в системе (каждой группы или их сочетания), для более корректного анализа функционирования системы. Во-вторых, учет свойств взаимодействия и дозирование их влияния на содержательные характеристики взаимодействия (общения, совместной деятельности) позволит расширить границы концепции адаптивного информационного взаимодействия на процессы принятия групповых решений по управлению сложными объектами. Реализация рассматриваемого методического подхода при анализе сложных форм информационного взаимодействия позволит проектировать высокоэффективные и устойчивые к воздействию стрессогенных факторов и нестационарному поведению объекта управления адаптивные социотехнические системы.

### Список использованных источников

1. Венда В. Ф. Системы гибридного интеллекта. Эволюция, психология, практика / В. Ф. Венда. — М.: Машиностроение, 1990. — 448 с.

2. Душков Б. А. Основы инженерной психологии: учебник [для студ. вузов] / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. — М.: Академический Проект, 2002. — 576 с.
3. Шевченко А. А. Культура и технология: проблемы гуманизации общества / А. А. Шевченко, Г. В. Ангелов, В. В. Стремядин. — К. — Одесса: НПО ППА, 1997. — 195 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — С. 231–241.
5. Мейстер Д. Эргономические основы разработки сложных систем / Д. Мейстер; пер. с англ. Т. П. Бурмистровой и В. А. Цыпина; под ред. В. М. Мунипова. — М.: Мир, 1979. — 456 с.
6. Мунипов В. М., Зинченко В. П. Эргономика: Человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебн. [для студ. вузов] / В. М. Мунипов, В. П. Зинченко. — М.: Логос, 2001. — 356 с.
7. Обознов А. А. Инженерная психология: учеб. пособ. [для студ. вузов] / А. А. Обознов. — М.: Ин-т молодежи, 1998. — 296 с.
8. Санников А. И. Информационное взаимодействие в социотехнических системах: моногр. / А. И. Санников. — Одесса: Издатель М. П. Черкасов, 2008. — 240 с.
9. Санников А. И. Информационное взаимодействие операторов в управлении автоматизированными комплексами на базе персональных ЭВМ / А. И. Санников // Адаптивные системы идентификации в перерабатывающем комплексе: матер. конф. — Одесса, 1997. — С. 359–365.
10. Санников А. И. К проблеме группового принятия управленческих решений / А. И. Санников // Надежность и быстродействие человеко-машинных систем. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. — С. 16–21.
11. Санников А. И. Психологические особенности трансформации информационного взаимодействия операторов технологических систем / А. И. Санников // Научные труды ВНИИ «Пищепроматоматика», 1983. — Вып. 22. — С. 114–121.
12. Трофімов Ю. Л. Інженерна психологія: підруч. / Ю. Л. Трофімов. — К.: Либідь, 2002. — 264 с.

### **А. І. Санніков**

кандидат психологічних наук, доцент,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАЄМОДІЇ: АНАЛІЗ ЗМІСТУ І УТОЧНЕННЯ ПОНЯТЬ**

### **Резюме**

Статтю присвячено визначенню ролі взаємодії в сучасних соціотехнічних системах. Розглянуто можливість застосування ідей системного підходу до випаділу і аналізу властивостей інформаційної взаємодії в адаптивних соціотехнічних системах типу «гібридного інтелекту».

**Ключові слова:** інформаційна взаємодія, соціотехнічні системи, властивості взаємодії.

**A. Sannikov**

Candidate of psychological sciences, docent

**PSYCHOLOGICAL DESCRIPTIONS OF COOPERATION  
IN SOCIOTECHNICAL SYSTEMS: ANALYSIS OF MAINTENANCE  
AND CLARIFICATION OF CONCEPTS**

**Summary**

The article is devoted to the problem of determination of concepts of informative cooperation of the socio-technical systems. Applicability of approach is considered to the selection and analysis of properties of informative co-operation for the systems as a «hybrid intellect».

**Key words:** information communication, socio-technical system, the properties of interaction.

Наукове видання

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК  
ОДЕСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 15 • Випуск 11 • 2010

Серія: Психологія

Збірник наукових праць

*Українською, російською та англійською мовами*

Зав. редакцією *Т. М. Забанова*  
Редактор *Н. Я. Рихтік*  
Технічний редактор *М. М. Бушин*  
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*  
Коректор *О. Г. Дайбова*

Здано у виробництво 11.10.2010. Підписано до друку 20.12.2010. Формат 70x108/16.  
Папір офсетний. Гарнітура “Шкільна”. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 37,10.  
Тираж 300 прим. Вид. № 163. Зам. № 718.

Видавництво і друкарня “Астропринт”  
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21  
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25  
[www.astroprint.odessa.ua](http://www.astroprint.odessa.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.